



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Maria Felícia Henriques de Figueiredo

AUTOCYBERBULLYING

PREVALÊNCIA, MOTIVAÇÕES E IMPACTO ENTRE OS ALUNOS
DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE LEIRIA

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Dezembro de 2019

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

AUTOCYBERBULLYING

Prevalência, motivações e impacto entre
os alunos do 3^o ciclo do ensino básico
do concelho de Leiria

Maria Felícia Henriques de Figueiredo

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Dezembro de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

The people who are crazy enough to think they can change the world, are the ones who do. (Steve Jobs, s/d)

Agradecimentos

Aos diretores das escolas/agrupamentos com 3º ciclo do concelho de Leiria, e aos seus professores, pela disponibilidade demonstrada e colaboração na organização de toda a logística que possibilitou a recolha das perceções dos alunos do 3º ciclo sobre o *autocyberbullying*.

Aos alunos, que com a sua autenticidade acederam a responder ao questionário *online* e aos seus encarregados de educação, pela autorização concedida.

Aos autores das escalas utilizadas, pela autorização concedida para a sua aplicação.

À minha orientadora científica, a Professora Doutora Armanda Matos, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pela sua inestimável orientação, pelo incentivo e profissionalismo, sem o qual certamente esta investigação não teria sido possível. Agradeço as suas críticas, perguntas e sugestões, reveladoras de um profundo conhecimento sobre a temática da agressão *online*, as quais muito enriqueceram e valorizaram este trabalho.

A todos os colegas do doutoramento, pelo trabalho colaborativo realizado durante o ano curricular, pelos momentos de partilha, de discussão e desafios colocados, os quais me permitiram crescer enquanto investigadora.

Aos meus pais, que me ensinaram a ser quem sou e que, certamente, celebram comigo este momento.

Aos meus amigos, agradeço o apoio e a amizade demonstrados.

A todas as pessoas que deram o seu contributo para eu que pudesse realizar esta tese, das quais não me esqueci.

A todos o meu agradecimento!

Agradecimentos

*Existem momentos na vida da gente, em que as palavras
perdem o sentido ou parecem inúteis e, por mais que a gente
pense numa forma de empregá-las, elas parecem não servir.
Então a gente não diz, apenas sente. (Sigmund Freud; s/d)*

Ao meu marido Rui Passadouro e à minha filha Raquel, pelo apoio incondicional que manifestaram desde o momento em que decidi assumir este desafio. Obrigada pela paciência, pela compreensão, pelas horas em que não pude dedicar-vos a atenção que mereciam ou proporcionar-vos companhia. Obrigada por me terem ajudado a ultrapassar os momentos de maior ansiedade e desalento e por me terem proporcionando um reforço positivo em cada obstáculo vencido.

Um agradecimento especial ao meu marido Rui, pelo esforço e empenho que sempre demonstrou em procurar compreender este estudo; pelas longas conversas que tivemos sobre a problemática do *autocyberbullying*, sempre enriquecedoras para a evolução desta tese.

Sem o vosso alento e o vosso sorriso nada disto teria sido possível. Por isso, quero dizer-vos bem-haja!

COMO LER ESTA TESE

Este ponto foi criado tendo em conta os possíveis leitores desta tese. Possivelmente nem todos os leitores estarão interessados na sua leitura integral, por procurarem um tema específico ou por necessitarem apenas de ter uma visão geral do documento. Com este ponto prévio pretendemos guiar o leitor, dando conta das partes em que a tese está estruturada e o conteúdo versado nas mesmas. Assim, em termos da organização a tese encontra-se subdividida em duas partes que, estruturalmente, se encontram planificadas em dois níveis, teórico e empírico, sendo organizadas em nove capítulos, articulados entre si, que procuram traduzir o percurso da investigação realizada sobre o *autocyberbullying*.

A Parte I destina-se à revisão da literatura e a Parte II ao estudo empírico, realizado com alunos do 3º ciclo, cada uma com vários capítulos.

Relativamente à Parte I, no primeiro capítulo, “Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência”, destacam-se algumas particularidades da adolescência, o uso das tecnologias emergentes e alguns problemas associados à comunicação e interação pessoal mediada pelas tecnologias. Aborda-se a importância das relações de sociabilidade na adolescência, em copresença ou no contexto mediado pelas tecnologias, destacando-se a escola como um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações de sociabilidade em copresença. Define-se ciberespaço como um espaço onde as relações interpessoais se desenvolvem em comunidades virtuais, referem-se algumas potencialidades e fragilidades do uso da Internet, das redes sociais e dos jogos *online* e alguns riscos associados à vida social em rede, com especial destaque para os comportamentos agressivos *online*.

O segundo capítulo, “Comportamento (auto)agressivo na adolescência”, clarifica o conceito de agressão, descreve alguns modelos teóricos relevantes explicativos da agressão, abordagem que é feita segundo a perspectiva clássica da agressão, do modelo integrativo e da psicologia cognitiva evolucionária. Apontam-se variáveis facilitadoras e protetoras do comportamento agressivo e, sucintamente, alguns resultados de estudos realizados sobre agressão, de âmbito nacional e internacional.

Por fim, o foco do capítulo 2 volta-se para a autoagressão. Baseada no estado da arte, a abordagem geral contempla o conceito de autoagressão, algumas características do comportamento, a prevalência e algumas consequências que pode promover nas vítimas. Por último, apontam-se fatores facilitadores e protetores da autoagressão.

Como a conduta agressiva pode eclodir em vários contextos, presencial ou virtual, o capítulo 3 – “Do *bullying* ao *cyberbullying*”, avança para a explanação e análise da agressão entre pares, o *bullying*, e para a agressão apoiada pelas tecnologias, o *cyberbullying*.

Define-se *bullying* e *cyberbullying*, explicitam-se características, formas, motivações e particularidades em função do sexo bem como algumas consequências que cada um destes comportamentos pode promover nos envolvidos. Refere-se, ainda, a prevalência das problemáticas no âmbito nacional e mundial.

O corpo teórico prossegue com o capítulo 4 - “*Autocyberbullying*: um novo rosto do *cyberbullying*”, que versa sobre uma nova modalidade de abuso ou de ofensa praticada contra o próprio usando as tecnologias emergentes - o *autocyberbullying* -, o qual constitui o objeto central desta investigação.

Este quarto capítulo começa por definir o comportamento da *Münchhausen* digital e por definir *autocyberbullying*, enquadrando-o entre dois comportamentos, o *cyberbullying* e a autoagressão. Destaca alguns aspetos comuns entre o *autocyberbullying* e a síndrome de *Münchhausen*, apresenta algumas características dos *autocyberbullies*, motivações, consequências, formas e meios usados na prática do comportamento, que se encontram descritos na literatura. Termina escalpelizando alguns resultados de dois estudos internacionais realizados sobre *autocyberbullying*.

A segunda parte abarca todos os conteúdos próprios ao estudo empírico. Assim, no capítulo 5, “Enquadramento metodológico”, faz-se a apresentação do desenho do estudo, da metodologia e da amostra utilizada. Neste capítulo, identificamos o problema, definimos os objetivos, descrevemos as variáveis em estudo, formulamos as hipóteses e descrevemos os instrumentos de medida usados na investigação.

No capítulo 6, “Estudo piloto”, explicitam-se os objetivos do estudo piloto, os procedimentos e as dificuldades sentidas. Conclui-se sobre a exequibilidade do estudo, sobre as qualidades globais dos instrumentos EFACT, RSESp e PHCSCS₂ e, de forma especial, sobre as qualidades do questionário QPAA, criado especificamente para medir o *autocyberbullying*.

Avança-se para o capítulo 7, “Estudo definitivo”, no qual se referem os procedimentos adotados, se desenvolve a caracterização geral da investigação e da amostra e se efetua a análise da consistência interna dos instrumentos de recolha de dados. Apresentam-se os resultados obtidos, que se encontram agrupados de acordo com os objetivos da investigação.

No capítulo 8, faz-se a “Discussão” dos resultados em função das hipóteses formuladas.

O nono e último capítulo é naturalmente dedicado à enumeração das principais “Conclusões” do estudo e respetivas implicações para a Educação. Ponderam-se algumas limitações do trabalho desenvolvido, indigitando necessidades de investigações futuras. No *terminus* da tese avançam-se algumas “Recomendações”, dirigidas aos adolescentes, às famílias, às escolas, aos professores e a outros técnicos.

Foi com esta estrutura de tese que avançámos para a realização deste estudo exploratório, convictos de que os seus resultados e conclusões possam servir de ponto de partida para futuras investigações.

*Permaneça no teu caminho apesar dos obstáculos.
Confia no caminhar apesar das adversidades.
Tem a coragem de acreditar em quem és e no que queres.
Tem a coragem de ser fiel ao que acreditas e ao teu próprio coração.
Segue com a firmeza da verdade e com a força da fé.*

(Martha Medeiros)

RESUMO

A Internet e as tecnologias emergentes permitiram novas formas de comunicação e de entretenimento. Surgiram os jogos *online*, triunfaram as redes sociais, assistiu-se a grandes mudanças na forma como os adolescentes divulgam e partilham informações, exprimem dificuldades, sentimentos, anseios pessoais e, de um modo geral, no relacionamento interpessoal. No cerne da discussão sobre as novas formas de relacionamento interpessoal *online* tem estado a prática de alguns comportamentos agressivos. Partindo de algumas características do *cyberbullying*, a presente tese versa uma nova versão do fenómeno, o *autocyberbullying*, ainda não estudado em Portugal e com muito escassa bibliografia internacional. O trabalho empírico teve como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções dos alunos das escolas públicas com 3º ciclo do concelho de Leiria. O estudo exploratório, quantitativo, retrospectivo e transversal, não experimental e descritivo foi realizado com uma amostra de 904 estudantes (454 raparigas e 460 rapazes), dos 11 aos 18 anos. Como técnica de recolha de dados recorreu-se ao questionário *online*, sendo utilizados os seguintes instrumentos: o Questionário Perceções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* – QPAA; a escala de autoconceito – *PHCSCS*, versão de Veiga (2006); a escala de autoestima de Rosenberg (1965) – *RSES*, versão de Pechorro, Marôco, Poiães, e Vieira (2011) e a escala de autocrítica de Gilbert, Clarke, Hempel, Miles, e Irons (2004) – *FSCRS*, versão de Castilho e Gouveia (2011). As principais conclusões deste estudo indicaram que o *autocyberbullying* é um fenómeno complexo baseado no paradoxo vitimização/agressão. É praticado em casa, na escola, num local público ou na casa de um amigo. Trata-se de fingir ter sido banido de um grupo *online* ou de efetuar uma publicação dirigida ao próprio, versando conteúdos negativos ou desagradáveis, reais ou adulterados, seja nas redes sociais, pelo sistema de mensagens da plataforma dos jogos *online*, em fóruns, *chats*, *Websites* ou blogs, seguido de um comentário a essa publicação. Auxiliado por computadores, *smartphones* e *tablets*, o *self-cyberbullying* é praticado de modo individual, intencional e consciente, de forma direta ou por procuração. O *autocyberbully* pretende aliviar a angústia e a frustração, mostrar que precisa de ajuda, conquistar a atenção dos amigos, conseguir que a família se preocupe mais com ele, ver publicadas mensagens positivas sobre si, testar a sua capacidade de suportar comentários negativos, obter poder ou comprometer psicológica e socialmente um agressor. A prevalência encontrada na amostra foi de 7.4%. Entre os rapazes a prevalência foi

de 10% e entre as raparigas 5%. O 8º ano registou o maior número de casos. Conheciam ou tinham um colega/amigo *autocyberbully* 10.8% dos participantes; 48% dos *autocyberbullies* praticaram-no uma ou duas vezes, 18% duas ou três vezes por mês, 8% uma vez por semana e 26% várias vezes por semana; 24.2% dos *autocyberbullies* manifestaram intenção de voltar a praticar o comportamento. Emoções negativas, tais como tristeza (44.3%), angústia (9%), vergonha (37.7%), medo (32.8%), ansiedade (31.1%) e vontade de morrer (8.9%) são frequentes após o comportamento. Há também lugar para emoções positivas tais como satisfação (40.3%), poder (27.9%) e orgulho (27.9%). Perspetivaram-se três níveis de repercussões do comportamento: psicológicas (36.1% sentiram-se pior do que antes e 37.7% deixaram de ter vontade de ir à escola); sociais (10.4% foram gozados na escola, 7.4% vítimas de *cyberbullying* e 4.5% proibidos de aceder à Internet); académicas (14.9% pioraram os resultados escolares). A maioria (80.6%) dos *autocyberbullies* enfrentou sozinha as consequências do ato por desconsiderar a sua importância (30.3%), pretender continuar com o comportamento (24.2%), medo (21.2%) ou vergonha (9.1%). O sexo, a vitimização por *bullying* ou *cyberbullying*, ter reprovado, ser autocrítico ou fazer uso das redes sociais, estão positiva e significativamente relacionados com o *autocyberbullying*; a perceção global do suporte social familiar e escolar, o autoconceito e a autoestima positivos, ter amigos ou conhecer *autocyberbullies* estão relacionados significativa e inversamente com o comportamento. Das regressões múltiplas emergiram como fatores favorecedores do *autocyberbullying* a vitimização por *cyberbullying*, a ansiedade, os baixos níveis de autoestima, o uso das redes sociais da Internet e o traço autocrítico. Conhecer ou ter amigos *autocyberbullies*, ter um autoconceito positivo, designadamente estar satisfeito e sentir-se feliz, perceber positivamente o funcionamento do próprio com a família, com os pares e escola em geral, revestem-se de fatores protetores. Conclui-se que divulgar, informar, sensibilizar, refletir, legislar, investigar, pensar globalmente e agir localmente constituem estratégias para prevenir/combater o fenómeno.

PALAVRAS-CHAVE: *autocyberbullying*; agressão; *cyberbullying*; *münchhausen digital*; redes sociais

ABSTRACT

The internet and emerging technologies have enabled new forms of communication and entertainment. Online games have appeared, social networks have taken over and there have been extensive changes in the way people divulge and share information, express difficulties, feelings, personal anxiety and engage in interpersonal relations in general. Some aggressive behaviour can be found at the heart of these new forms of online interpersonal relationships. Breaking away from some characteristics of cyberbullying, this thesis examines a new version of this phenomenon: self-cyberbullying. The empirical work sought to contribute towards understanding the phenomenon of self-cyberbullying, its nature and prevalence among adolescents, based on the perceptions of public high school students (3rd cycle) in the district of Leiria. This quantitative exploratory, retrospective and transversal study, nonexperimental and descriptive, was carried out with a sample of 904 students (454 girls and 460 boys), aged between 11 and 18. The study used an online questionnaire to collect data, employing the following tools: Student Perceptions on Self-Cyberbullying Questionnaire (*Questionário Perceções dos Alunos Sobre Autocyberbullying – QPAA*); the Piers and Herzberg (2002) Children’s Self-Concept Scale – PHCSCS, Veiga (2006); the Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) – *RSES*, version by Pechorro, Marôco, Poiares and Vieira (2011); self-criticism scale by Gilbert et al. (2004) – *FSCRS*, version by Castilho and Gouveia (2011). The main conclusions of the study indicated that self-cyberbullying is a complex phenomenon. Based on the victimisation/aggression paradox, it is perpetrated at home, in school, at public places or in friends’ houses. It entails pretending to have been banned from an online group or to troll oneself, with real or adulterated negative or unpleasant contents, across social networks, through the platform messaging systems of online games, on forums, chats, websites or blogs, followed by a comment in relation to this trolling. Assisted by computers, smartphones and tablets, self-cyberbullying is carried out directly or indirectly in an individual, intentional and conscious manner. The self-cyberbully seeks to obtain relief for anguish and frustration, to manifest a need for help, to get the attention of friends, to induce families to take more interest in the supposed victims, to see positive messages about them being published, to test their capacity to tolerate negative comments, to gain power or psychologically and socially compromise an aggressor. The prevalence in the sample was 7.4%. Among boys, the prevalence was 10% and among girls 5%. The largest number of cases was recorded in the eighth grade.

Some 10.8% of participants know or have a colleague or friend who is a self-cyberbully; 48% of self-cyberbullies have engaged in this behaviour on one or two occasions, 18% two or three times per month, 8% once a week and 26% several times a week; about 24.2% manifested their intention to again engage in this activity. The negative emotions, such as sadness (44.3%), anguish (9%), shame (37.7%), fear (32.8%), anxiety (31.1%) and wanting to die (8.9%) are frequent after engaging in this behaviour. There are also positive emotions, such as satisfaction (40.3%), power (27.9%) and pride (27.9%). Three levels of repercussions of this behaviour were examined: psychological (36.1% felt worse than before, 37.7% stopped wanting to go to school); social (10.4% were taunted at school, 7.4% were victims of cyberbullying and 4.5% were banned from accessing the internet); academic (14.9% had worse school results). Most (80.6%) of the self-cyberbullies faced the consequences of their act alone as they did not realise its significance (30.3%), as they intended to continue this behaviour (24.2%), out of fear (21.2%) or shame (9.1%). The gender, bullying or cyberbullying victimization, to have failed a school year, to be self-critical or use social networks are positively and significantly related with self-cyberbullying; an overall feeling of family, social and school support, self-concept, self-esteem, having friends or acquaintances who are self-cyberbullies are significantly and inversely related with this behaviour. Through the multiple analyses carried out, victimisation, cyberbullying, anxiety, low levels of self-esteem, the use of social networks and self-critical traits emerged as factors favouring this behaviour in the final self-cyberbullying model. Knowing or having friends who are self-cyberbullies, a positive self-concept, namely being satisfied and feeling happy, having a positive perception of relations with family, peers and school in general, are protective factors. Dissemination, information, awareness, reflection, legislation and research are strategies to prevent/combat the phenomenon.

KEYWORDS: self-cyberbullying; aggression; cyberbullying; digital münchhausen; social networks

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DP - Desvio padrão

GPS - *Global Positioning System*

IP - *Internet Protocol*

KS - Teste de *Kolmogorov-Smirnov*

M - Média (\bar{x})

Max. - Valor máximo

Min. - Valor Mínimo

Mo - Moda

Md - Mediana

MMS - *Multimedia messaging servisse*

n - Frequência Absoluta

n.s. - não significativo

N - Tamanho da população

OMS - Organização Mundial de Saúde

QI - Coeficiente de Inteligência

PHCSCS - *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2*

RSI - Redes Sociais da Internet

RSESp - *Rosenberg Self-Esteem Scale*

SD - Desvio padrão

SMS - *Short Message Service*

SPSS - *Software Statistical Package for the Social Sciences*

Rho - Coeficiente de Correlação de *Spearman*

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

% - Frequência Relativa

χ^2 - Teste do Qui-Quadrado

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por ano de escolaridade.....	289
Gráfico 2: Percepção dos resultados escolares pelos sujeitos da amostra	322
Gráfico 3: <i>Scree plot</i> de autovalores obtidos na análise fatorial exploratória da RSESp....	347
Gráfico 4: <i>Scree plot</i> de autovalores obtidos na análise fatorial exploratória da PHCSCS-2	352
Gráfico 5: Frequência do acesso à Internet.....	372
Gráfico 6: Hábitos de permanência <i>online</i> com os amigos.....	373
Gráfico 7: Principais escolhas para ter um perfil numa RSI.....	374
Gráfico 8: Perpetração do <i>autocyberbullying</i> no tempo	388
Gráfico 9: Prevalência da vitimização por <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> e <i>autocyberbullying</i>	389
Gráfico 10: Principais equipamentos usados na prática do <i>autocyberbullying</i>	392
Gráfico 11: Principais meios usados para a prática do <i>autocyberbullying</i>	393
Gráfico 12: Motivações para o <i>autocyberbullying</i> na percepção dos <i>autocyberbullies</i>	406
Gráfico 13: Perspetiva dos participantes acerca das motivações para a prática do <i>autocyberbullying</i>	408
Gráfico 14: Repercussões do <i>autocyberbullying</i> declaradas pelos <i>autocyberbullies</i>	413
Gráfico 15: Estratégias de <i>coping</i> - Contar a alguém	414
Gráfico 16: Motivos porque não contaram a ninguém que praticaram <i>autocyberbullying</i>	414
Gráfico 17: Estratégias de <i>coping</i> – Pedido de ajuda	415
Gráfico 18: Resposta ao pedido de ajuda sob o ponto de vista do <i>autocyberbully</i>	415
Gráfico 19: Estratégias de enfrentamento - Rutura ou ignorar a situação	416
Gráfico 20: Atitude dos observadores perante situações de <i>autocyberbullying</i>	417
Gráfico 21: Distribuição das pontuações totais na EFE.....	417

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Requisitos para a ocorrência de um comportamento agressivo	87
Figura 2: Resposta reativa à frustração	94
Figura 3: Aprendizagem vicariante do comportamento agressivo (Bandura, 1977)	97
Figura 4: Dinâmica da agressão reativa	99
Figura 5: Ciclo de interpretação da informação social segundo Crick e Dodge (1994)	102
Figura 6: Modelo geral da agressão (Anderson & Bushman, 2002).....	104
Figura 7: Características do <i>bullying</i>	156
Figura 8: Tipos de <i>bullying</i>	157
Figura 9: <i>Q-Q plots</i> e <i>detrended normal Q-Q plots</i> para Autoestima, Autoconceito, Família e Escola e Autocriticismo	300
Figura 10: <i>Scree Plot</i> da EFE	333
Figura 11: Representação gráfica da matriz de fatores da EFE após rotação <i>Varimax</i>	336
Figura 12: <i>Q-Q plots</i> e <i>detrended normal Q-Q plots</i> para Autoestima, Autoconceito, Família e Escola e Autocriticismo	367
Figura 13: Efeito das variáveis preditoras do <i>autocyberbullying</i> segundo os coeficientes do modelo.....	460
Figura 14: Fatores favorecedores e de proteção do <i>autocyberbullying</i>	529
Figura 15: Funcionamento do <i>autocyberbullying</i>	531
Figura 16: Configuração das motivações do <i>autocyberbully</i>	541
Figura 17: Características potenciais de um <i>autocyberbully</i>	548

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Sinais de alerta e precauções a ter nos jogos <i>online</i>	44
Tabela 2: Perspetivas teóricas da agressão: conceitos envolvidos.....	93
Tabela 3: Fatores protetores do comportamento autoagressivo.....	144
Tabela 4: Perfil psicossocial do <i>bully</i> e da vítima.....	161
Tabela 5: Efeitos observados nos protagonistas do <i>bullying</i>	167
Tabela 6: Características do <i>cyberbullying</i>	177
Tabela 7: Características frequentes nos protagonistas do <i>cyberbullying</i>	183
Tabela 8: Características geralmente presentes no perfil do <i>autocyberbully</i>	217
Tabela 9: Síntese de algumas características da autoagressão presentes no <i>autocyberbullying</i>	224
Tabela 10: Síntese de algumas características do <i>autocyberbullying</i>	225
Tabela 11: Variáveis consideradas no estudo	258
Tabela 12: Distribuição dos itens pelas componentes da Escala Família e Escola - EFE...	270
Tabela 13: Itens e dimensões avaliadas pela EFACT	272
Tabela 14: Valores de consistência interna obtidos na escala de autocriticismo - FSCRS e EFACT	273
Tabela 15: Coeficiente de consistência interna da escala RSESp	275
Tabela 16: Resumo das características da RSESp obtidas por Pechorro et al. (2011).....	275
Tabela 17: Estrutura da PHCSCS-2 obtida por Veiga (2006)	278
Tabela 18: Correlação de cada fator com o fator geral do PHCSCS-2 (Veiga, 2006)	279
Tabela 19: Coeficiente de consistência interna nas diferentes dimensões do PHCSCS-2, para a amostra total e segundo o sexo (Veiga, 2006)	279
Tabela 20: Matriz e formato das questões dos instrumentos aplicados na amostra.....	280
Tabela 21: Distribuição dos participantes no estudo piloto, por idade e sexo.....	288
Tabela 22: Perceção dos resultados escolares e experiência de reprovação, por sexo e na amostra total.....	289
Tabela 23: Teste de aderência à normalidade de Shapiro-Wilk (SW) para a Autoestima, Autoconceito, Autocriticismo e escala Família e Escola.....	299
Tabela 24: Coeficientes de assimetria e curtose para as medidas EFE, EFACT, RSESp e PHCSCS.....	300
Tabela 25: Estatística descritiva, correlações item-total e valores <i>alpha</i> de <i>Cronbach</i> nos itens e no total da EFE.....	303
Tabela 26: Matriz de correlações de <i>Spearman</i> entre as escalas usadas no estudo: <i>EFE</i> , <i>PHCSCS -2</i> , <i>RSESp</i> e <i>EFACT</i>	306
Tabela 27: Médias, desvios padrão e correlação item-total para cada item e para as subescalas da EFACT	307

Tabela 28: Médias, desvios-padrão, correlação item-total e <i>Alfa</i> de <i>Cronbach</i> para a RESEp	309
Tabela 29: Estatística descritiva e valores de <i>alfa</i> na PHCSCS-2	311
Tabela 30: Número de escolas e distribuição da população - alvo pelas escolas públicas com 3º ciclo do Concelho de Leiria, no ano letivo 2013/2014.....	319
Tabela 31: Caracterização da amostra segundo o sexo e a idade ($n=914$).....	321
Tabela 32: Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a idade.....	321
Tabela 33: Distribuição da amostra por ano de escolaridade	321
Tabela 34: Experiência de reprovação escolar na amostra	322
Tabela 35: Média do número de reprovações por sexo	322
Tabela 36: Requisitos, opções e critérios de análise de qualidade da estrutura fatorial dos instrumentos.....	329
Tabela 37: Estatística descritiva para os vários itens da escala EFE	331
Tabela 38: Teste <i>Keiser-Meyer-Olkin</i> e teste de esfericidade de <i>Bartlett</i> para a EFE.....	333
Tabela 39: Estrutura fatorial da EFE após rotação <i>Varimax</i>	334
Tabela 40: Saturações fatoriais e comunalidades dos itens da EFE após rotação <i>Varimax</i>	335
Tabela 41: Médias, desvios padrão, correlações item-total e valores de α se retirado o item, por item e dimensão da EFE	337
Tabela 42: Valores de r de <i>Pearson</i> nos fatores, no total da EFE, nos fatores da PHCSCS -2, <i>RSESp</i> e <i>EFACT</i>	339
Tabela 43: Médias, desvios-padrão e correlação item-total de cada item e subescalas da <i>EFACT</i>	343
Tabela 44: Médias, desvio-padrão e coeficientes <i>alfa</i> na <i>EFACT</i> e respetivas subescalas.	344
Tabela 45: Matriz de correlações entre a <i>EFACT</i> , <i>EFE RSESp</i> e <i>PHCSCS₂</i>	344
Tabela 46: Pontuação média da <i>RSESp</i> , segundo o sexo, neste estudo e na escala original	346
Tabela 47: Teste de <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> e teste de esfericidade de <i>Bartlett</i> para a <i>RSESp</i>	346
Tabela 48: Cargas fatoriais, comunalidades e variância explicada para as pontuações da <i>RSESp</i>	346
Tabela 49: Análise em componentes principais da <i>RSESp</i> e consistência interna de cada fator	347
Tabela 50: Consistência interna da <i>RSESp</i> , relativa às perceções dos alunos do 3ºciclo	348
Tabela 51: Estatística e valores de <i>alfa</i> na PHCSCS-2	350
Tabela 52: Consistência interna nos fatores e na PHCSCS-2 total.....	352
Tabela 53: Resultados do teste <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> e teste de esfericidade de <i>Bartlett</i> para a PHCSCS-2	352
Tabela 54: Coeficientes de correlação entre os resultados da PHCSCS-2 e da <i>RSESp</i>	353
Tabela 55: Resultados do teste de normalidade <i>Kolmogorov-Smirnov</i> para as escalas de Autoestima, Autoconceito, Autocriticismo e Família e Escola.	366

Tabela 56: Coeficientes de assimetria e curtose para Autoestima, Autoconceito, Família e Escola e Autocriticismo	367
Tabela 57: Posse de tecnologia com acesso à Internet*	371
Tabela 58: Local onde acediam mais vezes à Internet.....	372
Tabela 59: Finalidade e frequência do uso das redes sociais.....	376
Tabela 60: Prevalência do <i>bullying</i>	378
Tabela 61: Prevalência do <i>bullying</i> , segundo o sexo e na amostra.....	378
Tabela 62: Conhecimento de situações de <i>bullying</i> pelos participantes	379
Tabela 63: Prevalência do <i>cyberbullying</i> segundo o sexo e na amostra	380
Tabela 64: Conhecimento de situações de <i>cyberbullying</i> pelos participantes	380
Tabela 65: Conhecimento dos participantes sobre o <i>autocyberbullying</i>	381
Tabela 66: Fonte/via de obtenção do conhecimento sobre o <i>autocyberbullying</i>	382
Tabela 67: Prevalência, segundo o sexo, do <i>autocyberbullying</i>	383
Tabela 68: Frequência dos comportamentos de <i>autocyberbullying</i> , por sexo e na amostra total	385
Tabela 69: Prevalência do <i>autocyberbullying</i> na amostra total segundo o sexo.....	387
Tabela 70: Frequência com que foram praticados os comportamentos de <i>autocyberbullying</i>	387
Tabela 71: Conhecimento de situações de <i>autocyberbullying</i>	388
Tabela 72: Frequência do comportamento de <i>autocyberbullying</i> segundo a idade.....	390
Tabela 73: Prevalência do <i>autocyberbullying</i> por ano de escolaridade.....	391
Tabela 74: Frequência da vitimização por <i>cyberbullying</i> e por <i>bullying</i> entre <i>autocyberbullies</i>	391
Tabela 75: Comparação da frequência da vitimização por <i>bullying</i> e por <i>cyberbullying</i> entre <i>autocyberbullies</i>	392
Tabela 76: Via usada para praticar o <i>autocyberbullying</i>	394
Tabela 77: Local escolhido para concretizar o <i>autocyberbullying</i>	395
Tabela 78: Frequência dos comportamentos de <i>autocyberbullying</i> entre <i>autocyberbullies</i> e diferenças entre sexos	397
Tabela 79: Motivos da prática do <i>autocyberbullying</i> , na percepção dos <i>autocyberbullies</i> , segundo o sexo.....	401
Tabela 80: Sentimentos desencadeados pelo <i>autocyberbullying</i>	410
Tabela 81: Percepções dos participantes acerca do suporte social familiar e escolar – Escala EFE	419
Tabela 82: Pontuação média obtida na EFE	420
Tabela 83: Autoconceito dos participantes	421
Tabela 84: Autoconceito físico	421

Tabela 85: Pontuação média, por sexo e na amostra total, obtida nas subescalas do autoconceito e autoconceito global.....	422
Tabela 86: Resultados do <i>teste t</i> relativos ao autoconceito global dos praticantes e não - praticantes de <i>autocyberbullying</i>	423
Tabela 87: Distribuição percentual das respostas da RSES, na perspetiva dos alunos.....	424
Tabela 88: Resultados das perceções dos alunos na EFACT	425
Tabela 89: Resultados da EFACT segundo o sexo, na amostra total e por dimensão.....	426
Tabela 90: Resultados da correlação de <i>Pearson</i> entre a idade e o <i>autocyberbullying</i>	429
Tabela 91: Resultados do <i>teste t</i> para a idade e o <i>autocyberbullying</i>	430
Tabela 92: Resultados do teste χ^2 para o sexo e <i>autocyberbullying</i>	430
Tabela 93: Resultados do <i>teste t</i> referentes ao <i>autocyberbullying</i> em função do sexo.....	431
Tabela 94: Resultados da correlação de <i>Pearson</i> entre <i>autocyberbullying</i> e sexo	431
Tabela 95: Resultados do teste χ^2 para o <i>autocyberbullying</i> em função do ano de escolaridade	432
Tabela 96: Teste χ^2 para o <i>autocyberbullying</i> em função da perceção dos resultados escolares	432
Tabela 97: Resultados do teste <i>t</i> e χ^2 para o <i>autocyberbullying</i> e reprovação escolar.....	433
Tabela 98: Resultados da correlação de <i>Pearson</i> entre reprovação e o <i>autocyberbullying</i> .	433
Tabela 99: Resultados das correlações entre o número de reprovações e os comportamentos de <i>autocyberbullying</i>	434
Tabela 100: Resultados do <i>teste t</i> entre a frequência de utilização da internet, de estar com amigos <i>online</i> e o <i>autocyberbullying</i>	435
Tabela 101: Resultados da correlação entre a frequência do uso das RSI e o <i>autocyberbullying</i>	435
Tabela 102: Resultados das correlações de <i>Pearson</i> entre a finalidade do uso das RSI e o <i>autocyberbullying</i>	436
Tabela 103: Correlação de <i>Pearson</i> entre vitimização por <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> e o <i>autocyberbullying</i>	437
Tabela 104: Resultados das corelações de <i>Pearson</i> referentes à vitimização por <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> e os comportamentos de <i>autocyberbullying</i>	437
Tabela 105: Correlação de <i>Pearson</i> para o suporte social e o <i>autocyberbullying</i>	438
Tabela 106: Correlação de <i>Spearman</i> entre autoconceito e o <i>autocyberbullying</i>	438
Tabela 107: Teste <i>t</i> referente ao <i>autocyberbullying</i> e autoconceito físico.....	439
Tabela 108: Resultados do <i>teste t</i> para a autoestima e o <i>autocyberbullying</i> , na amostra por sexo	440
Tabela 109: Resultados das correlações de <i>Spearman</i> entre a autoestima e os comportamentos de <i>autocyberbullying</i>	441
Tabela 110: Resultados do Teste <i>t</i> entre a EFACT e o <i>autocyberbullying</i>	441
Tabela 111: Correlação de <i>Pearson</i> entre o autocriticismo e o <i>autocyberbullying</i>	442

Tabela 112: Correlações de <i>Pearson</i> entre ter amigos/colegas <i>autocyberbullies</i> e o <i>autocyberbullying</i> , por sexo e na amostra total	443
Tabela 113: Resultados do teste χ^2 entre ter amigos/conhecidos <i>autocyberbullies</i> e o <i>autocyberbullying</i>	443
Tabela 114: Variáveis consideradas na predição do <i>autocyberbullying</i>	447
Tabela 115: Correlação de <i>Pearson</i> entre vitimização por <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> e o <i>autocyberbullying</i>	448
Tabela 116: Análise da variância entre a experiência de vitimização por <i>cyberbullying</i> e o <i>autocyberbullying</i>	449
Tabela 117: Correlação de <i>Pearson</i> entre as dimensões do suporte social familiar e escolar e o <i>autocyberbullying</i>	450
Tabela 118: Sumário da regressão múltipla para o suporte social familiar e escolar, tendo o <i>autocyberbullying</i> como variável dependente	451
Tabela 119: Matriz de correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões do autoconceito, autoestima, autocrítico e o <i>autocyberbullying</i>	452
Tabela 120: Sumário da regressão múltipla para o autoconceito, autoestima e autocrítico, tendo o <i>autocyberbullying</i> como variável dependente.....	453
Tabela 121: Correlações de <i>Pearson</i> entre as variáveis sociodemográficas e o <i>autocyberbullying</i>	454
Tabela 122: Sumário da regressão múltipla para as variáveis sociodemográficas, tendo como variável dependente o <i>autocyberbullying</i>	454
Tabela 123: Matriz de correlações de <i>Pearson</i> entre o uso das RSI, ter amigos(as)/colegas <i>autocyberbullies</i> e o <i>autocyberbullying</i>	455
Tabela 124: Sumário da regressão múltipla relativa às variáveis uso das RSI e ter amigos(as)/conhecidos <i>autocyberbullies</i> tendo o <i>autocyberbullying</i> como variável dependente	456
Tabela 125: Matriz de correlações de <i>Pearson</i> entre as variáveis independentes e o <i>autocyberbullying</i>	457
Tabela 126: Coeficientes de regressão não estandardizados (B) e estandardizados (β) para as variáveis consideradas no modelo final do <i>autocyberbullying</i>	458
Tabela 127: Características do <i>autocyberbullying</i> : meios, formas, contextos e locais.....	479
Tabela 128: Estratégias de <i>coping</i> mobilizadas pelos <i>autocyberbullies</i> após o comportamento	496

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Organização da estrutura da tese.....	13
Esquema 2: Operacionalização das variáveis e hipóteses do estudo	260

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Escala de Auto-estima de Rosenberg.....	613
Anexo II: Pedido de autorização aos autores para aplicação da versão adaptada para a população portuguesa da escala de autostima (RSESp) de Morris Rosenberg (1965)	614
Anexo III: Confirmação da autorização para aplicação da RSESp	615
Anexo IV: Escala de formas de autocriticismo/ataque e auto-tranquilizante (EFACT).....	617
Anexo V: Escala: Pedido de autorização para aplicação da Escala de Auto-criticismo/ataque e auto-tranquilizante (EFACT) e confirmação da autorização	619
Anexo VI: Pedido e confirmação da autorização para aplicação da EFACT	620
Anexo VII: Escala de auto-conceito: Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2	621
Anexo VIII: Pedido e autorização para aplicação da PHCSCS pelos autores.....	623
Anexo IX: Nota introdutória e consentimento informado do questionário QPAA	624
Anexo X: Questionário de Perceções dos Alunos Sobre <i>Autocyberbullying</i> (QPAA).....	625
Anexo XI: Pedido de autorização para a realização do estudo e aplicação de questionário	637
Anexo XII: Convite enviado à Escola /Agrupamento para colaboração no estudo.....	638
Anexo XIII: Consentimento Informado dirigido a pais/encarregados de educação	639
Anexo XIV: Reforço do pedido de colaboração para o preenchimento de um questionário <i>online</i>	640
Anexo XV: Procedimentos de aplicação do questionário aos alunos.....	641
Anexo XVI: Alargamento do período de acesso ao questionário <i>online</i>	642
Anexo XVII: Contacto com Elizabeth Englander	643
Anexo XVIII: Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD)	644
Anexo XIX: Autorização para aplicação do questionário em meio escolar (DGE/MIME)	646
Anexo XX: Agradecimento às escolas participantes no estudo.....	647

ÍNDICE GERAL

Como ler esta tese	iii
Resumo	ix
Abstract	xi
Lista de siglas e abreviaturas	xiii
Índice de gráficos	xv
Índice de figuras.....	xvii
Índice de tabelas.....	xix
Índice de esquemas	xxiv
Índice de anexos.....	xxv
Índice geral.....	xxvii
Introdução geral	3
PARTE I - Enquadramento teórico.....	15
CAPÍTULO I - Dilemas da comunicação e interação digital: o uso das tecnologias emergentes na adolescência	21
1. Uso das tecnologias emergentes na adolescência	21
2. Comunicação virtual: formas e funções.....	45
3. Do presencial ao virtual: sociabilidade na adolescência.....	51
3.1 Adolescência e sociabilidade	51
3.2 Importância da sociabilidade na adolescência.....	56
3.3 A escola: lugar de sociabilidade e de agressão.....	60
3.4 Ciberespaço: lugar de sociabilidade e de agressão.....	67
Síntese do capítulo I.....	75
CAPÍTULO II - Comportamento (auto)agressivo na adolescência.....	79
1. Agressão.....	83
1.1. Agressividade, violência e agressão: clarificação dos conceitos.....	83
2. Modelos explicativos da agressão.....	91
2.1 Perspetivas clássicas da agressão	93
2.2 Modelos integrativos	97
2.3 Psicologia cognitiva evolucionária e Teoria das Mentalidades Sociais	105
3. Fatores de risco e de proteção do comportamento agressivo.....	111
3.1 Variáveis ambientais e contextuais	111
3.2 Variáveis sociais.....	119
3.3 Variáveis sociodemográficas.....	121
3.4 Variáveis psicológicas e da personalidade	123

3.4.1	Representação de si: autoconceito e autoestima	124
3.4.2	Traço de uma personalidade autocrítica	132
3.4.3	Impulsividade	136
4.	Autoagressão	139
4.1	Comportamento autoagressivo na adolescência.....	139
4.2	Fatores facilitadores e protetores do comportamento autoagressivo.....	141
4.3	Prevalência da autoagressão no contexto nacional e internacional	145
	Síntese do capítulo II	147
	CAPÍTULO III - Do <i>bullying</i> ao <i>cyberbullying</i>	151
1.	<i>Bullying</i>	155
1.1	Conceito, tipologia e protagonistas	155
1.2	Fatores facilitadores e protetores do <i>bullying</i>	163
1.3	Repercussões pessoais, sociais e acadêmicas para os envolvidos	166
1.4	Prevalência	169
2.	<i>Cyberbullying</i>	173
2.1	Conceito, tipologia e protagonistas	173
2.2	Fatores facilitadores e protetores do <i>cyberbullying</i>	184
2.3	Repercussões pessoais, sociais e acadêmicas para os envolvidos	190
2.4	Estratégias de <i>coping</i> mobilizadas pelas vítimas	194
2.5	Prevalência	196
	Síntese do capítulo III	199
	CAPÍTULO IV - Autocyberbullying: um novo rosto do <i>cyberbullying</i>	205
1.	Síndrome de <i>Münchhausen</i>	209
1.1	Conceito, características, motivações e repercussões	209
1.2	Prevalência nacional e internacional	211
2.	<i>Autocyberbullying</i>	213
2.1	Conceito, características, métodos e formas	213
2.2	Perfil e motivações do <i>autocyberbully</i>	216
2.3	<i>Autocyberbullying</i> , <i>cyberbullying</i> e autoagressão: semelhanças e diferenças.....	221
2.4	Fatores facilitadores e protetores.....	225
2.5	Emoções e repercussões	227
2.6	Prevalência internacional	231
2.7	Da constatação de uma realidade à sua prevenção.....	234
2.8	Considerações sobre regulação legal do <i>autocyberbullying</i>	236
	Síntese do capítulo IV	239
	PARTE II - Estudo empírico	243
	CAPÍTULO V - Enquadramento Metodológico	245

1. Caracterização geral da investigação	249
1.1 Problema, objetivos e questões de investigação.....	249
1.2 Variáveis	254
1.3 Hipóteses	258
2. Instrumentos de recolha de dados	261
CAPÍTULO VI – Estudo Piloto.....	283
1. Objetivos do estudo piloto	285
2. Metodologia	287
2.1 Amostra.....	287
2.2 Procedimentos	289
2.3 Instrumentos	293
3. Apresentação e discussão dos resultados	297
4. Conclusões	313
CAPÍTULO VII – Estudo Definitivo.....	315
1. Metodologia	317
1.1 Tipo de estudo	317
1.2 Amostra.....	318
1.3 Instrumentos de recolha de dados	323
1.4 Procedimentos	353
2. Apresentação e análise dos resultados	359
Estatística Descritiva.....	369
2.1 Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência	370
2.1.1 Posse, tipologia e uso dado às tecnologias emergentes pelos participantes - UT.....	370
2.2 Do <i>bullying</i> ao <i>cyberbullying</i> : prevalência dos comportamentos.....	377
2.2.1 Prevalência do <i>bullying</i>	377
2.2.2 Prevalência do <i>cyberbullying</i>	379
2.3 <i>Autocyberbullying</i> : um novo rosto para o <i>cyberbullying</i>	380
2.3.1 Conhecimento do comportamento de <i>autocyberbullying</i>	381
2.3.2 Prevalência do <i>autocyberbullying</i>	382
2.3.3 Caracterização do <i>autocyberbullying</i>	392
2.3.4 Suporte social familiar e escolar.....	417
2.3.5 Autoconceito.....	421
2.3.6 Autoestima.....	423
2.3.7 Autocriticismo.....	424
Estatística Inferencial.....	427
Análise correlacional	429

2.5 Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência	429
2.5.1 Variáveis sociodemográficas e o <i>autocyberbullying</i>	429
2.5.2 Uso da Internet e das redes sociais e o <i>autocyberbullying</i>	434
2.6 Do <i>bullying</i> ao <i>cyberbullying</i>	436
2.6.1 Vimização por <i>bullying</i> , por <i>cyberbullying</i> e o <i>autocyberbullying</i>	436
2.6.2 Suporte social familiar e escolar e o <i>autocyberbullying</i>	437
2.7 Variáveis psicológicas e o <i>autocyberbullying</i>	438
2.7.2 Autoconceito e o <i>autocyberbullying</i>	438
2.7.3 Autoestima e o <i>autocyberbullying</i>	439
2.7.4 Autocriticismo e o <i>autocyberbullying</i>	441
2. 8 Comportamento dos pares e o <i>autocyberbullying</i>	442
Análise de regressão linear	445
2. 9 Preditores do <i>autocyberbullying</i>	456
CAPÍTULO VIII – Discussão dos resultados	461
1. Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência	465
2. Do <i>bullying</i> ao <i>cyberbullying</i> : prevalência dos comportamentos	469
3. <i>Autocyberbullying</i> : um novo rosto para o <i>cyberbullying</i>	473
CAPÍTULO IX – Conclusões e recomendações.....	533
Referências bibliográficas.....	559
ANEXOS	611
Anexo I: Escala de Auto-estima de Rosenberg	613
Anexo II: Pedido de autorização aos autores para aplicação da versão adaptada para a população portuguesa da escala de autostima (RSESp) de Morris Rosenberg (1965).....	614
Anexo III: Confirmação da autorização para aplicação da RSESp.....	615
Anexo IV: Escala de formas de autocriticismo/ataque e auto-tranquilizante (EFACT)	617
Anexo V: Escala: Pedido de autorização para aplicação da Escala de Auto-criticismo/ataque e auto-tranquilizante (EFACT) e confirmação da autorização.....	619
Anexo VI: Pedido e confirmação da autorização para aplicação da EFACT.....	620
Anexo VII: Escala de auto-conceito: Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2.....	621
Anexo VIII: Pedido e autorização para aplicação da PHCSCS pelos autores	623
Anexo IX: Nota introdutória e consentimento informado do questionário QPAA	624
Anexo X: Questionário de Perceções dos Alunos Sobre <i>Autocyberbullying</i> (QPAA)	625
Anexo XI: Pedido de autorização para a realização do estudo e aplicação de questionário	637
Anexo XII: Convite enviado à Escola /Agrupamento para colaboração no estudo	638
Anexo XIII: Consentimento Informado dirigido a pais/encarregados de educação.....	639
Anexo XIV: Reforço do pedido de colaboração para o preenchimento de um questionário <i>online</i>	640

Anexo XV: Procedimentos de aplicação do questionário aos alunos	641
Anexo XVI: Alargamento do período de acesso ao questionário <i>online</i>	642
Anexo XVII: Contacto com Elizabeth Englander	643
Anexo XVIII: Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD).....	644
Anexo XIX: Autorização para aplicação do questionário em meio escolar (DGE/MIME).....	646
Anexo XX: Agradecimento às escolas participantes no estudo	647



Fazer uma tese significa (...) aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados; é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um “objeto” que, em princípio, sirva também para outros. E deste modo não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta. (Eco, 2015, p. 174)

INTRODUÇÃO GERAL

Tal como no passado o automóvel permitiu encurtar distâncias, e posteriormente o telefone alterou as formas de comunicação, as tecnologias de informação e comunicação, vulgo TIC (e.g., Internet, computador portátil, telemóvel ou *tablet*) permitiram ultrapassar as barreiras do espaço e do tempo, proporcionaram novas formas de comunicação e de acesso à informação, transformaram e reforçaram possibilidades de interação entre as pessoas (Hinduja & Patchin, 2014), designadamente entre os mais jovens.

O uso das tecnologias e da Internet pelos mais jovens é uma realidade que tem aumentado nos últimos anos, nomeadamente no que diz respeito ao uso dos telemóveis e das redes sociais da Internet (RSI) (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Lenhart, Arafeh, Smith, & Macgill, 2008; Rideout, Foehr, & Roberts, 2010; Simões, Ponte, Ferreira, Doretto, & Azevedo, 2014).

Desta crescente valorização e uso das tecnologias e da Internet pelas crianças e jovens portugueses, dão-nos conta os dados obtidos na sequência da participação de Portugal (n=502; 9 aos 16 anos) no projeto *Net Children Go Mobile*, segundo o qual o acesso à Internet através de meios móveis duplicou num período de 4 anos (Simões et al., 2014), de 2010 a 2014 (Hadon, Livingstone, & EU Kids Online network, 2012).

Para esta realidade podem ter contribuído a facilidade e a oportunidade de acessibilidade aos meios de comunicação móveis com acesso à Internet (e.g., computadores portáteis, *tablets* e *smartphones*) e o acesso em vários locais, através das redes *wi-fi*.

Na confluência destes fatores, as mensagens instantâneas, os jogos *online*, as redes sociais (RSI), os blogues e outras aplicações características da *Web 2.0* passaram a habitar e a animar o pensamento e o quotidiano (Bakardjieva & Gaden, 2012), tornando-se lugares tão comuns quanto significativos para os adolescentes (Cruz, 2011; Ellison et al., 2007).

Os adolescentes sentem necessidade de se exprimir, de se mostrar, de manifestarem a sua existência e de criarem situações que o permitam fazer. A necessidade de interagir massivamente, de estar “sempre ligado” e pronto para comunicar, recorrendo a meios e a formas muitas vezes desconhecidas, tem levado ao abandono de alguns espaços, formas e hábitos de interação tradicionais (Patchin & Hinduja, 2010a), para fazer emergir novos cenários e, com estes, novas preocupações em torno das possíveis experiências negativas que podem proporcionar, designadamente aos mais jovens, dada a sua maior propensão para experimentarem novos desafios e a sua maior vulnerabilidade à vitimização e perpetração de ciberagressões (Patchin & Hinduja, 2017; Sala, 2014).

Usualmente, as experiências tidas na Internet são positivas e os outros utilizadores são considerados “amigos”, seja por dizerem “olá!”, por fazerem um *like* numa fotografia, por enviarem presentes nos jogos *online* ou simplesmente por partilharem um *link*. Contudo, na Internet, lugar de imprevisibilidade e de risco (Daine et al., 2013), esbatem-se as fronteiras entre as oportunidades e as ameaças e, do nada, pode surgir a agressão (Carvalho, 2011).

Se por um lado a Internet permitiu o acesso à informação, promoveu situações de lazer (Granic, Lobel, & Engels, 2014), a interação com os pares quando a comunicação face-a-face se revela impossível, um uso criativo e participativo da rede (Simões et al., 2014), expressar sentimentos ou pedir ajuda (Boyd, 2010), contar com “amigos” que nunca nos desgostam, mesmo que estes sejam desconhecidos (Proaño Vega, 2015), por outro, pode servir de contexto onde se pode ser insultado, ameaçado ou assediado, ou seja, vítima de *cyberbullying* (Buelga, Cava, Musitu, & Torralba, 2015; Sá, 2012b; Wendt & Lisboa, 2013), ou também de cenário para alguém simular situações de autointimidação ou de autoagressão psicológica - o *autocyberbullying* (Boyd, 2010, 2014; Burton, Warren, Lapid, & Bostwick, 2015; Cash, Thelwall, Peck, Ferrell, & Bridge, 2013; Chan, Kok, Ong, & Yuvitasari, 2013; Costa, 2014; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Kwan & Skoric, 2013; Patchin & Hinduja, 2017; Pulman & Taylor, 2012; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013; Yu & Gamble, 2010), o que a torna um foco de preocupação acrescida.

Da contenção vivida face-a-face passou-se para o extremo oposto: o da exposição, dos perfis *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* ou *Skype*, dos vídeos do *Youtube*, dos *blogues*, fóruns e *chats*, onde as pessoas relatam, partilham, expõem, divulgam e comentam a sua vida privada e a dos outros (Ciribeli & Paiva, 2011; Proaño Vega, 2015).

Cada vez mais os jovens aderem às redes sociais (Boyd, 2014). Intrínseco à ideia de que o tempo real instantâneo é “um tempo sem tempo”, as redes sociais são percecionadas como um ambiente altamente profícuo para os jovens exporem os seus projetos pessoais (Boyd, 2014), para descarregarem sentimentos e os seus receios mais íntimos (Boyd, 2008), esquecendo-se que milhões de utilizadores observam as suas ações. Como se estivessem num cartaz panorâmico (Proaño Vega, 2015), os jovens leem e discutem o que estes escrevem ou publicam, criando uma imagem dos mesmos em função da sua avaliação. A participação ativa, nestas e noutras redes, torna-as um meio de comunicação influente na maneira de pensar e de agir dos sujeitos (Henriques, 2014; Kwan & Skoric, 2013), sendo inegável o impacto que têm sobre os seus utilizadores (Ellison, 2007; Kim & Lee, 2011; KirkPatrick, 2011; Kwan & Skoric, 2013; Sousa, 2013). Vocabulário e atitudes diferentes, problemas ao nível da autoestima, stresse e depressão, dificuldades de concentração escolar e agressão (Proaño

Vega, 2015; Selfharm UK, 2015) são alguns dos riscos associados ao uso indevido das redes sociais.

A agressão, enquanto ato hostil condenável, persiste desde o início da civilização humana, e representa um aspeto caro aos adolescentes, aos pais e à sociedade sendo, por isso, objeto de preocupação (Hollin, 2013). Tanto a agressão interpessoal como a autodirigida representam comportamentos complexos e multifacetados que podem estar presentes em diferentes contextos e abrangerem um largo espectro etário: estenderem-se da escola ao ciberespaço e afetarem desde as crianças aos jovens universitários (Boyd, 2008; Feldman, 2000; McCulloch & Feldman, 2011; OMS, 1995; Patchin & Hinduja, 2017; Powell, 2011; Ramirez, 2001; Sala, 2014).

O *bullying*, ação agressiva intencional que ocorre repetidamente ao longo do tempo contra uma vítima que não consegue defender-se (Olweus, 1997), constitui a forma de agressão interpessoal mais comum nas escolas.

Durante muito tempo algumas situações de *bullying* foram admitidas como naturais, frequentemente ignoradas, não valorizada pelos adultos (Alves, 2015) ou favorecidas por alguns equívocos e por desinformação (e.g., a ideia de que só ocorre na escola, que representa um problema que os jovens conseguem resolver naturalmente e que é inofensivo para as vítimas). Contudo, desde os estudos pioneiros de Olweus (1997), na década de 80 do século passado, que o fenómeno tem vindo a ser estudado de forma sistemática em diversos países (e.g., Costa & Pereira, 2010; Fisher et al., 2012; Gouveia, 2011; Hansen, Hasselgard, Undheim, & Indredavik, 2013; Isernhagen & Harris, 2004; Lam, Cheng, & Liu, 2013; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014; Pereira, Almeida, Valente, & Mendonça, 1996), o que tem permitido um melhor conhecimento, consciencialização e focalização da atenção no fenómeno. Na atualidade aceita-se que o *bullying* representa um fenómeno epidemiológico (Sá, 2012b) com relevância universal, transversal a várias faixas etárias, a diferentes culturas e contextos. Este fenómeno epidemiológico causa prejuízos financeiros e sociais, atinge as famílias, a escola e a sociedade em geral e promove sequelas nas vítimas que podem perdurar ao longo da vida (Alves, 2015).

Com o advento e a massificação das tecnologias da informação e comunicação, as dinâmicas da agressão deixaram de ser exclusivas do domínio *bullying*, para poderem também ocorrer *online*, de que constitui exemplo o *cyberbullying* (Belsey, 2007; Freire, Alves, Breia, Conceição, & Fragoso, 2013; Kowalsky & Limber, 2007; Tokunaga, 2010).

O *cyberbullying* enquanto ato hostil intencional promovido por um indivíduo ou por um grupo contra alguém (Belsey, 2007; Tokunaga, 2010), normalmente mais débil física ou

psicologicamente, e por envolver a disseminação da agressão através das tecnologias digitais tem a possibilidade de alcançar uma dimensão e um público amplamente superiores. Este aspeto permite-lhe ser mais insidioso que o *bullying* (Coloroso, 2009; Kwan & Skoric, 2013), um fenómeno que não é exclusivo de um país, região ou localidade (Campos, 2009; Cruz, 2011; Matos, Pessoa, & Amado, 2009; Ventura, 2011), o qual pode ocorrer em casa, na escola ou fora desta (Floros et al., 2013; Smith et al., 2008), ou em qualquer outro local.

Este problema de saúde pública (Guerreiro, 2014; Marmoz, 2006; Sampasa, Roumeliotis, & Xu, 2014), com consequências inquestionavelmente devastadoras para as vítimas (e.g., redução dos níveis de autoestima, sentimentos de vergonha, de humilhação e de rejeição, rompimento de laços afetivos e sociais com os pares, desmotivação perante a vida escolar e implicações ao longo da vida) e instituições onde estão inseridas, tem sido objeto de discussão, fruído de atenção e sido alvo de investigação em Portugal (e.g., Amado, Pessoa, & Matos, 2010; Andrade, 2013; de Castro Marcolino, Vieira, & Cavalcanti, 2014; Matos, Vieira, Amado, & Pessoa, 2018; Novo, 2014; Pereira, 2016; Pinheiro, 2009; Pinheiro, 2016; Pinto, 2015; Rodrigues, 2013; Rondina, Moura, & Carvalho, 2016; Ventura, 2011) e no mundo (e.g., Baas, Jong, & Drossaert, 2013; Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015b; Buelga et al., 2015; den Hamer, Konijn, & Keijer, 2014; Elgar et al., 2014; Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012; Kubiszewski, Fontaine, Hure, & Rusch, 2013; Patchin & Hinduja, 2010b; Payne, 2015; Price & Dalgleish, 2010; Sleglova & Cerna, 2011; West, 2015). Destes estudos, salientamos, pela sua relevância, a prevalência da vitimização (10.1%) e da agressão (5.1%), encontrada por Rodrigues (2013), num estudo realizado com alunos (n=467; 9-16 anos) dos distritos de Leiria (área geográfica onde se enquadra o *locus* da pesquisa) e de Coimbra.

Apesar de o *cyberbullying* ser considerado a versão moderna do *bullying*, esta não é a única realidade de *e-bullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Englander & Raffali, 2012; Patchin & Hinduja, 2017) uma vez que alguns investigadores (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) e administradores de *websites*¹ confirmaram outro fenómeno complexo de produções hostis, de e para o próprio: o *autocyberbullying*. Este comportamento é também conhecido por *munchausen digital* ou *digital self-harm* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

A rede Internet tem sido o expoente máximo em termos comunicativos e de interação social. É precisamente na Internet, designadamente nas redes sociais, que o *autocyberbullying* adquiriu condições de concretização capazes de lhe permitir ter um impacto significativo

¹ Fonte: <http://new.spring.me>

sobre os envolvidos (Boyd, 2010; Diário Digital, 2013; Englander, 2012a; Público, 2015; Selfharm UK, 2015; Young Minds, 2012), pelo facto de todos poderem ter acesso aos conteúdos publicados.

Existem pormenores que conferem alguma singularidade ao *autocyberbullying* como agressão psicológica *online*. Este comportamento pressupõe a simulação de cenários constrangedores, inventados ou reais (Boyd, 2010; Englander, 2012a), ou seja, a encenação de situações de *cyberbullying* para o próprio. Assim, o *autocyberbullying* cria um cenário novo na vitimologia *online*: a vítima é também o agressor.

O *autocyberbullying* é teoricamente definido como um comportamento praticado de forma deliberada e anónima por um indivíduo, e que consiste em criar uma conta *online* e usá-la para publicar ou para enviar mensagens hostis e informações constrangedoras sobre si (ofensas, difamações, fotografias, vídeos ou outros) para os seus próprios perfis, designadamente para os perfis das redes sociais, e responder às mesmas. Consiste, ainda, no envio ou na partilha de conteúdos prejudiciais sobre o próprio a alguém (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Fazendo-se passar por vítima, o *autocyberbully* almeja conquistar a atenção, a simpatia e a admiração dos observadores *online* (e.g., pais, adultos ou pares), alertar para os seus problemas, comunicar o sofrimento aos outros, levá-los a preocuparem-se consigo, conseguir que terceiros o defendam de eventuais abusos praticados contra o mesmo ou ainda sentir-se “cool” perante os pares (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

A constatação de alguns casos de *autocyberbullying* nas redes sociais despertou a atenção da comunicação social (Diário Digital, 2013; DNPortugal, 2014; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013), a qual veiculou notícias de casos que tiveram desfechos trágicos (situações de suicídio), e a atenção da investigadora Elizabeth Englander (2012a) que conduziu o primeiro estudo sobre *autocyberbullying*, entre 2010-2012. Os resultados da investigação realizada por Elizabeth Englander (2012a) foram publicados no artigo científico “*Digital Self-Harm*”. A nossa curiosidade em saber um pouco mais sobre o comportamento levou-nos à sua leitura, que nos suscitou algumas questões, que adiante apresentaremos. A prevalência encontrada nesse estudo (n=617 estudantes; 18 -19 anos) foi de 10 %.

Mais recentemente, Patchin e Hinduja (2017), com o objetivo de conhecerem a prevalência da autoagressão digital (publicação anónima, envio ou partilha de conteúdos prejudiciais sobre o próprio) entre estudantes adolescentes, conduziram uma investigação (n=5593; 12 - 17 anos) cujos dados apontaram uma prevalência de 6.2%.

As vítimas são sujeitos vulneráveis, marcados por sentimentos de desesperança, de

solidão, de insatisfação com a vida e vivência de acontecimentos negativos causadores de stresse, seja na escola, entre os amigos ou na família (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Kaye, Bulik, Thornton, Barbarich, & Masters, 2004; Selfharm UK, 2015).

Uma deficiente rede de suporte familiar, uma vincada faceta autocrítica face à adversidade, a experiência da vitimização por *cyberbullying* e as emoções negativas a este associadas são apontados como fatores que podem predispor ao comportamento (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Para além da experiência da vitimização por *bullying* ou *cyberbullying*, são também referidas as situações anteriores de envolvimento em comportamentos de autoagressão ou de autodano *offline*, apresentar sintomas depressivos, o uso de estupefacientes e outros comportamentos desviantes (Patchin & Hinduja, 2017).

Já no que se refere às possíveis consequências, estão descritas dificuldades académicas, pensamentos autocríticos negativos, transtornos alimentares, ansiedade, depressão, ideação suicida e as condutas antissociais na idade adulta (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Kaye et al., 2004; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015).

Esta nova linha de pesquisa, assim como o seu contributo, é a prova viva de que a investigação sobre o *cyberbullying* está em constante evolução e expansão, sedimenta alguns aspetos deste último e reformula outros, num movimento contínuo que acompanha a evolução das tecnologias. É precisamente no estudo do *autocyberbullying*, e incidindo sobre um grupo específico de vítimas, os adolescentes do 3º ciclo do ensino básico, que esta tese incide.

No momento em que projetámos este estudo, a investigação internacional sobre *autocyberbullying* era escassa (Boyd, 2010; Englander, 2012a) e apenas levantava o véu da problemática. Ainda que recentemente tenha sido realizado um novo estudo (Patchin & Hinduja, 2017), em Portugal a pouca atenção científica dada ao objeto de estudo é atestada pela inexistência de investigação em língua portuguesa. Nesse sentido, e em nosso entender, tornava-se necessária esta investigação, a qual desde logo mostrou ser relevante analisar as dinâmicas do comportamento na adolescência, ou seja, direcionar o olhar para os alunos do 3º ciclo.

A escolha desta faixa etária deveu-se, por um lado, à prevalência registada para esta forma de vitimização *online*, documentada na literatura internacional já referida (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017), à ausência de investigação em Portugal, ao facto de os alunos do 3º ciclo tenderem a envolver-se mais nas formas de *bullying* relacional e indireto (Ventura, 2011), ao facto de algumas vítimas de *cyberbullying* contra-atacarem na Internet, tornando-se simultaneamente agressores (Boyd, 2010; Englander, 2012a), à constatação de que a autoagressão é algo frequente na adolescência, designadamente nas

raparigas (Guerreiro, 2014; Hawton, Rodham, Evans, & Weatherall, 2002; Hinduja & Patchin, 2014; McMahon et al., 2010; Ougrin, Tranah, Leigh, Taylor, & Asarnow, 2012) e de no nosso dia a dia de professora nos termos confrontado com relatos de encarregados de educação sobre situações de *cyberbullying* ou *autocyberbullying*, fica a dúvida, que envolviam os seus educandos e para os quais solicitavam o apoio da escola.

Reconhecida a pertinência do estudo, a prevalência encontrada por Englander (2012) e Patchin e Hinduja (2017) levaram-nos a questionar: em que medida o fenómeno *autocyberbullying* está presente entre os adolescentes portugueses? Qual a prevalência do fenómeno no 3º ciclo do ensino básico?

A heterogeneidade de comportamentos que a definição pode incluir, a demarcação conceptual enquanto conceito científico e o fosso existente no conhecimento desta problemática, relativamente a outras formas de *bullying*, constituíram um desafio para os investigadores que adotaram este fenómeno como objeto de estudo (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) e, também, igualmente para nós.

Apesar de todo o esforço inicial em torno do estudo desta forma de vitimização, há pouco mais de meia dúzia de anos, as redescobertas têm sido poucas e insignificantes. A sua singularidade espelha um problema sobre o qual urge conhecer a prevalência e a arquitetura, compreender e destacar peculiaridades assim como analisar aspetos que o distinguem ou o ligam ao *cyberbullying* e à autoagressão não mediada pelas tecnologias.

Não existe um conhecimento sedimentado acerca dos pressupostos que definem o comportamento, nem evidências estatísticas suficientes que expressem a real dimensão do fenómeno. A literatura é também escassa quanto ao padrão de comportamentos que o definem, quanto à valorização das emoções e consequências por este promovidas; não estabelece inequivocamente um referencial temporal ou quantitativo sobre a frequência e a reincidência dos atos, sobre as estratégias de evicção mobilizadas, nem proporciona um instrumento válido e fiável para a medição do *autocyberbullying*. Por último, não há uma distinção clara entre cyberautoagressão, *cyberbullying* e *autocyberbullying*, ambiguidade concetual que pode impedir um diagnóstico correto do fenómeno, a qual pode colocar em causa a promoção do bem-estar e saúde geral dos adolescentes.

Só por si, nenhum fator ou característica consegue explicar o comportamento agressivo, mas vários, que se relacionam com variáveis individuais, ambientais e familiares (Huesmann, 1988). Os fatores que podem predispor ao comportamento agressivo têm sido objeto de reflexão teórica, de análise empírica e de partilha dos resultados da investigação realizada (e.g., Campos, 2009; Elgar et al., 2014; Englander, 2012a; Ferreira, Martins, &

Gonçalves, 2012; Matos et al., 2009; Matos et al., 2018; Shariff, 2011; Smith, 2012; Tavares, 2012; Ventura, 2011), tendo em vista a sua compreensão.

As mudanças físicas ocorridas na adolescência podem gerar sentimentos de insegurança, de insatisfação e de frustração com a imagem corporal, muitas vezes não idealizada (Brixval, Rayce, Rasmussen, Holstein, & Due, 2012; Jackson & Bosma, 1992; Lira, 2013; Novo, 2014; Nunes, 2012; Rech, Halpern, Tedesco, & Santos, 2013; Reis, Figueira, & Ramiro, 2012), sentimentos que podem despoletar a autoagressão. De igual modo, os comportamentos que geram insucesso, que promovem decepção, os elevados níveis de angústia, a baixa autoestima (Fisher et al., 2012), a exposição ao *bullying* ou *cyberbullying* (Worthen, 2007), estar descontente consigo próprio (Castilho et al., 2010) e o tempo que o adolescente despende na Internet (Wendt & Lisboa, 2013) são apontados como motivos que podem levar um sujeito a insultar-se.

O suporte social familiar e escolar e a qualidade da relação estabelecida com a família e com a escola são referidos como fatores importantes para amenizar as consequências destes comportamentos (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012), repercutindo-se em situações de bem-estar (Barbedo & Matos, 2009; Brank, Hoetger, & Hazen, 2012; Buist, Deković, Meeus, & van Aken, 2004; Mesquita, Ribeiro, Mendonça, & Maia, 2011; Peixoto, 2003, 2004).

Alguns autores (e.g., Boyd, 2010; Coviello et al., 2014; Englander, 2012a; Fowler & Christakis, 2010) defendem que os comportamentos e as emoções se espalham entre os indivíduos com laços sociais entre si ou pela simples influência de estranhos. O ciberespaço pode moldar reações, comportamentos e as interpretações dos seus utilizadores. Nesse sentido, o *autocyberbullying* pode representar uma ameaça para os observadores (den Hamer et al., 2014), pela possibilidade de poder despertar nestes últimos as mesmas emoções ou a prática deliberada dos mesmos atos (Coviello et al., 2014).

Não nos ocorrendo aceitar que as motivações, as reações e as emoções do *autocyberbullying* sejam universais e lineares, levantaram-se-nos inúmeras questões: como se distribui a prevalência do comportamento segundo as variáveis sociodemográficas? Que conhecimento têm os alunos do 3º ciclo sobre o *autocyberbullying*? Tendo em conta o novo universo comunicacional, que emergiu da ligação à rede Internet, quais as implicações das tecnologias emergentes na interação social dos adolescentes? O que atrai os adolescentes para o uso das redes sociais? O uso da Internet e das redes sociais favorece a prática do *autocyberbullying*? Quais os meios usados, as formas assumidas e os contextos em que ocorre? Que tipo de consequências proporciona? Que motivações assistem o *autocyberbully*? Trata-se de um comportamento determinado exclusivamente por motivações individuais ou representa

o resultado de um comportamento imitativo ou de modelação do grupo de amigos/conhecidos? Que sentimentos/emoções promove? Que estratégias de evitamento mobilizam para não reincidirem no comportamento? Confidenciam a prática do comportamento a alguém? A quem? Pedem ajuda? Se sim, a quem? Sentem-se satisfeitos com o suporte social familiar e escolar recebido? Os acontecimentos de vida negativos, tais como a vitimização por *bullying* ou *cyberbullying* ou a reprovação escolar, favorecem a prática do *autocyberbullying*? E a baixa autoestima, um autoconceito negativo ou um estilo cognitivo autocrítico revestem-se, igualmente, de fatores favorecedores?

No pressuposto de que o *autocyberbullying* representa um comportamento situado entre dois domínios do conhecimento, o *cyberbullying* e a autoagressão, questionamos ainda: trata-se de uma nova forma de autoagressão apoiada pelas tecnologias, de um prolongamento ou de uma nova variante do *cyberbullying*?

A pesquisa científica deve acompanhar as novas tendências do uso das tecnologias, no que se refere à procura dos riscos associados às atividades dos jovens *online*. Sem se conhecer não é possível prevenir; eis porque urge explorar este novo fenómeno, que poderá estar a passar invisível aos olhos de terceiros.

Conhecer a prevalência, responder às questões colocadas e construir um instrumento que permita medir o comportamento, contribuirá para eliminar áreas ainda um pouco “cegas” sobre o fenómeno: traçar um perfil do *autocyberbully*, dos contextos, dos fatores favorecedores e protetores e das implicações desta experiência, na dimensão pessoal, social, familiar e escolar.

Por último, a escolha do título da tese, “*Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico do concelho de Leiria*”, emergiu da nossa convicção de que o fenómeno está presente entre os adolescentes portugueses, e da convicção de que este comportamento surgiu na sequência da crescente acessibilidade às tecnologias emergentes, de um maior e mau uso das redes sociais e dos jogos *online* (Simões et al., 2014).

Qualquer atitude ou gesto autoagressivo veicula uma situação de intolerável sofrimento interior e assume-se como uma forma ou como um meio de, em situação extrema, comunicar o sofrimento após outras tentativas ignoradas, mal sucedidas ou mal interpretadas (Boyd, 2010). É por isso que com os resultados deste estudo e com as conclusões que dele se vierem a produzir, pretendemos sensibilizar para um comportamento que, sendo ainda desconhecido, pode estar mais generalizado do que pensamos.

Foi com esta convicção que planeámos o presente estudo, cujo objetivo geral é contribuir para a compreensão do fenómeno do *autocyberbullying*, da sua natureza e

incidência na adolescência, com base nas percepções dos alunos do 3º ciclo das escolas públicas do concelho de Leiria. Para o efeito, em termos metodológicos, seguimos uma abordagem de natureza quantitativa, não experimental, usando o questionário *online* como técnica de recolha de dados. Da conjugação desta abordagem e instrumentos utilizados obtiveram-se os dados a partir dos quais se trabalhou com vista a obter alguns contributos para a nossa questão de partida: *Em que medida o autocyberbullying está presente entre os adolescentes portugueses do 3º ciclo do ensino básico e quais as suas características?*

Para além desta introdução, das conclusões e recomendações finais (Capítulo IX), em termos de organização geral, a tese encontra-se dividida em oito capítulos (Capítulos I, II, III e IV na primeira parte e Capítulos V, VI, VII e VIII na segunda parte) que constituem as duas partes principais em que se organiza a tese: o enquadramento teórico e o estudo empírico (Esquema 1).

Tendo em vista a contextualização do fenómeno do *autocyberbullying*, no Capítulo I, abordam-se alguns aspetos relacionados com o uso das tecnologias emergentes na adolescência a que se sucede, no Capítulo II, a apresentação de algumas correntes explicativas da agressão e da autoagressão. Apontam-se possíveis causas e fatores protetores destes comportamentos, assim como alguns dados da prevalência nacional e mundial.

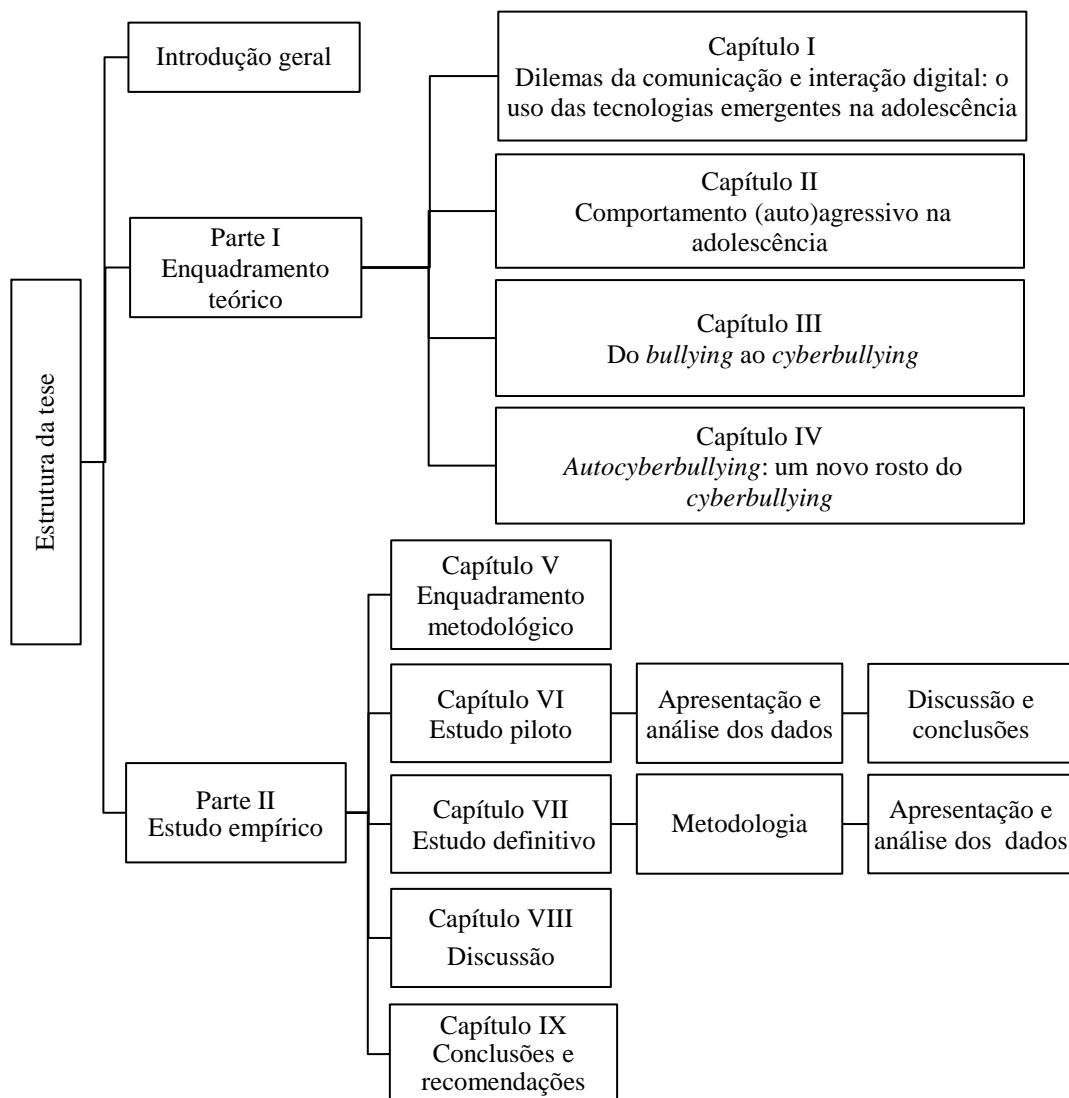
No Capítulo III, e de forma a permitir um entendimento holístico do *autocyberbullying*, faz-se uma breve referência ao *bullying* e ao *cyberbullying*, às formas de manifestação e consequências, quer para a vítima quer para o agressor. Entrando no tema do nosso estudo, o *autocyberbullying*, no Capítulo IV foca-se, resumidamente, a síndrome de *münchausen digital* como ponto de partida para uma caracterização geral e mais exaustiva do *autocyberbullying* e da sua prevalência baseada no estado da arte.

No Capítulo V apresentamos as questões de investigação que justificaram o recurso a um inquérito por questionário *online* e que nortearam os procedimentos metodológicos. No Capítulo VI apresenta-se o estudo-piloto que foi realizado de modo a possibilitar a construção do questionário QPAA, a ser aplicado na investigação final.

A apresentação dos resultados é feita no Capítulo VII, seguindo a ordem da organização dos capítulos teóricos da tese e da realização dos testes de análise estatísticas. Baseando-nos no paradigma quantitativo, os dados recolhidos foram sujeitos a vários testes de análise estatística onde se incluem a análise fatorial, a análise descritiva e a análise inferencial, tendo em vista conhecer a prevalência do *autocyberbullying*, caracterizar as vítimas, os motivos do comportamento, o tipo de apoio recebido, as atitudes dos que testemunham situações de *autocyberbullying* e a apresentação de um possível modelo

explicativo deste comportamento autoagressivo.

De acordo com o Esquema 1, a discussão dos resultados consta no Capítulo VIII e as principais conclusões do estudo, algumas limitações e sugestões para futuras investigações são apresentadas no Capítulo IX.



Esquema 1: Organização da estrutura da tese

Com base no Esquema 1, apresentamos seguidamente a Parte I - Enquadramento teórico.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I- Dilemas da comunicação e interação contemporâneas: o uso das tecnologias emergentes na adolescência

Capítulo II- Comportamento (auto)agressivo na adolescência

Capítulo III- Do *bullying* ao *cyberbullying*

Capítulo IV- *Autocyberbullying*: um novo rosto para o *cyberbullying*

CAPÍTULO I - DILEMAS DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DIGITAL: O USO DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES NA ADOLESCÊNCIA

Uso das tecnologias emergentes na adolescência

Comunicação virtual: formas e funções

Do presencial ao virtual: sociabilidade na adolescência

Adolescência e sociabilidade

Importância da sociabilidade na adolescência

Escola: lugar de sociabilidade e de agressão

Ciberespaço: lugar de sociabilidade e de agressão

(...) A investigação é um questionamento sistemático, planejado e crítico, sujeito a apreciação crítica pública; como questionamento que é, tem as suas raízes na curiosidade e no desejo de compreender [algo]; mas trata-se de uma curiosidade estável, sistemática na medida em que é sustentada por uma dada estratégia. (Ruddock & Hopkins, 1985)

A adolescência é um período muito particular do desenvolvimento do indivíduo, no qual ocorrem múltiplas alterações, físicas, psicológicas, cognitivas e sociais. Assim, neste capítulo abordamos, de forma breve, alguns aspectos relacionados com a adolescência e com a forma como os adolescentes estabelecem relações interpessoais, considerando a importância que estas assumem para o adolescente.

É importante para qualquer ser humano construir laços e estabelecer relações interpessoais significativas. Para o adolescente, assume particular importância, na medida em que favorecem o autoconhecimento, a formação da sua identidade e a desvinculação da família.

Os adolescentes precisam de uma família que os oriente. Contudo, à medida que se afastam da família e se aproximam do grupo de pares, evoluem socialmente, passando os pares a assumir um lugar de grande destaque na sua vida. Através da construção de amizades, o adolescente desenvolve um sentimento de pertença a um grupo com quem se identifica, partilha valores, gostos e ideias, aspectos que contribuem para a sua formação enquanto indivíduo, para além de proporcionarem um sentimento de segurança, reciprocidade, igualdade e lealdade.

As relações interpessoais estabelecidas pelos adolescentes, nos mais variados contextos, permitem-lhes experiências e vivências que são fundamentais para que estes consigam lidar com as suas emoções e afetos. É com base nestas interações, que os adolescentes avaliam e constroem uma visão de si próprios e do que os rodeia. Assim, as relações interpessoais constituem uma poderosa ferramenta de aprendizagem pessoal, emocional e social na procura da autonomia e da identidade, fatores fundamentais para o bem-estar do adolescente.

Os espaços públicos são, regra geral, locais de sociabilidade. Um desses espaços públicos é a escola. Enquanto espaço físico, esta propicia a formação e o convívio dos jovens, articulando as relações de sociabilidade com os pares, mas esses mesmos jovens reinventam em cada dia a escola como lugar de sociabilidade, colocando-lhe novos desafios: ser capaz de dar resposta a algumas dificuldades dos adolescentes, inerentes à sociabilidade *online*.

Na atualidade, novos espaços, que não os físicos (o ciberespaço), proporcionam o estabelecimento de relações de sociabilidade e práticas que permitem ao adolescente criar/constituir comunidades virtuais, baseadas em afinidades e interesses comuns. No espaço virtual, a sociabilidade ocorre de forma descomprometida e natural, pelo que, por vezes, os adolescentes, e não só, apenas se preocupam em explorar e experienciar as dinâmicas dessa

sociabilidade (e.g., o prazer do encontro e a alegria da experiência da comunicação e da descoberta).

Os laços sociais estabelecidos no ciberespaço são constituídos por dinâmicas que, por vezes, são estruturadas em relações exteriores ao contexto virtual. Mesmo que as relações de sociabilidade ocorridas no espaço virtual tenham origem fora deste ambiente, estas podem desfazer-se por desentendimentos virtuais, por equívocos, por conteúdos ou por comentários ofensivos publicados, dirigidas ao outro. Nestes contextos, a exposição do adolescente acontece num palco sustentado por perfis virtuais, em que a ausência da presença física e o desrespeito pelos limites de um uso devido da Internet colocam em causa alguns aspetos da sociabilidade no ciberespaço, designadamente quando a finalidade da interação é a agressão.

Tendo em conta que as tecnologias e o mundo virtual sem limites atraem os jovens, torna-se importante tecermos algumas considerações sobre o interesse e sobre o uso das tecnologias emergentes na adolescência, sobre o modo como decorrem as relações de sociabilidade na situação mediada pelas tecnologias ou em copresença física, com destaque para o ciberespaço e para a escola.

É sobre estes aspetos que nos debruçaremos neste capítulo.

1. Uso das tecnologias emergentes na adolescência

Desde o aparecimento do primeiro computador, na década de 40 do século passado, e da apropriação individual ou coletiva das novas tecnologias e da Internet que os cenários da vida e as relações entre as pessoas, no seio familiar, na escola ou no emprego, têm sido afetados e reconfigurados (Silverstone & Eric, 1992).

Foi nos anos 90 que a Internet sofreu a sua maior expansão, com o lançamento da *World Wide Web*, altura em que se assistiu a um aumento do número de utilizadores ligados ao sistema. Desde então, a Internet tem potenciado inúmeras mudanças no campo da comunicação e sociabilidade, desafiando a interação com os outros, designadamente quando estão longe, e facilitando o acesso e a troca de informação (Novo, 2014). É, por isso, uma mais-valia para os seus utilizadores, ao mesmo tempo que se tem tornado uma ferramenta que tem induzido mudanças no perfil de risco e de exposição dos mesmos, por facilitar o acesso e a descoberta de informações, de forma mais invasiva, graças ao anonimato (Nobles, Reyns, Fox, & Fisher, 2012). Com a Internet, levantaram-se novas questões, associadas à natureza e à qualidade do uso, sobre as suas implicações no desenvolvimento social dos adolescentes e sobre a gestão do equilíbrio entre os perigos e as oportunidades que pode proporcionar (Ponte & Vieira, 2008).

No que se refere ao uso da Internet, independentemente do propósito da utilização, a popularidade entre os mais jovens tem vindo a aumentar, uma vez que estes lhe acedem cada vez mais cedo. Na União Europeia, mais de metade da população, abaixo de 18 anos, usa a Internet (Ponte & Vieira, 2008).

Em Portugal, as primeiras ligações à Internet aconteceram por volta dos anos oitenta (Wendt & Lisboa, 2013) e, desde então, tem vindo a aumentar o número de utilizadores (Martins, 2014), sendo a generalização no acesso à Internet nos lares portugueses inquestionável. Em 2005, Portugal assistiu a uma massificação ou democratização do uso da Internet pela população em geral e, de forma particular, pelas crianças e jovens, graças à introdução do plano “Choque tecnológico” e do programa *e-Escolas* (Ponte, 2014). Na linha de continuidade da evolução no acesso à Internet, segundo o estudo *Bareme Internet* realizado pela Marktest (Marktest, 2018), realizado com uma amostra de indivíduos (n=6012; idade ≥ 15 anos) residentes no continente português, registou-se um aumento da utilização da Internet, a qual alcançou o seu ponto mais alto em 2018 (70.9%). Os dados deste estudo mostraram também que 19.1% dos portugueses usavam a Internet através do *Tablet*, 9.3% pela TV e 5.8% pela consola de jogos.

O crescimento na taxa de utilização não deixa dúvidas de que a Internet se tornou indispensável no quotidiano dos cidadãos, seja para tratar dos assuntos da vida diária, para fins de lazer e de entretenimento, para promover ou reforçar relações sociais ou para outros fins (Patrício, 2014). Por combinar qualidades específicas dos diferentes meios de comunicação (e.g., texto, som, imagem e vídeo) e permitir a comunicação bilateral, a Internet satisfaz motivações distintas dos seus utilizadores, designadamente dos adolescentes.

De um modo especial, este espaço público do século XXI (Prino, 2012) representa para os adolescentes uma via de deleite suficientemente apelativa para ser usada mesmo que, para tal, não exista um alvo ou um objetivo específico. Para a generalidade dos adolescentes as motivações para o uso são múltiplas. Alguns adolescentes acreditam que a Internet expande a sua visão do mundo, promove um sentimento de proximidade e a ideia de pertença a uma comunidade de elite (Amaral, 2008), que não a geográfica, o que os faz sentir-se parte integrante de uma “comunidade global”, centrada nos recursos tecnológicos (McMillan & Morrison, 2006). Há também alguns adolescentes que acreditam que a Internet proporciona uma melhoria do humor, quando associada ao entretenimento, já que os seus utilizadores são sujeitos divertidos e agradáveis, para além de aliviar o stresse, de promover novas amizades e formas de sociabilização, num nível mais pessoal e discreto (Eighmey & McCord, 1998).

A *Web* conseguiu afirmar-se como uma ferramenta multimédia, através das inúmeras páginas ou *sites*, existentes na rede, que permitem conjugar texto, som, imagem e animação através da linguagem HTML (*Hipertext Markup Language*) e do protocolo *http* (*Hypertext Transfer Protocol*). Os vários *hyperlinks* dotam este sistema multimédia de uma grande interatividade homem/máquina, uma vez que permitem ao utilizador escolher o trajeto de navegação desejado.

A *Web 2.0*, segunda geração de serviços da Internet, está vocacionada para a interação e para a partilha de conhecimentos. Também conhecida como *Web social*, apresenta-se como uma plataforma em que os utilizadores podem expressar, divulgar e produzir conhecimento, aspetos que traduzem uma mudança no papel exercido pelo utilizador: de mero recetor de informação, passou também a ser produtor de conhecimento, para além da possibilidade de poder interagir com o universo de pessoas disponíveis *online*.

Acompanhando a evolução da *Web*, e dos serviços por esta suportados, surgiram as redes sociais, os fóruns e os *chats* e, com eles, alterações na forma como as pessoas partilham informação e se relacionam. Enquanto no passado erámos o que tínhamos, hoje somos o que partilhamos. As memórias, fotografias, palavras e ideias passaram a ficar registadas ou guardadas para sempre na nuvem (Filipe, 2014) e muitas conversas, que outrora se tinham na

rua, passaram a acontecer em *chats*. Deixou também de haver lugar para hesitações, para mudanças de opinião ou para fazer de conta (Filipe, 2014). A velocidade inebriante, característica da Internet, potencializa a ligeireza da ação e diminui a reflexão, ao pressupor uma reação no momento, aspetos que intensificam a superficialidade da comunicação, aumentam a subjetividade dos conteúdos disponibilizados, permitem uma retração das ideias e a exacerbação dos sentimentos (Pinheiro, 2016). Assim, as desavenças e as respostas insensatas ficam registadas, por exemplo em *chats*, os desabafos, pressões e exigências dos amigos, arquivados nas redes sociais, as mensagens tornam públicos relacionamentos interpessoais, os quais ficam disponíveis em espaços de acesso aberto, tanto no presente como para o futuro, e disponíveis para amigos, desconhecidos, pessoas menos próximas, física ou emocionalmente, bem como para qualquer outra pessoa na rede (Ponte, 2014). Contrariamente, os pedidos de desculpas e os elogios tornam-se cada vez mais escassos, em cenários em que o privado se torna público.

Neste processo de (re)partilha, uma imagem é partilhada pelos amigos, e estes fazem o mesmo, num ciclo incontrolável, que permite que um conteúdo permaneça eternamente *online*, mesmo que o autor da publicação o apague (Pinheiro, 2016). Neste contexto de exposição alargada, cada ação individual torna-se coletiva e propriedade do outro (Afonso, 2014). Por exemplo, o prazer e a dor de um momento são partilhados com outros, consagrando o ciberespaço como um lugar dos relacionamentos, de informações e de sociabilidades (Ferreira & Vilarinho, 2013).

No novo paradigma da comunicação mediada pela Internet, alguns adolescentes tendem a transpor para a dimensão do computador o referencial de comunicação com que estão familiarizados, enquanto seres sociais (Filipe, 2014). Recorrendo a uma linguagem própria dos telemóveis ou *tablets*, as manifestações de agrado exprimem-se através de *likes* e as desavenças pelo simples “vedar o acesso a...”. Entre o deslumbramento e o encantamento os utilizadores perdem a noção do tempo e da distância que os separa e “viajam”, esquecendo a vida real (Pinheiro, 2009).

Os estímulos produzidos por e através da Internet são, por isso, muitos e de tal forma importantes que quem interage, ativa ou passivamente, pode alienar-se do que o rodeia (Patrício, 2014) e tornar-se incapaz de distinguir um uso simples e sem dano, de um mau uso, com dano para alguém ou para o próprio. A Internet, janela aberta a um mundo de fantasia, espaço de utilização democrática de tudo por todos, pode ser usada por aqueles que nela projetam frustrações, desejos ou interesses mesquinhos ou proporcionar mal-entendidos, não premeditados ou intencionais, capazes de sujeitar um adolescente a alguns danos ou riscos

(Patrício, 2014; Proaño Vega, 2015), com repercussões negativas para o próprio, para além de promover o afastamento dos que lhes são próximos (Filipe, 2014). A interatividade digital não é, por isso, isenta de risco (Ponte & Vieira, 2008), uma vez que qualquer indivíduo, designadamente o adolescente, pode estar sujeito a alguma forma de cyberagressão e à exposição de conteúdos inapropriados ou violentos (Ferreira & Vilarinho, 2013). Contudo, a geração de adolescentes aproveita ao máximo as disponibilidades e as oportunidades proporcionadas pela Internet, seja numa vertente de comunicação, de partilha de informação ou no aspeto lúdico (Ponte & Vieira, 2008; Sala, 2014).

Quando da utilização da Internet resulta um bom uso, este traduz-se em vantagens para o adolescente (Patrício, 2014). Considera-se que houve mau uso quando o próprio utilizador ou alguém sofre algum dano individual (e.g., psicológico, afetivo, relacional, social, físico ou mental), seja pelo tempo de utilização, pelo conteúdo acedido, pela forma de utilização, por representar uma fonte de *stress* ou de preocupação para o indivíduo ou por poder tornar-se num comportamento aditivo, graças à sua natureza, à interatividade, ao reforço e resposta imediata (Bittar, 2014; Costa, 2014; Ferreira & Vilarinho, 2013; Patrício, 2014).

O risco representa “a possibilidade de...”. Entre os riscos geradores de maior preocupação no uso da Internet situam-se os que podem ter impacto na vida social, emocional e física dos adolescentes (Garcez, 2014). Esse risco pode ter origem em três fontes (Ponte & Vieira, 2008): 1- na navegação em páginas *web*, sendo que neste caso o dano advém do conteúdo da página; 2- na participação em serviços interativos, estando o dano associado ao comportamento do próprio; 3- no uso excessivo e incontrolável, em que o dano está associado a uma dependência ou “vício” da Internet.

No que se refere ao uso problemático da Internet, Pratarelli, Browne, e Johnson (1999) categorizam os utilizadores do seguinte modo: 1- os utilizadores que fazem um uso disfuncional e excessivo; 2- os utilizadores que fazem uso para conseguir ganhos sociais e para expressarem as suas fantasias, situação que normalmente se associa a utilizadores tímidos e introvertidos; 3- os utilizadores que se mostram desinteressados ou levemente desinteressados pelas tecnologias e pela Internet; e 4- os utilizadores que não apresentam dependência do uso da Internet.

Apesar de a maioria dos adolescentes ser capaz de usar a Internet sem problemas, alguns enfrentam dificuldades no funcionamento social (Davis, Smith, Rodrigue, & Pulvers, 1999; Pratarelli et al., 1999). Assim, esta tecnologia social, com efeitos positivos (e.g., promove a comunicação entre indivíduos), pode também associar-se a uma diminuição da participação social e do bem-estar psicológico.

Têm emergido na literatura vários termos para descrever o comportamento associado a um uso problemático da Internet e dos jogos *online* (*Internet addiction disorder; pathological Internet use; problematic Internet use; gaming addiction; problematic gaming*, etc.). Neste contexto, a adição à Internet permanece um conceito vasto, relativamente ao qual não existe uma definição concisa. A adição à Internet engloba uma grande variedade de comportamentos e problemas, associados à ausência do controlo dos impulsos, que podem assumir a seguinte tipologia (Young, 1999): cibersexual – o uso compulsivo de *websites* de cibersexo e ciberpornografia; ciber-relações – envolvimento excessivo em relações *online*; uso compulsivo da Internet para jogos *online*; informação excessiva – a compulsão de pesquisa de informação *online* e de “*web surfing*”; e computador – jogar jogos de computador de forma compulsiva.

A frequência da utilização e a forma como os indivíduos se sentem quando não estão *online* têm sido associadas a um uso patológico (Davis et al., 1999; Pratarelli et al., 1999). Perder a noção do tempo gasto *online*, apresentar dificuldade em concluir tarefas, ter ideias obsessivas, sonhar e fantasiar em relação ao que veem na Internet (Davis, 2001), a perda de tempo excessivo *online*, sem que para tal exista um objetivo ou razão válida, verificar o *e-mail* várias vezes por dia e a procrastinação, ou seja adiar as responsabilidades (Pratarelli et al., 1999), são alguns indicadores de comportamentos de adição a vários estímulos da Internet. Silva (2014) retrata o adolescente adicto como sendo um indivíduo que confere elevada importância ao computador e aos dispositivos móveis, que apresenta sintomas de tolerância face ao uso e de abstinência perante o não uso (e.g., irritabilidade, dores de cabeça, agitação e agressividade) e com recaída face às tentativas para parar. O uso patológico generalizado da Internet (PIU) está também relacionado com o aspeto social da rede, ou seja, com uma necessidade extrema de estabelecer interação social ou de permanecer na vida social virtual (e.g., em conversação *online* ou no uso do *e-mail*) e com a necessidade de obtenção de reforço positivo *online* (Pratarelli et al., 1999).

A adição à Internet é um problema transversal aos diferentes grupos sociais e idades. Como referem Xu et al. (2012), a nível internacional, a prevalência nos adolescentes situa-se entre 0.9% e 38% e a maior parte dos adolescentes adictos são rapazes. Também Oliva et al. (2015), num estudo realizado com indivíduos andaluzes (n=1601; 12- 34 anos), verificaram que 22.64% dos adolescentes e jovens apresentavam algum tipo de adição à Internet, que 8.42% apresentavam adição a jogos de computador e 9.04% ao telemóvel.

Os adolescentes são considerados um grupo de risco (Oktuğ, 2010) para o uso patológico da Internet. Como critério de diagnóstico dos comportamentos adictos na

adolescência são consideradas algumas atitudes tais como a preocupação, o impulso não controlado, o fraco autocontrole e o tempo excessivo gasto na Internet (Davis et al., 1999; Pratarelli et al., 1999). Nesse sentido, os adolescentes que revelam propensão para desenvolver esta dependência utilizam a Internet mais de cinco horas por dia (Okçuğ, 2010; Waldo, 2014). Regra geral, os adolescentes adictos são indivíduos tímidos, ansiosos, solitários e possuem uma relação de maior afastamento dos pais (Okçuğ, 2010; Waldo, 2014). Revelar adição à Internet pode gerar desconforto ao adolescente. Muitas vezes, os adolescentes sentem-se invadidos por sentimentos de culpa de fazerem um uso excessivo da Internet e mentem aos amigos sobre o tempo que gastam *online*, por considerarem o comportamento socialmente inaceitável (Davis, 2001). Este sentimento de culpa contribui para que o adolescente se torne socialmente ainda mais isolado, ampliando o ciclo vicioso de dependência da Internet (Davis, 2001).

A predisposição para o uso patológico da Internet pode ter explicação na teoria cognitivo-comportamental de Davis (2001). Segundo Davis (2001), o uso patológico é o resultado de cognições problemáticas (pensamentos do indivíduo) conjuntamente com comportamentos que reforçam ou mantêm uma resposta inadaptada do indivíduo, ou seja, a teoria enfatiza o papel das cognições do indivíduo como principal fonte deste comportamento desajustado.

Outro fator, considerado na teoria cognitivo-comportamental, é o reforço que o indivíduo recebe em relação a uma ação sua, tida na Internet. Assim, quando o indivíduo utiliza um recurso ou realiza uma atividade, e esta é positivamente reforçada, sente-se condicionado a realizá-la frequentemente como forma de alcançar a mesma resposta que no evento inicial. Este condicionamento operante continua até que o indivíduo, invariavelmente, encontre novas tecnologias ou novos comportamentos que lhe permitam igualar ou obter reações fisiológicas semelhantes (Davis, 2001).

A adição à Internet pode também ser um fator concomitante com os traços de personalidade, designadamente com a introversão e com pensamentos inadaptados sobre o “eu”, do tipo ruminante (Davis, 2001). A ruminação inclui estar constantemente a pensar ou a recordar situações associados ao uso da Internet ou sentir-se constantemente tentando a conversar com os “amigos” *online*, ao invés de ser capaz de se distrair com outros eventos da vida (Nolen-Hoeksema, 1991). Estes pensamentos levam o indivíduo a pensar que estar em rede é o único lugar onde é respeitado/a, que a Internet é o único “amigo”, que ninguém o ama fora da rede ou que as pessoas o maltratam *offline* (Davis, 2001). Estas distorções do pensamento são homologadas sempre que um estímulo associado ao uso da Internet está

disponível (e.g., quando participam num *chat*, numa rede social ou num jogo *online*).

Os fatores que predisõem o indivíduo à adição à Internet podem ainda ser de ordem física e psicológica, uma vez que este comportamento se relaciona com patologias tais como a depressão e a ansiedade fóbica e com outros fatores psicossociais, designadamente a hostilidade e o isolamento social. Assim, os adolescentes que têm uma visão negativa de si (autoconceito e sentimentos de autoeficácia negativos) recorrem frequentemente à Internet para obter reforços positivos de outras pessoas, de forma não ameaçadora (Davis, 2001). De igual modo, o estilo parental (repressivo e punitivo), o funcionamento da família e a falta de suporte social familiar e dos amigos pode predispor os adolescentes a comportamentos de adição à Internet (Yao, He, Ko, & Pang, 2014). Também a qualidade do contexto escolar e da relação com os pares, o isolamento social, a falta de competências pessoais que permitam recorrer a outras formas para expressar sentimentos de angústia, para além de outras psicopatologias prévias, são apontados como fatores de vulnerabilidade que concorrem para o desenvolvimento da dependência da Internet (Davis, 2001; Oliva et al., 2015).

O impacto de um uso excessivo da Internet, ao nível biológico, psicológico e social, tem sido objeto de estudo empírico desde a década de noventa do século passado. A evidência científica (e.g., Bittar, 2014; Lam, 2014; Santos, 2009b; Snodgrass et al., 2014; Suler, 2004) tem vindo a associar o mau uso da Internet a uma maior incidência de sintomatologia depressiva (Snodgrass et al., 2014), a maiores níveis de ansiedade, a uma redução da autoestima, a problemas com a qualidade do sono (Lam, 2014) e a questões associadas à integridade física da pessoa humana, designadamente a tentativas de suicídio e a suicídios consumados por adolescentes (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Santos, 2009b), situações que se tornam um verdadeiro desafio à compreensão humana (Bittar, 2014). Para além dos impactos referidos, Suler (2004) refere que o anonimato proporcionado pela Internet pode oferecer um efeito de desinibição capaz de encorajar a experimentação de novas estratégias de apresentação pessoal (e.g., fingir ser alguém mais velho, do sexo oposto, mais bonita(o) ou mais corajosa(o), um conhecido da vida real ou um personagem fictício) ou favorecer a revelação de aspetos pessoais que os utilizadores não seriam capazes de revelar na vida real, os quais podem ser usados indevidamente por outros. A divulgação de informações pessoais, o acesso a pornografia e a conteúdos violentos ou discriminatórios e o *cyberbullying* são também apontados como riscos associados a um uso indevido da Internet (Hadon et al., 2012), para além de outros comportamentos autoagressivos (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Outras consequências referidas na literatura, associadas ao uso patológico da Internet,

são a tendência para os adolescentes se tornarem mais agressivos quando os pais tentam proibir o acesso à Internet (Yao et al., 2014), para apresentarem isolamento social de amigos ou de familiares, aspetos fundamentais para o desenvolvimento de capacidades sociais (Beard & Wolf, 2001), e para apresentarem emoções de euforia quando estão envolvidos nas atividades da Internet (Mesch, 2009; Sontag, Clemans, Graber, & Lyndon, 2011).

A competência emocional, enquanto capacidade de ser consciente e de ser capaz de expressar as emoções, baseando-se na inteligência emocional, está também negativamente correlacionada com um uso excessivo de jogos *online* (Starcevic, Berle, Porter, & Fenech, 2011). Os adolescentes que jogam abusivamente *online* podem ser afetados negativamente na sua competência emocional, apresentando uma emoção positiva, expressão emocional e inteligência emocional mais baixas dos que os que jogam moderadamente. A presença de emoções negativas tais como depressão, solidão, raiva, hostilidade e ansiedade fóbica surgem descritas como sendo as emoções que se manifestam com níveis mais elevados (Starcevic et al., 2011) nos jogadores adictos. Por outro lado, jogar excessivamente interfere nas relações sociais, uma vez que delega para segundo plano o contacto face-a-face, em favor do contacto *online* com os amigos, promove uma redução do desempenho académico, o isolamento em relação à família, alterações do comportamento (e.g., comportamentos agressivos) e do humor, intolerância, sintomas de abstinência e conflitos intra e interpessoais (Silva, 2014).

A influência do uso da Internet permanece algo desconhecida no que se refere à prática de comportamentos autoagressivos (Englander, 2012a; Garcez, 2014; Patchin & Hinduja, 2017), ainda que seja reconhecida alguma importância na prevenção da autoagressão (Santos, 2009b). Quem pratica autoagressão recorre, muitas vezes, à Internet para procurar ajuda, apoio ou estratégias de sobrevivência o que, no entanto, potencialmente, pode desencorajar a procura de outras formas de ajuda profissional (Adams, Rodham, & Gavin, 2005; Daine et al., 2013).

Enquanto atores sociais, os adolescentes assumem um papel pioneiro no que diz respeito às tendências tecnológicas em voga na sociedade de consumo global. Por isso, muitos adolescentes, hoje em dia, têm um telemóvel de última geração. Trata-se de um equipamento com um custo acessível, mas ao mesmo tempo, de um verdadeiro computador de bolso com um sistema operativo e aplicações informáticas de elevado potencial. Estes equipamentos permitem experiências de navegação similares às dos computadores, tais como a receção de conteúdos áudio, vídeo e texto. Assim, os tradicionais motores de busca, a frequência das redes sociais, a consulta ou o envio de *e-mails*, a participação em fóruns de discussão (*Newsgroups*), nos jogos *online* com múltiplos jogadores ou conversar em tempo real (Internet

Relay Chat) passaram a ser realizados em qualquer lugar, recorrendo a estes dispositivos (Westlund, 2010).

Com o sistema 4G, os utilizadores ganharam a possibilidade de estar ligados praticamente em qualquer lado, graças à exploração das várias redes disponíveis, criando-se mais uma janela aberta à exploração de novas oportunidades da comunicação móvel (Coelho & Fidalgo, 2013). A versatilidade e a variedade de funções disponibilizadas por estes dispositivos e a elevada adesão aos mesmos fazem com que se configurem como “o ecrã do presente”. Amplamente apreciados e difundidos, os telemóveis tornaram-se imprescindíveis e são considerados pelos adolescentes um meio de comunicação interpessoal de excelência (Pinheiro, Neves, & Martins, 2012; Sala, 2014).

Cada vez mais poderosos, com mais funcionalidades e possibilidades de acesso a serviços, os telemóveis permitem publicar facilmente o que quer que seja na Internet, a qualquer hora e em qualquer lugar. Quando um adolescente escreve num blogue, publica um comentário num *site*, envia um vídeo para o *YouTube* ou coloca uma fotografia no *Facebook*, como utilizador corre o risco de partilhar informações pessoais com os amigos, mas também com desconhecidos. Para além de permitirem publicar conteúdos, os telemóveis permitem também aceder a conteúdos que podem ser usados com intenções perniciosas, designadamente para interromper ou assustar o destinatário e para materializar agressões, recorrendo a chamadas móveis ou a mensagens instantâneas, em formato de texto, hipertexto, vídeo ou mensagem de voz (Montalvão, 2015). Assim, o uso dos telemóveis tornou possível a existência de um campo, na esfera digital, que pode ser verdadeiramente devastador, associado à participação em comportamentos agressivos, designadamente à prática de *cyberbullying*, o qual tem sido amplamente referido na literatura (Bento, 2011; Englander, 2012a; Matos et al., 2018; Ventura, 2011).

As câmaras digitais que integram os telemóveis permitem também a captação e a gravação de imagens, as quais podem ser enviadas para intimidar alguém (Prados & Fernández, 2007). Para o envio destas mensagens o ofensor, para além de ocultar a sua identidade pode, de forma hábil, recorrer ao telemóvel de outra pessoa ou utilizar o telemóvel da própria vítima, se a intenção for levar alguém a pensar que o seu proprietário é o responsável pela agressão (Katz, 2012).

Os efeitos negativos do uso do telemóvel registam-se também noutros domínios. Segundo o projeto *Net Children Go Mobile* (n=511; 9 - 16 anos), aproximadamente um quinto das crianças e dos jovens portugueses, em resultado do tempo que dedicam ao uso do telemóvel, passam menos tempo com a família, com os amigos ou a realizar as tarefas

escolares (Simões et al., 2014).

Para além de usarem os telemóveis durante o dia, alguns adolescentes utilizam-nos, também, durante a noite. Pretendendo conviver livres da supervisão dos adultos, esperam que os pais adormeçam ou levantam-se mais cedo, privando-se de algumas horas do sono diário, para trocar mensagens de texto com os amigos – *vamping*. Esta perda de sono tem efeitos negativos ao nível das habilidades sociais e no desempenho académico, para além de poder promover dificuldades emocionais e depressão (Davis, 2001; Oliva et al., 2015; Xu et al., 2012).

Esta necessidade de conviver prende-se com o facto de, enquanto ser humano, o adolescente ser um ser eminentemente social, pelo que este procura formas de se relacionar e de construir elos sociais que promovam a sua melhor adaptação ao mundo. A formação destes elos sociais apenas ganhou uma nova vida na atualidade, ao transformarem-se em redes de sociabilidade apoiadas pela Internet, de que são exemplo as redes sociais.

Os *sites* de redes sociais são sistemas *web* onde cada utilizador pode criar um perfil público ou semipúblico e definir as suas configurações: aberto a todos os utilizadores; fechado, isto é, visível mas sem partilhar o conteúdo; ou secreto (Amante, Marques, Cristovão, Oliveira, & Mendes, 2014).

A primeira rede social virtual, vulgo RSI, surgiu há aproximadamente duas décadas, em 1995, criada pelo norte-americano Randy Conrads, com o objetivo de reunir colegas do liceu e da faculdade, a que seguiram outras: o *Six Degrees*, em 1997; o *Friendster*, em 2002; o *My Space* e o *Linkedin*, em 2003; o *Orkut* e o *Facebook*, em 2004; e o *Twitter* em 2006.

A rede social *Facebook* rapidamente se tornou líder mundial (Boyd & Ellison, 2007; Digital in, 2016) de um fenómeno social, reunindo na atualidade milhões de utilizadores em todo o mundo. Em janeiro de 2016, contava com 1591 milhões de utilizadores ativos em todo o mundo (Digital in, 2016), sendo os adolescentes seus utilizadores assíduos (Prino, 2012). Os adolescentes que não aderem às RSI, muitas vezes não o fazem devido à falta de acesso à Internet ou à falta de habilidades associadas ao uso destes serviços (Ghosh & Dasgupta, 2015).

Também em Portugal, a rede social *Facebook* ocupa o *ranking* de utilização², com 4713400 utilizadores, sendo Portugal o 39.º país com mais utilizadores desta rede social mundial (Marktest, 2012). Entre as principais funcionalidades atribuídas ao *Facebook*, pelos portugueses (Marktest, 2012), situam-se a troca de mensagens (80.4%), os comentários a publicações de amigos (70.1%) e a utilização de serviços de *chat* (64.5%).

² <http://www.alex.com/topsites/countries/PT>

Acerca das configurações do *Facebook* em Portugal, Prino (2012), apoiando-se num questionário *online*, analisou (n=41; 18 - 65 anos) o modo de funcionamento da rede social *Facebook* e os problemas jurídicos associados à política de privacidade dos utilizadores. No seu estudo 90% dos inquiridos assumiram ter o seu perfil visível apenas para a rede pessoal de amigos, facto que reflete a vontade de manterem a sua esfera de relações sociais resguardada do restante universo dos membros do *Facebook*. Por outro lado, 10% admitiram ter o seu perfil público ou semiprivado. O mesmo autor (Pinto, 2015), num estudo (n=201; 11 - 18 anos) realizado posteriormente com o objetivo analisar a relação entre a aceitação-rejeição interpessoal percebida pelos adolescentes, os sentimentos de solidão e a prática de *cyberbullying*, constatou que, para 90.5% dos inquiridos, a rede social *Facebook* era a terceira aplicação da Internet que mais usavam.

Projetadas para serem acessíveis ao público em geral, as RSI permitem ao utilizador deixar mensagens ou comentários nos perfis dos “amigos”, incluindo mensagens privadas. Permitem também partilhar fotos e vídeos, informar sobre um motivo imprevisto ou sobre uma ausência, tornando os ausentes presentes (Boyd & Ellison, 2007). Recorrendo a estas comunidades, cada adolescente pode manter uma rede de conexões com os utilizadores do mesmo sistema, visualizar as suas ligações e as dos seus contactos (Boyd & Ellison, 2007), programar eventos, fazer convites, criar grupos que partilhem valores, interesses e objetivos comuns. Assim, num uso multifacetado, que pode ir do informacional ao lúdico, passando pela vertente social, alguns dos principais objetivos do uso são manter-se em contacto com..., comunicar, fazer novas amizades e obter retroação positiva da parte dos amigos (Boyd, 2008; Ellison & Boyd, 2013).

Na perspetiva de Afonso (2014), algumas funcionalidades deste espaço público em rede residem na possibilidade de proporcionarem a interação/sociabilização e o estreitamento de laços sociais já que, por vezes, é possível conhecer melhor alguém através das redes sociais do que em vários anos de amizade passados com uma mesma pessoa (Kirkpatrick, 2010). Ou seja, mesmo que a convivência humana se governe pela manifestação de semelhanças e pela identificação com o outro, é possível aprender muito com pessoas que nada ou pouco têm a ver connosco, enquanto que com os que nos são próximos, por vezes, apenas aprendemos pequenos detalhes (Afonso, 2014).

Os adolescentes, com os seus pontos fortes e fracos, estipulam metas que nem sempre conseguem superar e deparam-se no dia a dia com momentos felizes e outros mais difíceis e solitários. Nos momentos difíceis, podem procurar apoio nas redes sociais, vaguearem ou refugiarem-se no mundo *online* para aliviar a pressão do mundo real (Proaño Vega, 2015).

Para além da procura de ajuda, a vida social nas RSI é também motivada pelo desejo de companhia, de reencontrarem familiares, amigos e conhecidos, de recuperarem o contacto ou manterem relações sociais pré-existentes, criadas *offline*, de conhecerem novas pessoas (Boyd, 2008; Lampe, Ellison, & Steinfield, 2006), de conversarem com amigos, de jogar *online* (Silva, 2013) ou, simplesmente, pela curiosidade de conhecer o seu modo de funcionamento (Prino, 2012).

A propósito das motivações, alguns estudos (e.g., Sheldon, 2008; Sousa, 2013) têm vindo a mostrar que as raparigas e os rapazes apresentam diferentes motivações para o uso das RSI. Assim, enquanto para as raparigas as RSI representam uma ferramenta de sociabilização que lhes permite estabelecer novos contactos e manter relações interpessoais já existentes, para os rapazes representam, essencialmente, um meio que lhes permite conhecer novas pessoas e aumentar o seu *status*, através da transmissão de ideias ou conquistas.

Nestes espaços (as RSI), os utilizadores, rapazes e raparigas, encontram-se num mesmo plano, sujeitos às mesmas regras e liberdades, pelo que as relações de sociabilidade se desenrolam num plano horizontal e sem hierarquias. Por este facto, tornam-se espaços privilegiados para o desenvolvimento de um sentimento de pertença a uma comunidade e para a expressão de emoções quotidianas, recorrendo a uma linguagem que, apesar de abreviada, está carregada de simbolismo e de manifestações afetivas que permitem comunicar e partilhar os seus sentimentos e problemas com os outros, de forma anónima (Boyd, 2008; Powell, 2011). Nestes espaços, os que se sentem isolados, incompreendidos e tristes encontram no grupo de “amigos” das RSI a companhia, a compreensão e a atenção desejadas, uma atenção isenta da crítica dos que os poderiam condenar por alguns dos seus atos ou pensamentos, quando fora dela não a conseguem (Rosa, 2011). As RSI permitem-lhes, ainda, construir o seu próprio mundo, exprimir a sua liberdade, encontrar um grupo com quem se identifiquem, independentemente do local onde estejam, aspeto que os ajuda a melhorar habilidades interpessoais e a interagir com os “amigos”, quando não o conseguem nas situações não mediadas pela Internet (Boyd, 2014).

Ellison et al. (2007) analisaram a relação entre o benefício de ter “amigos” no *Facebook* e o capital social³, tendo concluído que ter amigos nesta rede social se relacionava positivamente com o bem-estar psicológico, proporcionando benefícios, sobretudo, aos utilizadores com baixos índices de autoestima e de satisfação com a vida. A melhoria na autoestima conseguida podia ser o resultado das manifestações positivas exibidas por outros,

³ O termo refere, de um modo geral, os recursos adquiridos através das relações, reais ou virtuais, estabelecidas entre as pessoas (Coleman, 1998).

expressas em “gosto/like” ou nos comentários positivos que se seguiam à publicação de um conteúdo (Acar, 2008; Ellison et al., 2007). Este facto poderá explicar a tendência manifestada pelos sujeitos com baixa autoestima para passarem mais tempo nas RSI, por vezes excessivo, e para terem uma rede mais alargada de contactos (Mehdizadeh, 2010).

Ainda que alguns autores (e.g. Nie, 2001; Santander, 2013) argumentem que o uso excessivo das RSI diminui o tempo de relacionamento face-a-face e, como tal, pode causar perda de competências em matéria de intercâmbio pessoal, esta perspetiva é contrariada (Bargh & McKenna, 2004) no sentido da aceitação das interações *online* como uma forma de complementar, apoiar ou substituir interações presenciais e de manter as pessoas em contacto, mesmo quando as condições da vida mudam e obrigam ao afastamento dos amigos (Ellison et al., 2007).

Como temos vindo a descrever, o uso das redes sociais não se traduz apenas em virtudes, em vantagens ou em efeitos positivos para os adolescentes. Havendo falta de informação ou não dispo de os jovens de competências sobre como conviver no mundo virtual, a influência negativa no seu comportamento e na sua vida pode ser uma realidade (Bastiaensens et al., 2014; Eisenstein & Bestefenon, 2011; Proaño Vega, 2015; Sousa, 2013). A menor capacidade de autorregulação e a maior suscetibilidade à pressão dos pares colocam os adolescentes numa posição favorável ao envolvimento em situações de *cyberbullying* e a sofrerem de outras perturbações designadamente, de dificuldade em relaxar (Turel, He, Xue, Xiao, & Bechara, 2014) e de alterações no padrão de sono, aumentando a fadiga ao acordar, aspetos que podem comprometer o desempenho escolar do adolescente (Junco & Cotten, 2012).

A utilização do *Facebook* pode também constituir um fator de distração (Ghosh & Dasgupta, 2015), reduzindo o número de horas de estudo eficiente e, por isso, afetar o processo de aprendizagem, uma vez que, como referem Rosen, Carrier, e Cheever (2013), os alunos (n=263; alunos do ensino secundário e superior) que usam esta rede social apresentam resultados escolares inferiores aos que não a usam.

Outros efeitos negativos referidos são a possibilidade de poder gerar sentimentos de inveja e de frustração, levar o adolescente a sentir-se mais ansioso, quando compara as suas realizações pessoais com as dos seus amigos *online*, proporcionar a publicação de comentários negativos ou de críticas ao perfil de um utilizador, as quais podem interferir na forma como este se vê e se sente, afetando, conseqüentemente, a sua felicidade e autoestima (Proaño Vega, 2015). Pires e Moreira (2012) consideram também que algumas interações estabelecidas nas RSI podem contribuir para normalizar ou para encorajar a prática de comportamentos

autoagressivos. Muitos jovens ligam-se a outros que se autoagrediram com o objetivo de partilhar experiências, o que pode representar um risco acrescido do desencadeamento de autoagressão, pelo reforço conseguido através da partilha de histórias, problemas idênticos, angústias ou pensamentos negativos os quais, na perspetiva dos mesmos, foram resolvidos com sucesso (Whitlock, Powers, & Eckenrode, 2006). Deste risco dá-nos conta o resultado do estudo realizado por O'Connor, Rasmussen, Miles, e Hawton (2009), realizado com o objetivo de determinar a prevalência de autoagressão em adolescentes (n=2008;15 - 16 anos). Neste estudo, O'Connor et al. (2009) constataram que 20% dos adolescentes participantes assumiram que a Internet e os *media* sociais influenciaram a sua decisão de enveredar por comportamentos autoagressivos. Concluíram, ainda, que a difusão de informações nas RSI, sobre a temática da autoagressão, representava um fator facilitador da prática deste comportamento, uma vez que, quando alguém está em situação de vulnerabilidade, uma publicação, uma mensagem insensível ou inapropriada podem precipitar uma situação de risco de autoagressão.

Alguns adolescentes transpõem para o mundo virtual o que não conseguem verbalizar no mundo real, nomeadamente informações pessoais, gostos, opiniões e atividades. Nesta partilha, vão-se expondo sem terem uma verdadeira consciência dos riscos que daí podem decorrer, quando estas informações são usadas indevidamente (Martins, 2014). Deste modo, à medida que se vão expondo, os “amigos” podem transformar-se em inimigos.

A rede social *Facebook* possui grande capacidade de disseminar informação, por dispor da opção “partilhar”, o que de acordo com Mesch (2009), aumenta o risco de se ser intimidado nesta rede social. À facilidade de disseminar informação acresce o facto de alguns utilizadores do *Facebook* terem um perfil falso com o propósito, entre outros, de ser utilizado para o envio de fotos comprometedoras de alguém, sem o seu consentimento, ou para a prática de outros comportamentos agressivos (Proaño Vega, 2015).

Os comentários efetuados pelos “amigos” do *Facebook*, o número de contactos e a atratividade social configuram-se como o cartão-de-visita de cada utilizador. No entanto, não podemos esquecer que por detrás de cada utilização pode haver manipulação de informação, determinante para a formação de uma perceção de popularidade e atratividade social irrealista e para a formulação de um juízo de valor menos positivo sobre o autor do perfil (Walther, Van Der Heide, Kim, Westerman, & Tong, 2008). Assim, após a publicação de uma mensagem, as características das mensagens, designadamente se o conteúdo for hostil, podem ter um efeito sobre a intenção de alguém continuar a publicar comentários hostis, dirigidos ao autor referido na mensagem publicada (Kwan & Skoric, 2013; Peluchette, Karl, Wood, & Williams,

2015; Sampasa & Hamilton, 2015; Turel et al., 2014), aumentando a situação de vulnerabilidade inicial da vítima em direção a novas situações de vitimização.

O uso das redes sociais surge descrito na literatura (e.g., Coviello et al., 2014; Peluchette et al., 2015; Pires & Moreira, 2012) como um fator favorecedor da prática de comportamentos agressivos dirigidos a outrem. Pires e Moreira (2012) concluíram que metade das experiências negativas tidas pelas crianças e pelos jovens na Internet ocorriam em redes sociais tais como o *Facebook*. Sampasa e Hamilton (2015), num estudo realizado com uma amostra de alunos canadenses (n=5329; 11 - 20 anos) concluíram que o uso das RSI estava associado a um risco aumentado de vitimização por *cyberbullying* e que as raparigas mais jovens e as pertencentes a estratos socioeconómicos mais baixos apresentavam maior probabilidade de serem vítimas nestes contextos. Peluchette et al. (2015), num estudo com alunos australianos (n=512) concluíram que publicar conteúdos pessoais indiscretos ou negativos numa RSI e ter um elevado número de amigos numa rede social constituíam fortes preditores da vitimização por *cyberbullying*.

A vitimização por *cyberbullying*, regra geral, proporciona estados emocionais negativos nas vítimas. Coviello et al. (2014) sugerem que os estados emocionais, negativos ou positivos, podem ser transferidos de uma pessoa para outra, através da mímica e de ações corporais emocionalmente relevantes, designadamente as expressões faciais, e que emoções como a felicidade, a depressão ou a ansiedade também se transferem entre indivíduos socialmente ligados nas redes sociais, ainda que seja difícil assegurar que estas resultam, efetivamente, da influência das emoções criadas nos contactos sociais (contágio emocional).

A possibilidade de contágio emocional em larga escala foi estudada por Kramer (2012). Este autor analisou publicações contendo conteúdo emocional, em perfis da rede social *Facebook*, tendo verificado que é possível ocorrer contágio emocional através das mensagens de texto que fluem nas RSI. As emoções, positivas ou negativas, decorrentes do conteúdo das mensagens publicadas propagam-se, geram sincronia a grande escala, originando grupos de indivíduos felizes ou infelizes: o discernimento e a vontade própria desaparecem passando a dar lugar a uma identidade grupal (Fowler & Christakis, 2010).

Este efeito de contágio pode, no entanto, ser um recurso usado para promover o bem-estar do adolescente, uma vez que os *media* sociais podem funcionar como mediadores entre o conhecimento científico e o público em geral. Assim, numa vertente positiva, o poder catalisador das redes sociais e o efeito em cascata que exerce sobre os outros poderão revelar-se uma ferramenta privilegiada para a promoção de ações preventivas que se deseje providenciar, contribuindo para uma maior eficácia e custo-efetividade de uma intervenção,

no apoio ao bem-estar e felicidade do adolescente (Coviello et al., 2014; Fowler & Christakis, 2010).

O uso das redes sociais, que vimos referindo, não se esgota no *Facebook*. Os adolescentes, designados por Prensky (2001) de nativos digitais, usam outras redes ao mesmo tempo, conforme as necessidades sentidas num momento. Entre outras redes sociais que utilizam situa-se o *Twitter*. O *Twitter* permite interagir com outras pessoas através do envio, via SMS e *e-mail*, de *tweets* (mensagens de texto) exibidos na página do perfil do utilizador para uma rede de associados. Contrariamente a outras redes sociais, em que para se adicionar alguém é necessário obter a concordância do mesmo, no *Twitter* é possível formar uma rede de contactos sem ter havido qualquer tipo de interação, ou seja, é possível seguir alguém sem que este o siga (Barcelos, 2010).

Para além do *Twitter*, outros recursos, como por exemplo os *chats*, facilitam o estabelecimento de interações *online* pelos adolescentes, designadamente com desconhecidos. Os *chats* de vídeo aleatório (*sites* de comunidades probabilísticas) permitem interagir com desconhecidos, de qualquer parte do mundo, através de vídeo, áudio e mensagens de texto, com uma estrutura e organização de comunidade, em que um utilizador pode interagir com vários utilizadores, mas um de cada vez (Afonso, 2014).

Os *chats* de vídeo aleatório têm um modo de funcionamento diferente do das redes sociais. Os *chats* de vídeo aleatório enfatizam a identificação dos utilizadores, impõem uma unidade temporal e social (quanto mais tempo se gastar com um utilizador, menos outros utilizadores se podem encontrar), privilegiam os relacionamentos um-a-um e não o de grupo, obrigam à aceitação das escolhas feitas por um utilizador e a aceitar outras pessoas que aparecem e desaparecem rapidamente da rede. Nestas comunidades, não há lugar à construção de uma identidade pelo fornecimento e troca de informações.

O *design* e o modo de funcionamento dos *chats* de vídeo aleatório induzem o utilizador, sobretudo os mais jovens, a partilhar frases, fotografias ou vídeos, que possivelmente não partilhariam através de outros meios, ou pessoalmente, num esforço de conseguir ser semelhante ou melhor do que os outros utilizadores (Afonso, 2014). Regra geral, os utilizadores deste tipo de *chats* não são atraídos para o uso dos mesmos para estabelecerem interações sociais amistosas, podendo também ter como motivações pretender libertar energias negativas ou praticar comportamentos agressivos (Afonso, 2014). O uso destas redes pode, por isso, estar relacionado com a efemeridade, futilidade e perversidade, com a violência e a desvinculação ou seja, com uma dimensão do comportamento humano de leitura negativa, segundo a qual não há lugar a sentimentos de culpabilidade (Afonso, 2014). Nesta situação,

os utilizadores apenas procuram satisfazer desejos pessoais, realizando atos que lhes forneçam o *feedback* desejado, aspeto que os leva à repetição dos mesmos comportamentos ou de atos semelhantes.

Querer ser o melhor, conjuntamente com a vulnerabilidade que caracteriza a adolescência refletem-se na ânsia de experimentar novos produtos, designadamente tudo o que for novidade no âmbito das tecnologias e que permita interagir em tempo real, designadamente participar em fóruns de discussão. Os fóruns são sítios da Internet, comunidades criadas pelos seus participantes, através de narrativas que promovem oportunidades de participação, na forma de diálogo escrito ou através de *chats* em tempo real. Organizados por temas, os utilizadores, inseridos numa *homepage*, podem manter uma discussão, publicar informações ou comentar anonimamente uma publicação em tempo real (Masias, 2009; Ventura, 2011).

Conversar anonimamente parece ser uma via mais fácil para o adolescente do que conversar face-a-face, seja com familiares, com amigos ou com um adulto (Powell, 2011). Assim, em situação de vulnerabilidade, os fóruns podem consagrar uma forma de apoio social capaz de promover mudanças psicológicas no adolescente (Whitlock et al., 2006), o recurso a estratégias de *coping* positivas e modos de relacionamentos saudáveis, revestindo-se como uma alternativa a outras formas de ajuda convencionais (Mitchell & Ybarra, 2007).

A par da vertente positiva da participação em fóruns de discussão são também imputados alguns perigos a estas comunidades, designadamente o incentivo à prática e à normalização de comportamentos agressivos entre os adolescentes (Hinduja & Patchin, 2008; Whitlock et al., 2006).

Estes sítios da Internet têm vindo a cair em desuso pelo facto de estarem limitados ao texto, como a única via de comunicação. Contudo, são ainda muito utilizados para fins de comunicação entre os jogadores dos jogos *online* pelo que a Internet se tornou uma passadeira de acesso fácil e rápido à interatividade proporcionada pelos jogos *online* (Patrício, 2014).

Tem-se assistido a uma evolução na natureza dos jogos, designadamente os passíveis de serem jogados em rede por múltiplos jogadores (*Massive multiplayer online games*) recorrendo, por exemplo, a dispositivos móveis (Chisholm & Day, 2013). Com efeito, a reunião das condições referidas e o surgimento dos *sites* de redes sociais permitiram que novas práticas sociais ganhassem forma e que cada vez mais se tornasse possível interagir com pessoas de todo o mundo, enquanto se joga.

Estes mundos virtuais representam ambientes tridimensionais simulados por computação gráfica que proporcionam elevados níveis de realismo e experiências imersivas

convincentes aos jogadores (Chesney, Coyne, Logan, & Madden, 2009; Damer, 1997; Lam et al., 2013). Enquanto espaços partilhados, caracterizam-se por promoverem diferentes formas de lazer e de sociabilidade (Book, 2004; Lam et al., 2013), por apresentarem cenários fantasistas que proporcionam emoções fortes (Arriaga, Monteiro, & Esteves, 2008) aos jogadores, por permitirem o imediatismo e a interatividade social ou seja, que os seus habitantes, os “avatars”, interajam em tempo real (Júlio, 2005), sobrepondo à vertente de lazer a da comunicação e interatividade (Afonso, 2014). A comunicação ocorrida neste contexto assume grande importância para o adolescente, na medida em que as interações sociais promovidas nos jogos podem prolongar-se para além destes (Arriaga et al., 2008).

As plataformas dos jogos virtuais colocam à disposição dos utilizadores um vasto leque de oportunidades capazes de proporcionarem a realização de alguns desejos e expectativas, as quais contribuem para a satisfação pessoal do adolescente, pelo reforço intrínseco ou extrínseco resultante de vencer outro jogador ou pela conquista de admiração por parte dos outros jogadores (Arriaga et al., 2008), e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo (Santander, 2013) com quem possam partilhar preocupações, anseios e receios do dia a dia (Carnagey & Anderson, 2005).

Para que ocorra interação através dos jogos *online*, cada utilizador tem apenas de configurar o seu perfil, selecionar um avatar para representar a sua identidade *online* e controlar a forma como comunica e interage, ou seja, transformar o Eu no Outro (Afonso, 2014; Chisholm & Day, 2013). Neste jogo de papéis, cada adolescente constrói representações virtuais de si, através das quais interage (Lam et al., 2013).

Tal como o ser humano real, o avatar pode ter uma “personalidade”, defender determinados valores, possuir competências ou conhecimentos, representar aspetos da personalidade do seu criador, que não se manifestam na vida real ou são distintos das características do mesmo (Afonso, 2014). A maior parte dos adolescentes cria o que desejaria ser, fugindo ao seu verdadeiro aspeto (Afonso, 2014). Assim, para muitos adolescentes, um dos principais fascínios dos jogos virtuais reside no facto de espelharem o mundo real, ainda que parcialmente, ao mesmo tempo que os transportam para um mundo onde podem viver uma existência diferente, numa dinâmica mediada por interações textuais, orais e visuais, onde se eleva o imaginário de cada utilizador (Afonso, 2014; Lam et al., 2013; Santander, 2013).

Estas dinâmicas reservam aos seus habitantes o direito de fazerem o que quiserem, tendo como única limitação o *design* do ambiente virtual no qual estão inseridos (Amaral, 2008). Esta aparente liberdade permite questionar como atuaríamos se estivéssemos num mundo onde pudéssemos satisfazer todos os desejos e gostos? Que vida escolheríamos ter? A

resposta seria certamente a vida ou alguém perfeito, designadamente no que se refere à aparência física.

Com efeito, a aparência física representa para os adolescentes uma fonte de preocupação sendo, muitas vezes, responsável por uma diminuição da autoestima, quando esta não se adequa aos padrões de beleza dominantes (Brixval et al., 2012). A identificação do corpo do utilizador com a do avatar pode constituir, por um lado, uma forma ou um estímulo à autoaceitação no mundo real e, por outro, uma forma de chamar a atenção para essa dificuldade (Brixval et al., 2012).

As escolhas efetuadas podem determinar uma deformação da identidade do utilizador, “impondo-lhe” o desempenho de um papel ou personagem, por este criada (Júlio, 2005) ou seja, a possibilidade de reinventar sobre si e de viver outra vida através de uma figura tridimensional virtual pode promover a despersonalização (Santander, 2013). Nesse sentido, os jogos *online* podem significar suspender, por momentos, o próprio ser para aceder a uma realidade construída na mente do jogador que o pode levar a alienar-se do “eu” para viver intensamente experiências de que não dispõe na vida real (Júlio, 2005). A associação que o adolescente faz entre os cenários de fantasia que cria e a sua experiência real pode ser relevante na modelação de comportamentos agressivos ou na instigação para a agressão (Huesmann, Moise, Podolski, & Eron, 2003).

A vida do avatar é condicionada pelo tempo que o seu criador despende no mundo virtual de tal modo que, quanto menos tempo este puder estar neste mundo, mais a sua identidade virtual será esquecida. Nesse sentido, os jogos que permitem viver a experiência de um personagem podem favorecer o desenvolvimento de um comportamento aditivo (Arriaga et al., 2008; Beard & Wolf, 2001). Este aspeto pode ser um dos motivos pelos quais, diariamente, milhões de pessoas interagem em simultâneo em ambientes virtuais, através da participação em jogos *online*, forma de entretenimento bastante valorizada e popular entre os adolescentes (Arriaga et al., 2008; Gonçalves, 2009; KirkPatrick, 2011; Yee, 2006).

Acerca do que valorizam e sobre o que podem encontrar os adolescentes num ambiente de jogo *online*, Cole e Griffiths (2009), num estudo (n=912) que envolveu jogadores de 45 países, verificaram que realizar atividades em conjunto, confiar, contar com..., manter segredo, compreender ou conversar eram alguns dos aspetos mais valorizados. Verificaram também que a interação estabelecida nos jogos *online* podia melhorar o humor e diminuir a ansiedade dos jogadores, tornando-os pessoas mais felizes. Contudo, o conteúdo ou a apresentação de elementos agressivos nos jogos (Lam et al., 2013) podia ter um efeito negativo sobre os indivíduos, a curto e a longo prazo (Anderson, Gentile, & Buckley, 2007;

Griffiths, 1999), designadamente aumentar a emoção hostil, cognições, atitudes e comportamentos antissociais e agressivos, para além de contribuir para a redução da sensibilidade aos estímulos de violência da vida real (Anderson et al., 2007; Arriaga et al., 2008; Carnagey & Anderson, 2005). Esta dessensibilização podia advir do facto de os jogos *online* raramente exibirem o sofrimento da vítima ou outro tipo de emoção que apele à sensibilidade do jogador, o que pode contribuir para que o adolescente possa concluir que a agressão é inofensiva e fomentar a negação das consequências morais de um comportamento agressivo (Arriaga et al., 2008), o que na realidade não acontece. Com efeito, tendo por base o modelo geral da agressão (Anderson et al., 2007) e a teoria sociocognitiva (Bandura, 1977), os efeitos da exposição repetida à violência fomentam o ensaio e o reforço de estruturas do conhecimento associados à agressão. Com o tempo, a ativação destas estruturas pode conduzir a uma dessensibilização perante estímulos violentos e à manutenção de crenças agressivas (Anderson et al., 2007; Bandura, 1977; Carnagey & Anderson, 2005; den Hamer, Konijn, & Keijer, 2013; Ferguson & Olson, 2013; Lam et al., 2013). Para além do referido, quando o comportamento agressivo é seguido de uma recompensa, há tendência para os indivíduos agirem subsequentemente de forma mais agressiva. A mestria adquirida em atos de violência, implícita na satisfação que o jogador obtém na resolução do desafio que lhe é proposto, pode contribuir para um sentimento de autoeficácia e para a identificação do jogador com as personagens criadas (Huesmann et al., 2003).

Alguns autores (e.g., Arriaga et al., 2008; Henriques, 2014) consideram que os jogos violentos constituem um fator situacional facilitador da agressão, por afetarem o estado interno do indivíduo, em termos fisiológicos, alterações que se traduzem num acréscimo de ativação emocional, associada a um aumento da atividade simpática do sistema nervoso autónomo, a qual pode preparar o organismo para reações comportamentais, de fuga ou de ataque, responsáveis pelo desencadear de respostas agressivas nos jogadores (Arriaga et al., 2008). Os jogos podem, ainda, induzir estados afetivos negativos capazes de poderem desencadear hostilidade ou ira que, em conjunto ou de forma individual, predispõem o indivíduo à agressão. Destes efeitos dá-nos conta o estudo realizado por Henriques (2014), que analisou a influência dos videojogos no funcionamento psicológico dos jogadores (as características psicológicas e de personalidade, o tipo de vinculação e de suporte social, os sentimentos de pertença, as dificuldades de regulação emocional, o bem-estar subjetivo e a sintomatologia psicopatológica) em estudantes do ensino superior. Neste estudo, constatou que 35.4% (n=404) dos que jogavam videojogos apresentavam diferenças estatisticamente significativas no tipo de vinculação ansiosa, na satisfação com o suporte social familiar e dos

amigos, na amabilidade e dificuldade de regulação dos impulsos, quando comparados aos não jogadores.

Henriques (2014) concluiu que, no que se refere à personalidade dos jogadores estes apresentavam uma média inferior no neuroticismo, sendo este índice significativamente superior nas raparigas. Os resultados apontavam também para a ausência de sintomatologia psicopatológica nos jogadores uma vez que estes, no final dos jogos, apresentavam-se mais alegres, relaxados, confiantes, com menos stresse e com menos ansiedade. Relativamente ao suporte social, designadamente a satisfação com a família e com os amigos, os jogadores apresentavam-se mais satisfeitos do que os não-jogadores. Já no que diz respeito às dificuldades de regulação emocional, a impulsividade apresentava média estatisticamente superior nos jogadores, com o sexo masculino a apresentar uma média superior.

São muitos os *sites* que oferecem a oportunidade de jogar *online*, pelo que não é difícil a um adolescente encontrar um jogo do seu agrado ou interesse. Enquanto atividade de lazer, tal não seria problemático se em cada interação, como já referido, um jogador não incorresse no risco de ser alvo de agressão (Cash et al., 2013; Ferguson & Olson, 2013; Lam et al., 2013). Esta possibilidade depende dos recursos que ficam disponíveis nos jogos: se apenas permitem a interação no jogo ou se também incluem a possibilidade de conversação, de forma síncrona, com outros jogadores através de *chats*, mensagens instantâneas, fóruns ou através do envio de mensagens em sistemas privados.

Tal como temos vindo a referir, relativamente a outros ambientes virtuais, também no ambiente dos jogos *online*, onde o código do computador e os padrões da comunidade virtual são os únicos limites à liberdade do avatar, os jogadores podem estar expostos aos comportamentos desviantes de outros jogadores ou serem eles próprios os autores desses comportamentos (Alemi, 2007). Esta realidade choca com algumas regras vigentes nestes “mundos”, designadamente com: (i) a proibição da materialização de agressões psicológicas nestes contextos, manifestadas, por exemplo, no que um avatar diz ou escreve dirigido a outro ou quando o faz sentir desconfortável na interação social ocorrida durante o jogo; (ii) o direito à privacidade, uma vez que nestes ambientes é proibido divulgar o que foi confidenciado por outro avatar, relativo à sua vida real, sem a sua concordância ou sem ser o próprio a expô-lo no seu perfil, permitindo que outros o visualizem (Alemi, 2007).

Ainda que estas regras existam, e tal como no mundo real, o incumprimento das mesmas continua a ser um denominador comum, traduzindo-se num risco ou na possibilidade de ocorrerem situações de roubo de identidade, de vingança, insultos ou ameaças efetuadas

pelos *griefers*⁴ (Lin & Sun, 2005; Santander, 2013). Os *griefers* distraem-se a promover o conflito, a incomodar ou a tornar negativa a participação de um jogador perante os outros, fazendo-o sentir-se desconfortável na interação social com outros jogadores, a obstruir os objetivos e a vivência partilhada no jogo ou a bloquear novas entradas (Lam et al., 2013; Resende & Salles, 2012). Para além do contexto do jogo, os *griefers* podem também “atacar” os jogadores ou envolverem-se em comportamentos agressivos fora do mesmo, recorrendo ao envio de mensagens ameaçadoras ou de assédio (Chesney et al., 2009; Lin & Sun, 2005; Pinheiro, 2009). Este comportamento é normalmente dirigido aos jogadores menos experientes, os *newbies*, sendo promovido por aqueles que têm mais conhecimento deste mundo virtual (Adrian, 2010; Chesney et al., 2009).

Ainda no que se refere às regras vigentes nos jogos *online*, mais concretamente o direito à privacidade, alguns avatares divulgam conversas tidas com outros, decorrendo deste comportamento situações embaraçosas e causadoras de sentimentos de vergonha, que podem levar à autoexclusão de um jogador ou à exclusão do *griever*. Contudo, este último pode regressar com um novo avatar e retorquir com represálias, banir os que não o veneram ou os que não se identificam com os seus comportamentos antissociais (Chesney et al., 2009).

O comportamento nos jogos *online* tem sido objeto de análise (Adrian, 2010; Anderson et al., 2003; Chesney et al., 2009; Cruz, 2012; Dittrick, Beran, Mishna, Hetherington, & Shariff, 2013; Lam et al., 2013; Yang, 2012) no que se refere à associação entre a exposição a jogos violentos ou de cariz antissocial e o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de *cyberbullying*, levando a crer que este é um fenómeno que está presente nestes contextos (Santander, 2013). A exposição a conteúdo antissocial nos jogos *online* funciona como amplificador de um processo cíclico de raiva, relacionada com a vitimização e a agressão por *cyberbullying* (den Hamer et al., 2014), aumentando a probabilidade de um envolvimento do adolescente, seja como agressor ou como vítima (Dittrick et al., 2013; Lam et al., 2013). Por sua vez, esta exposição está também associada a uma maior frequência de incidentes/confrontos com os professores e a uma maior propensão para um envolvimento em situações controversas na escola (Anderson et al., 2007).

No que diz respeito à prevalência do *cyberbullying* nos jogos *online*, Yang (2012), numa amostra de adolescentes (n=1069), em que 86.7% eram jogadores, concluiu existir uma associação estatisticamente significativa entre ser jogador *online* e praticar *cyberbullying*

⁴ O termo *griever* é usado para definir o comportamento negativo e persistente de um indivíduo ou de um grupo que, de forma deliberada e por simples prazer, recorre ao jogo *online* para perturbar, irritar, intimidar ou insultar outros jogadores (Lin & Sun, 2005; Santander, 2013).

dirigido aos outros jogadores. Por outro lado, Merrill e Hanson (2016) verificaram que as situações de vitimização estavam associadas a jogar pelo menos uma hora por dia.

Jogar *online* é uma atividade popular entre os adolescentes portugueses, como verificou Ferreira (2001), num estudo realizado com uma amostra de adolescentes do 8º ao 10º ano de escolaridade (n=666; 12 - 17 anos). O estudo teve como objetivo analisar se existia uma associação entre a violência em videojogos e o autorrelato de agressividade em adolescentes. Neste estudo, Ferreira (2001) conclui que os rapazes iniciavam-se mais cedo e dedicavam mais tempo a esta atividade do que as raparigas e jogavam por vício ou para escapar aos problemas. Para além do referido, os rapazes preferiam jogos de cariz violento e manifestavam opiniões menos negativas do que as raparigas sobre a influência dos jogos violentos sobre os mesmos (Ferreira, 2001). Entre outras motivações, os adolescentes que participaram no estudo jogavam pelo prazer de entrar num mundo de fantasia, porque os jogos lhes proporcionavam a oportunidade de manifestarem os seus anseios, pela possibilidade de poderem, por esta via, agredir terceiros sem sofrer consequências dos atos praticados, ou por mera curiosidade (Ferreira, 2001).

O estado afetivo e de humor em que o sujeito se encontra pode contribuir para uma maior ou menor receptividade e interesse pelos jogos (Zillmann, 1994) uma vez que os jogos podem proporcionar um estado de humor desejado ou alterar aquele em que se encontram (e.g., stresse ou de aborrecimento). Tendo em conta a popularidade que os jogos *online* reúnem junto dos adolescentes e a ocorrência do *cyberbullying* nestes contextos (Adrian, 2010; Anderson et al., 2003; Chesney et al., 2009; Cruz, 2012; den Hamer et al., 2014; Dittrick et al., 2013; Lam et al., 2013; Yang, 2012), estes ambientes careçam de ser estudados e analisados, não só em relação ao *cyberbullying*, como também em relação a outros comportamentos agressivos. Assim, decidimos considerar no nosso estudo a possibilidade de os jogos *online* serem um contexto favorável à prática do *autocyberbullying*.

Em relação aos comportamentos agressivos, praticados com o auxílio das tecnologias, a presença de outros, designadamente dos pares do mesmo sexo, tende a desinibir a agressão nos contextos anteriormente descritos, enquanto que a presença de um adulto pode constituir um fator inibidor do comportamento (Vala & Monteiro, 2014). Assim, é importante que os adultos conheçam alguns sinais de alerta dados pelos seus filhos e que os ajudem a tomar os necessários cuidados, enquanto jogadores. Na Tabela 1 apresentamos, de forma resumida, alguns desses sinais.

Tabela 1: Sinais de alerta e precauções a ter nos jogos *online*

Sinais de alerta	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar ou simular sintomas de doenças com maior frequência (dores de barriga ou de cabeça)• Perda de interesse pelos computadores• Aumento da ansiedade ao receber SMS/MMS ou <i>e-mails</i>• Pesadelos ou dificuldade em dormir• Perda do interesse pela escola, amigos habituais ou membros da família• Baixa autoestima• Apresentar-se frustrado ou deprimido após o uso das tecnologias• Manifestar comportamentos autodestrutivos
Precauções a tomar pelos pais	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a natureza do jogo e os recursos que oferece• Estar confortável com o conteúdo: este não deve provocar ansiedade, choque ou frustração• Saber com quem jogam• Conversar com os jovens sobre o <i>cyberbullying</i>• Incentivar a denúncia de comportamentos negativos ocorridos neste contexto• Restringir o acesso a jogos onde é conhecida a ocorrência de <i>cyberbullying</i>• Desencorajar a exposição nos jogos <i>online</i>• Incentivar a participação noutra tipo de atividades, dentro e fora de casa

Por último, os pais que optem por limitar o tempo de jogo *online* dos filhos devem oferecer-lhes atividades alternativas: a televisão já serviu de “*baby-sitter*”, atualmente os jogos *online* parecem servir o mesmo propósito.

2. Comunicação virtual: formas e funções

A comunicação é um processo através do qual os indivíduos se relacionam uns com os outros, influenciando-se mutuamente (Puig, 1986; Thayer, 1979). Engloba todos os fatores humanos onde há criação ou transmissão de informações, tendo como protagonistas os que assimilam essa informação, recorrendo a sistemas simbólicos como um apoio para esse fim (Puig, 1986; Thayer, 1979).

A comunicação representa a forma através da qual os indivíduos se relacionam entre si, trocam experiências, ideias, sentimentos e informações, envolvendo, para tal, um emissor, um recetor e a mensagem produzida (Puig, 1986).

A mensagem que se pretende comunicar pode ser vista, ouvida ou tocada para além de poder assumir a forma de palavras, gestos, olhares ou de um simples movimento do corpo (Puig, 1986). A forma, o tipo e o conteúdo da comunicação podem influenciar o comportamento interpessoal de um indivíduo, uma vez que a comunicação é definida como o processo através do qual se trocam informações que são entendidas por duas ou mais pessoas, normalmente com a intenção de motivar ou influenciar o seu comportamento (Puig, 1986).

Existem vários tipos de comunicação, sendo as principais a verbal, a não verbal, a oral e a escrita, as quais, por sua vez, podem ser, ou não, assertivas. A comunicação verbal é a forma mais utilizada pelos indivíduos para comunicarem e para se relacionarem entre si, uma vez que esta forma de comunicação configura uma grande capacidade de transmitir ideias e de expressar pensamentos, independentemente do nível de complexidade. A comunicação verbal engloba a escrita e a oralidade (Puig, 1986). Já a comunicação não-verbal é composta por códigos, gestos, sinais, expressões faciais e corporais e por imagens. A comunicação oral é a forma mais direta de comunicar, uma vez que para que esta possa ocorrer apenas se torna necessário que o emissor esteja na presença do recetor. A comunicação oral tem também o poder de deixar a mensagem clara, evitando mal-entendidos ou situações inesperadas que podem ocorrer na comunicação escrita (Puig, 1986).

A comunicação escrita pode ser vista como um monólogo, onde o emissor transmite, através da palavra escrita, uma mensagem ao recetor, que a recebe e interpreta posteriormente. A interpretação efetuada pelo recetor pode ser diferente da que era o objetivo inicial da mensagem deixando, nesta situação, de ser assertiva. Uma comunicação é assertiva quando consegue traduzir a ideia ou pensamento inicial, de forma clara e com o respeito pelo Outro (Puig, 1986).

A dificuldade de interpretação pode estar associada ao código usado para comunicar.

O código representa o modo como a mensagem é transmitida (escrita, oral, gestual, etc.) ou organizada, sendo formado por um conjunto de sinais, organizados de acordo com um conjunto de regras em que cada um dos elementos tem um significado em relação aos demais. Numa comunicação, o código deve ser conhecido pelos envolvidos, o emissor e o recetor, uma vez que a comunicação só se concretiza quando o recetor consegue decodificar a mensagem, independentemente do contexto onde a comunicação ocorre (Puig, 1986; Thayer, 1979). O contexto representa o conjunto de circunstâncias em que a mensagem a emitir é produzida e que permite a correta compreensão da mesma (Puig, 1986; Thayer, 1979).

Na comunicação interpessoal, cada interlocutor troca informações baseadas no seu repertório cultural, nas suas vivências e nas suas emoções (Puig, 1986; Thayer, 1979). Através da comunicação interpessoal, cada indivíduo liga-se ao seu semelhante através da empatia que consegue estabelecer, a qual inclui muito mais do que o conteúdo da mensagem (Puig, 1986; Thayer, 1979) e os meios usados para estabelecer essa comunicação.

Os meios de comunicação são os artifícios que permitem que a comunicação interpessoal ocorra, contribuindo para que a interação social se estabeleça e para que o processo de transmissão de informações aconteça. O canal de comunicação designa o local ou os meios pelos quais a mensagem que se pretende comunicar é enviada (Puig, 1986; Thayer, 1979).

Ao longo da história, o Homem foi desenvolvendo diferentes meios de comunicar (e.g., sinais, desenhos ou outros). Com o desenvolvimento tecnológico, os meios de comunicação foram-se tornando cada vez mais eficazes, desde o telégrafo, que revolucionou a forma de comunicar à distância, até aos mais modernos sistemas de comunicação da atualidade, onde se inclui a Internet.

A internet, inicialmente criada como um meio de comunicação interpessoal alternativo, continua a ser utilizada na atualidade com esse propósito. Menos formal do que uma carta, o *e-mail* representa um exemplo de uma utilização da Internet para fins comunicativos.

Numa interação, o recetor nunca assume uma postura completamente passiva perante uma mensagem. Pelo contrário, assume uma atitude de compreensão, mesmo que a sua resposta não seja imediata, o que significa que o que foi compreendido terá eco no comportamento subsequente do recetor (Bakhtin, 1979).

Na comunicação mediada pelo computador, síncrona ou assíncrona, com exceção das modalidades de comunicação oral ou audiovisual, as mensagens escritas são recebidas na versão integral. A compreensão, posterior à leitura feita pelo recetor, simula a transcrição da

mensagem oral do emissor. Por isso, o processo de compreensão da comunicação mediada pode ocorrer de forma idêntica à de uma comunicação oral (Bakhtin, 1979). A diferença no processo de compreensão da comunicação mediada por computador (síncrona ou assíncrona) em relação ao processo de compreensão da comunicação oral é que a primeira introduz a obrigatoriedade da análise do registo escrito da mensagem. O facto de o recetor não estar face-a-face com o emissor neutraliza algumas regras presentes na comunicação face-a-face, as quais, de certo modo, coagem o recetor a responder, quando o tempo entre a interpelação do emissor e a reação do recetor se torna prolongado (Bakhtin, 1979). Assim, na comunicação mediada, o tempo necessário a uma resposta pode ser gerido com maior liberdade e, conseqüentemente, a resposta dada pode ser mais ponderada.

Na comunicação síncrona, mediada pelo computador, o discurso escrito pressupõe uma ação em que a compreensão/resposta é retardada (Baron, 1998). Contudo, tendo em conta que as mensagens escritas podem ser trocadas praticamente à mesma velocidade que as trocadas em conversas orais, a comunicação síncrona, mediada por computador, requer a mesma atitude de compreensão e resposta que a comunicação assíncrona. Todavia, na comunicação eletrónica em tempo real, na forma escrita, o processo de compreensão/ resposta tem algumas particularidades na forma como se dá. A palavra escrita exige uma dupla abstração: a abstração do aspeto sonoro da linguagem, requerendo a atribuição de simbologia sonora e a imaginação ou idealização do interlocutor (Baron, 1998). Por outro lado, enquanto que a linguagem falada é motivada pela necessidade de conversação, a linguagem escrita, mesmo que mantenha esta necessidade, requer uma representação no pensamento, é orientada pela consciência e pela intenção e exige uma ação mais abstrata e intelectual (Baron, 1998).

As particularidades referidas, da comunicação virtual mediada pela Internet, tornam evidente a necessidade de otimizar a linguagem escrita utilizada nos processos de interação/comunicação nestes meios, uma vez que a linguagem escrita, na sua forma tradicional se torna, muitas vezes, insuficiente para dar significado ao conteúdo da interação virtual (Baron, 1998). Nesse sentido, os utilizadores são levados a usar símbolos para representar o que seria, por exemplo, uma expressão verbal face-a-face. Tornou-se necessário traduzir para a linguagem escrita as entoações das expressões verbais faladas representadas, por exemplo, por gestos, expressão facial, etc. (Baron, 1998). Ou seja, o diálogo/interação virtual e atividades não presenciais mediadas pela Internet requerem o uso de uma linguagem híbrida com características da linguagem escrita e falada, que seja capaz de conferir um sentido global ao conteúdo das mensagens escritas (Baron, 1998).

A escrita virtual conta com a grande criatividade dos seus utilizadores. De facto, no

mundo virtual é comum encontramos os *emotions* para expressar os sentimentos de quem escreve: alegria, raiva, dúvida e medo, etc. Ao lermos uma palavra, com vários pontos de exclamação ou com o alongamento da palavra, percebemos que o emissor tem a intenção de dar destaque à expressão, pelo que o sentimento que lhe está agregado passa a ser entendido no contexto da mensagem (Freitas, 2005).

Outros exemplos podem ser encontrados nas páginas da Internet, autênticos glossários destes símbolos (Freitas, 2005), o que demonstra o quanto o uso deste tipo de linguagem abreviada é frequente na interação virtual. Trata-se de uma forma de superar a ausência da expressão facial, da entonação da voz de quem fala e, assim, evitar, ou não, alguns mal-entendidos (Freitas, 2005). Os adolescentes da contemporaneidade contam assim com este aliado para demonstrar os seus sentimentos de alegria, de tristeza, de angústia ou de raiva (Freitas, 2005). A escrita virtual pode ser para um adolescente criativa, divertida e até capaz de tornar menos “frio” o ambiente virtual, uma vez que este pode encontrar, na escrita virtual, um extraordinário elenco de signos e de expressões que lhe possibilitam difundir, anunciar e estimular um mundo em que as palavras/símbolos podem ser a força e a língua de quem deseja interagir e transmitir o que sente num determinado momento.

O agir comunicativo está na base da interação/sociabilidade sendo a comunicação, verbal e não-verbal, um veículo de sociabilidade e o uso da linguagem determinado pelas condições em que o diálogo se concretiza (Habermas, 2012).

Na Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas (2012), a sociabilidade constitui o processo de formação da personalidade, isto é, de competências através das quais o indivíduo adquire a capacidade de agir e de afirmar a sua própria identidade. Esta teoria valoriza as experiências, o quotidiano e o senso comum dos indivíduos para aproximar realidades distantes e isoladas. Para o efeito, considera três elementos: o diálogo, a linguagem e o grupo.

No que se refere à linguagem, esta assume três funções básicas: é representativa de um mundo objetivo, permitindo falar sobre algo; é interativa, referindo o respeito pelo mundo social na comunicação com o outro; é expressiva, permitindo expressar um mundo subjetivo, o que se tem na mente ou o que se sente (Habermas, 1987; Habermas, 2012).

No dia a dia os indivíduos comunicam recorrendo ao uso da palavra. A palavra congrega em si três determinações: provem de alguém, dirige-se a alguém e procura persuadir alguém (Habermas, 2012). Quando um indivíduo se dirige a alguém, pensa previamente no que quer dizer ou escrever, considerando-o como válido e verdadeiro nesse momento, ainda que os argumentos possam, no futuro, ser alterados, mediante novas informações e

experiências (Ibid).

Quando a comunicação é ponderada e utilizado um saber de forma propositada (e.g., para persuadir alguém), recorre-se a uma racionalidade instrumental que tem uma função de autoafirmação e de adaptação às contingências do momento. Esta racionalidade da ação comunicativa permite a prática da argumentação, como elo entre a ação comunicativa e o agir instrumental (Habermas, 1987; Habermas, 2012). Assim, no contexto da comunicação, são considerados racionais os indivíduos que fazem afirmações e são capazes de defendê-las, de apresentar argumentos válidos e pertinentes perante uma crítica, que são capazes de interpretar uma situação/comportamento a partir de expectativas legítimas sobre esse comportamento (Habermas, 1987; Habermas, 2012).

As formas de agir e de interagir do ser humano são diversificados (Galbinsky, 1980). O ser humano está preparado para estabelecer relações interpessoais, intensas e próximas contribuindo para tal, em grande medida, o olhar, o sorriso, a postura do corpo ou o tom de voz. Estes atributos favorecem a proximidade e a confiança mas, ao mesmo tempo, podem ser usados para intimidar, criar o medo, mostrar insinceridade, agressividade, ódio, poder ou o controle sobre alguém (Simmel, 1996).

Na comunicação face-a-face, a aparência física, os gestos e o vocabulário usado, entre outras marcas linguísticas, dão pistas não-verbais que influenciam a maneira como os indivíduos formam as primeiras impressões acerca daqueles com quem interagem. Na comunicação interpessoal mediada pode haver lugar a interpretações ambíguas e a confusões, uma vez que muitos destes indicadores estão ausentes ou atenuados (Simmel, 1996).

Admitindo que uma das desvantagens sociais da comunicação mediada possa ser o facto de as relações pessoais positivas serem pouco frequentemente nos ambientes *online*, Wellman e Hampton (1999) defendem que estes ambientes oferecem mais oportunidades para as relações sociais (positivas ou negativas) e menos apreensão do que os ambientes face-a-face pelo que, em seu entender, estes ambientes apoiam o estabelecimento de relações de sociabilidade, por exemplo com os pares.

Estar em contacto permanente com os pares e assegurar uma interação em tempo real com os *existing friends* constituem uma mais-valia que a Internet proporcionou aos adolescentes da atualidade (Boyd, 2008) até porque, na perspetiva dos mesmos, é mais aliciante usar a Internet para fins de comunicação, por exemplo o *e-mail*, os serviços de mensagens instantâneas, os *chats* ou as redes sociais, com os seus perfis, listas e comentários, do que outras formas de comunicação, tais como uma carta (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011).

A linguagem escrita, um dos principais meios de comunicação na internet, pode também ser usada para a construção de uma identidade falsa, com fins de agressão (Ventura, 2011) ou autoagressão (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Através de injúrias, calúnias e ironias os utilizadores conseguem construir uma imagem negativa da vítima ou de si próprios (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Ainda que a vítima se defenda no seu próprio perfil, numa comunidade *online* os comentários podem ser lidos por outros utilizadores, o que pode vir a encorajar o agressor a novas investidas contra a vítima ou incentivar este comportamento em novos agressores.

Do exposto, o modo como a linguagem pode ser usada, seja em contexto virtual ou face-a-face, torna claro o papel que esta pode ter no estabelecimento de relações interpessoais/sociabilidade dos adolescentes. Assim, nos diferentes espaços de sociabilidade torna-se importante atender às novas configurações da sociabilidade proporcionadas pelo avanço tecnológico, designadamente pela Internet (Rocher, 1989).

3. Do presencial ao virtual: sociabilidade na adolescência

*(...) A primavera da vida é bonita de viver,
Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover.
Para mim hoje é janeiro, está um frio de rachar,
Parece que o mundo inteiro se uniu pr'a me tramar!*

*Não vês como isto é duro, ser jovem não é um posto,
Ter de encarar o futuro com borbulhas no rosto.
Porque é que tudo é incerto, não pode ser sempre assim (...)*

(Carlos Tê e Rui Veloso)

3.1 Adolescência e sociabilidade

Cada indivíduo constitui-se pelas relações sociais que estabelece com os outros, independentemente do espaço em que estas ocorram, o que torna a sociabilidade uma característica fundamental do ser humano, a qual confere significado à sua existência (Claes, 2005).

À medida que o indivíduo cresce, as relações interpessoais que estabelece na família, na escola, nas atividades de lazer ou em qualquer outra atividade, vão ganhando importância, sobretudo durante a adolescência, e contribuindo, de forma fundamental, para a formação da sua identidade e para a sua saúde mental (Claes, 2005).

A adolescência é um período da vida marcado por um complexo processo de crescimento e de desenvolvimento (Ferreira & Nelas, 2006; Patchin & Hinduja, 2010a; Sampaio, 2000a; Twenge & Campbell, 2001). A especificidade deste período leva-nos a tecer algumas considerações em torno do modo como os adolescentes estabelecem relações interpessoais na contemporaneidade, ou seja, como se processa a sociabilidade, para entender algumas das suas reações neste período da vida.

No sentido de dar seguimento a esta reflexão, importa clarificar as diferenças entre faixa etária e estádios. A faixa etária tem origem no latim “etário” que se refere à idade. O estádio, ainda que represente um período de desenvolvimento, não se baseia exclusivamente no conceito da idade, mas também em estruturas que o indivíduo necessita ter desenvolvidas para realizar as tarefas esperadas para o mesmo (Alarcão, 2005). Assim, dois adolescentes podem estar na mesma faixa etária, por terem a mesma idade, mas em estádios diferentes: um pode ser capaz de realizar tarefas que um outro não consegue, ainda que na mesma fase (Ibid).

Cada adolescente transita de um estádio para outro, na sua idade, em função da rapidez com que desenvolve as capacidades esperadas para esse estádio e consegue lidar com os problemas inerentes ao mesmo. A forma como cada adolescente ultrapassa cada estádio de

transição confere-lhe um carisma próprio, tornando-o único no modo com exterioriza, de forma mais ou menos intensa, as suas emoções e como recorre a uma linguagem própria, verbal e não-verbal, para manifestar os seus sentimentos ou emoções (Alarcão, 2005).

Alguns estudos na área da terapia comportamental sugerem uma relação (e.g., Strauman & Higgins, 1993) entre as representações que o indivíduo tem de si e o padrão emocional e comportamental que exhibe. Na adolescência, as percepções sobre si estão mais suscetíveis a uma distorção. Este aspeto pode promover a formação de um autoconceito e de uma autoimagem negativos (Harter, 1999), despoletar sentimentos de angústia, medo, incerteza e dificuldade de relacionamento com os outros (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Nesta fase de maior sensibilidade, emotividade, tensão e stresse, as variações de humor são frequentes, aspeto que pode favorecer a tendência para agir de forma imediatista e irrefletida (Laufer, 2000). Não dispondo de competências pessoais e sociais necessárias para gerir estas situações, o adolescente pode adotar comportamentos associados a algum risco⁵, físico ou psicológico, designadamente comportamentos de violência autodirigida (Borges & Werlang, 2006; Reis et al., 2012).

Correr alguns riscos pode fazer parte de um desenvolvimento normal, mas fixar-se num padrão de comportamentos com consequências negativas para o próprio, designadamente os comportamentos autoagressivos, traduz falta de esperança e uma incapacidade em conseguir uma estratégia positiva para lidar com as emoções e manter um sentimento sustentado de bem-estar (Boyd, 2010; Englander, 2012a; MacCrimmon & Wehrung, 1986).

Os comportamentos autoagressivos são prevalentes na adolescência, designadamente nas raparigas (Daine et al., 2013), encerrando em si mesmos uma grande diversidade de significados. Independentemente das motivações que lhe possam assistir são sempre um sinal de uma adolescência patológica e da presença de mal-estar, que não devem ser negligenciados (Guerreiro & Sampaio, 2013), já que traduzem uma forma de comunicar dificuldades sentidas ou de pedir ajuda, quando outras estratégias se revelam ineficazes (Boyd, 2010; Daine et al., 2013; Englander, 2012a; MacCrimmon & Wehrung, 1986). Para além da autoagressão, também a agressão entre pares (*bullying*) afeta muitos adolescentes (Castela, 2013; Dias, 2017; Matos & Carvalho, 2001; Modecki et al., 2014; Oliveira, 2014; Sousa, Ferreira, & Martins, 2014).

⁵ O risco é aqui entendido como a consequência da decisão tomada de forma livre pelo indivíduo de se expor a uma situação através da qual procura a realização de um bem ou desejo, em cujo percurso se inclui a possibilidade de causar dano psicológico ao próprio (MacCrimmon & Wehrung, 1986).

A evolução tecnológica contribuiu com outros fatores para os problemas sentidos na adolescência, nomeadamente a agressão apoiada nas tecnologias. Com o aparecimento da Internet, e posteriormente das redes sociais e da comunicação escrita sem a obrigatoriedade presencial e sem barreiras geográficas, abriram-se portas à difusão de informações de forma descomprometida e, por vezes anónima, à troca de experiências, a oportunidades de autoapresentação, à interação/sociabilização e à construção de um amplo círculo de relacionamentos que podem levar a comportamentos de risco.

Com o anonimato proporcionado pelo ambiente *online*, os adolescentes sentem-se mais desinibidos. A curiosidade e a necessidade de explorarem múltiplos e novos contextos sociais (virtuais), diferentes papéis e estilos relacionais, maximizou a exposição a diferentes relações interpessoais (Matos, 2008) e proporcionou a possibilidade de um envolvimento em comportamentos que podem resultar numa maior possibilidade de conflito interpessoal (Rebecca, 2015). Por exemplo, as questões associadas à gestão da privacidade e da intimidade na Internet tornaram os adolescentes potenciais atores, seja como alvos ou como perpetradores, de várias facetas do *cyberbullying* (Bastiaensens et al., 2014; Blazek & Kraftl, 2015; Boyd, Ritchie, & Likhari, 2014; Dias, 2017; Dredge, Gleeson, & Garcia, 2014; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Gabriel, 2014; Pinheiro, 2016; Rebecca, 2015; Santos, 2015).

Apesar dos perigos que a exposição interpessoal pode proporcionar, o adolescente é, por natureza, um ser social, pelo que para este é praticamente impossível viver sem se relacionar com os outros. Na complexa rede de interações sociais que o adolescente estabelece quando interage por meio da comunicação, virtual ou real, desencadeiam-se relações de sociabilidade. Seja na escola, na família ou no meio virtual é importante que ocorra o convívio social entre adolescentes.

Com a internet temos assistido a uma reconfiguração da sociabilidade contemporânea. A Internet e as tecnologias permitiram encurtar distâncias e unir pessoas. Este ambiente rico em estímulos, vivenciados individual e coletivamente (Sprinthall & Collins, 1999), proporciona ao adolescente capacidade de adaptação, permite-lhe expandir-se, agir sobre o meio, modificá-lo e modificar-se, isto é, desenvolver-se. Estas experiências promovem o desenvolvimento emocional, psicológico e social e a construção da sua identidade.

A sociabilização pode resultar da interação social e do esforço do indivíduo em harmonizar a sua imagem ao modo como se percebe e às expectativas dos outros (Rocher, 1989). Nos mais jovens, a sociabilização constitui-se essencialmente de interações (Galbinsky, 1980; Waizbort, 2000). Os jovens interagem uns com os outros, não

necessariamente por serem da mesma geração (os pares, os amigos ou alguém que partilha das mesmas expectativas ou dos mesmos interesses), mas porque são contemporâneos nas formas de interação em que participam (Rocher, 1989). Com efeito, o indivíduo realiza-se nas interações e nas relações de sociabilidade com o Outro.

Estas interações assumem um papel fundamental para os adolescentes uma vez que através delas interiorizam orientações axiológicas dos seus grupos sociais, adquirem capacidades e práticas generalizadas e aprendem a dominar novas situações, a partir de experiências vividas no seu espaço social (Habermas, 1987; Habermas, 2012). Ao interagirem, os adolescentes estão também a socializar-se uma vez que ao trabalharem realidades, internas e externas, estão, ao mesmo tempo, a modelar o seu *self* (Habermas, 2012). Nesta situação, a identidade pessoal garante a continuidade do “eu” face às diversas condições e a identidade social garante a unidade dos papéis que precisa desempenhar na vida social (Galbinsky, 1980).

Na perspetiva da Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 2012), comportamento e ação não são sinónimos. Enquanto o comportamento traduz o que pode ser observado diretamente, a ação corresponde a um comportamento intencional normalizado que segue regras reconhecidas por um grupo ou por uma comunidade, é orientado por um sentido de grupo, sendo mediado pelo processo da interação linguística.

A ação comunicativa envolve: um entendimento linguístico e uma interpretação consensual da situação da ação, de modo a permitir que os participantes realizem os seus planos cooperativamente; e um plano, ou seja, um conjunto de atividades orientadas com o fim da interação, interligadas pelo meio da linguagem.

O padrão de comportamento e as formas de agir e de interagir do ser humano são diversificados. Contudo, pelo facto de viver em sociedade, o ser humano age e atua como parte integrante da mesma sociedade (Galbinsky, 1980), acompanhando as mudanças que nela ocorrem, designadamente as proporcionadas pelo avanço tecnológico (Rocher, 1989).

As possibilidades de expressão geradas a partir do uso das novas tecnologias da comunicação redimensionaram as formas de interação humana. Com a emergência do ciberespaço, a sociedade mergulhou numa nova realidade cultural. O ciberespaço tornou-se um mercado difusor de informações e de entretenimento e um traço inquestionável nas práticas sociais que tem assumido um crescente e forte protagonismo como agente de sociabilização (Cardoso, 1998).

À ideia da Internet como recurso exclusivo de acesso à informação, contrapôs-se a ideia de tecnologia eminentemente social (Martins, 2014). Os sujeitos sociais passaram

também a orientar as suas práticas e ações, a refletirem sobre a realidade, a construí-la e a experimentá-la, a partir de referenciais produzidos e vividos nos contextos virtuais (Bittar, 2014).

Os adolescentes representam uma geração curiosa, flexível, detentora de uma visão e compreensão intuitiva das tecnologias (Stone, Stanton, Kirkham, & Pyne, 2001). Estes cresceram a ouvir música em iPod ou iPad, a aceder à Internet para ver filmes ou para interagirem com amigos. Para eles estar “*offline* é como estar *offlife*” (Martins, 2014, p. 117).

Tendo em conta a relação dos adolescentes com as formas de comunicação em voga, no âmbito da interação no mundo *online*, são de destacar os ambientes interativos e participativos tais como os blogs, os sites de partilha e as redes sociais.

As redes sociais podem desempenhar um papel de inclusão do indivíduo num determinado grupo social e terem uma função de agregação, ou seja, proporcionarem um vínculo do indivíduo ao coletivo mas também permitirem a exclusão dos demais (Bittar, 2014). As redes sociais caracterizam-se pela possibilidade de fazer e desfazer a uma velocidade ímpar e por favorecerem a criação de uma comunidade de ocasião, evocar sentimentos de pertença a uma comunidade e despertar a alegria de fazer parte da mesma, sem os constrangimentos ou o desconforto de um compromisso, o que pode tornar os vínculos estabelecidos nestes contextos e os processos comunicativos efémeros (Bittar, 2014).

Nos contextos de interação *online* assiste-se a um processo permanente de construção e de validação da identidade dos atores, os quais são reconhecidos pelas suas palavras, pelos *posts* e atualizações em geral e, por sua vez, estas atualizações são responsáveis por legitimar o conteúdo publicado no grupo social e por estabelecer a interação social (Bittar, 2014).

Acompanhando a interação *online* tem-se assistido a uma exponencial e incontrolável multiplicação de conteúdos *online* os quais são usados para variados fins, expondo os utilizadores a alguns riscos (Bittar, 2014). Partindo da premissa de que a comunicação/interação com o “outro” é um ato intencional e de cumplicidade, independentemente do fim, alguns dos problemas que se colocam, inerente a essa expansão, são a dificuldade que pode subsistir em se ser percebido ou compreendido no ato comunicativo e a quebra das relações, uma vez que é tão fácil formular um pedido de amizade como romper a amizade na hora.

As dificuldades referidas abrem espaço à manifestação de algumas formas de agressão (Habermas, 2012), a situações em que um ator social perde a sua condição de sujeito frente ao outro, sendo rebaixado, mediante o uso de poder ou de qualquer outra forma de violência simbólica, de que são exemplo as diferentes manifestações do *cyberbullying*.

Ainda que a sociabilidade acompanhe o ser humano, do início ao fim de sua vida, nem sempre a convivência é simples. Conviver é um desafio permanente, uma tentativa de encontrar nas interações pessoais um equilíbrio entre diferentes visões de mundo. Nesta aprendizagem diária, alternam momentos de alegria com momentos de discussão os quais, por vezes, abalam o relacionamento com a família e com os amigos (Habermas, 2012).

Relacionar-se com outras pessoas é uma necessidade constante para o bem-estar psíquico e também físico do indivíduo. O encontro enriquece, a vida em grupo possibilita um crescimento, aponta oportunidades e consola nos momentos difíceis. A satisfação com as relações interpessoais é, por isso, determinante para o bem-estar do adolescente.

3.2 Importância da sociabilidade na adolescência

As pessoas são seres eminentemente sociais (Claes, 2005). As relações de sociabilidade são, por isso, fundamentais para qualquer pessoa, de um modo particular para os adolescentes, uma vez que conferem significado à sua existência. Ou seja, um adolescente caracteriza-se pela sociabilidade e unicidade que o definem como um ser sociável, comunicativo, diferente de todos os outros e idêntico a si próprio (Claes, 2005).

A sociabilidade traduz a força que impulsiona o adolescente a criar, a manter e a cultivar relações interpessoais⁶, conciliando interesses e ideias, orientando-a para um objetivo comum, independentemente das circunstâncias pessoais em que cada um se encontra (Marina, 2007). Ser sociável é ter uma existência mais gratificante e alegre, ter a oportunidade de conhecer o Outro, as suas ideias e os seus problemas, aspetos que permitirão compreendê-lo e ajudá-lo, caso este necessite (Marina, 2007).

Na sociabilidade, como características das interações estabelecidas por opção do indivíduo destacam-se, entre outras, o aspeto lúdico que assumem e a espontaneidade com que acontecem (Claes, 2005). A sociabilidade subentende a cooperação, ou seja, ser sensível ao outro e ter sentimentos altruístas, a existência de empatia, o respeito e a capacidade de resolver injustiças e conflitos, a comunicação, ou seja, estar disponível para ouvir, para saber ouvir e saber aceitar as opiniões dos outros e os seus diferentes pontos de vista (Marina, 2007). Assim, um adolescente sociável revela unidade na personalidade, percebe o que se passa consigo e com o Outro, cativa pela facilidade com que estabelece diálogo com os outros, pela facilidade com que se inclui num grupo ou numa atividade, por ser amável e por se relacionar

⁶ As relações de sociabilidade são aqui entendidas como sinónimas das relações interpessoais e as relações interpessoais sinónimo das relações estabelecidas entre duas ou mais pessoas e os laços afetivos decorrentes dessas relações, quando estas se apoiam numa relação recíproca (Claes, 2005).

bem com os outros, designadamente com os pares (Sprinthall & Collins, 1999).

A adolescência é concetualizada como um período de crescimento e de desenvolvimento biopsicossocial em que ocorrem grandes modificações, desde o corpo ao pensamento, à vida social e ao Eu (Ferreira & Nelas, 2006; Patchin & Hinduja, 2010a; Sampaio, 2000a; Twenge & Campbell, 2001), as quais conduzem o indivíduo da infância à idade adulta (OMS, 1995). À medida que o indivíduo cresce, as relações interpessoais vão ganhando importância e contribuindo, de forma fundamental, para a sua saúde mental. Esta convivência torna-se benéfica pelo facto de promover momentos de felicidade, a integração social e a possibilidade de os adolescentes se entenderem e uns com os outros (Marina, 2007; Sprinthall & Collins, 1999). Nesse sentido, as relações interpessoais assumem um papel determinante na ação do adolescente, afetando as suas atitudes e os seus comportamentos.

Passar pela adolescência é obrigatório e natural, mas a unicidade de cada adolescente permite que a vivência deste período não se processe de um modo uniforme. Existem, por isso, diversas formas de se ser adolescente, uma vez que os adolescentes manifestam diversidade de atitudes, de comportamentos, de gostos e de valores. Assim, enquanto em alguns adolescentes é comum a presença de conflitos, turbulências, crises identificativas e sentimentos de angústia, outros conseguem passar este período da vida sem manifestarem problemas ou dificuldades de ajustamento social (Alarcão, 2005; Sampaio, 2000a).

Na adolescência o jovem apresenta ideias próprias, das quais não abdica, argumenta os seus pontos de vista e, devido às certezas que considera ter sobre as suas ideias dispensa, muitas vezes, as opiniões dos adultos seguindo outras opiniões com maior peso nas suas ações, designadamente a opinião dos pares ou dos amigos (Alarcão, 2005). Um oscilar de comportamentos, expresso em mudanças abruptas de atitudes e respostas emocionais características, no alargamento do centro de interesses, no desejo de autonomia e independência e na necessidade de construir uma identidade incitam o adolescente a procurar relações gratificantes, fora do círculo familiar (Claes, 2005; Sprinthall & Collins, 1999), designadamente nos pares e nos amigos, através das quais vai adquirindo vida social.

A adolescência é também um período em que o adolescente tende para uma maior autonomia, realização pessoal e integração social, pelo que ter confiança nas suas capacidades, enquanto agente social, torna-se fundamental (Claes, 2005). Os pares, de forma mais ou menos intensa, tornam-se grupos nos quais o adolescente se revê e com quem partilha sentimentos e pensamentos, pelo facto de estes estarem a vivenciar experiências semelhantes (e.g., transformações ao nível biológico, psicológico e social). Esta partilha proporciona oportunidades de auto esclarecimento e aprendizagens que favorecem um crescimento

equilibrado e o bem-estar do adolescente (Sampaio, 2006). Contudo, para que haja lugar a esta partilha, cada adolescente tem de ter desenvolvidas competências ao nível da gestão e expressão das emoções, da comunicação interpessoal, da assertividade, da sociabilidade e um sentimento de identidade (Sampaio, 2006).

Uma característica importante na sociabilidade é a sua finalidade, uma vez que esta pode ocorrer com determinado fim ou de um modo desinteressado (Simmel, 1996). Na sociabilidade que tem subjacente uma finalidade, os indivíduos assumem papéis diferentes, de que é exemplo a relação pais/filhos. A sociabilidade desinteressada tem por base a relação de amizade, de que é exemplo a relação entre pares, é desprovida de um interesse específico uma vez que os indivíduos desempenham o mesmo papel, o de amigo. Na sociabilidade desinteressada, nada é obrigatório ou imposto e não há lugar a qualquer tipo de hierarquia ou posição social entre os indivíduos (Simmel, 1996). Este caráter de igualdade entre os indivíduos que sociabilizam é relevante uma vez que, muitas vezes, a hierarquia constitui um entrave ao estabelecimento das relações interpessoais entre adolescentes (Simmel, 1996).

Os amigos exercem para o adolescente o papel de espelho daquilo que são e/ou o que desejariam ser. Através do olhar dos amigos reconhecem-se e afirmam-se como sujeitos sociais. Durante a adolescência, os amigos entre si têm um comportamento e uma atitude diferente da que têm perante os que não são seus amigos: entre os amigos, partilham segredos e são mais empáticos do que com os que não consideram seus amigos (Bierman & Furman, 1984). O grupo dos amigos constitui uma entidade que lhes proporciona um sentimento de pertença. Trata-se de uma família na qual se sentem importantes, protegidos, poderosos e felizes (Matos, 2002), aspetos imprescindíveis para que o adolescente desenvolva um sentimento de identidade e adquira um lugar na vida social.

A formação da identidade do adolescente pode tornar-se uma fonte de conflitos entre o adolescente e a família. Durante a adolescência, o adolescente deixa-se influenciar de uma forma mais abrangente pelo ambiente que o rodeia do que aquele que até aí era o seu universo de referência: a família. Assim, à medida que os vínculos sociais se vão estabelecendo fora da família, o adolescente vai valorizando, desde um conjunto de características necessárias para ser aceite no grupo de pares, até um conjunto de características que lhe permitam manifestar um estilo que agrade ao próprio e aos outros. Nestas circunstâncias, pode haver lugar à desvinculação do adolescente em relação aos pais e iniciar-se a procura de novos laços afetivos extrafamiliares. Nesta situação, os adolescentes poderão sentir-se insatisfeitos e compelidos a fazer mudanças em si mesmos, o que pode propiciar situações de conflito entre o adolescente e os pais (Simmel, 1996).

A ambivalência independência/dependência do vínculo familiar pode promover insatisfação e solidão no adolescente, levando-o a procurar novas formas de vida, a questionar a ordem familiar até então estabelecida e a colocar em prática novas competências cognitivas e sociais adquiridas (Fliege, Lee, Grimm, & Klapp, 2009). Nesta situação, os laços de amizade conseguidos através das relações de sociabilidade extrafamiliares permitirão satisfazer algumas das suas necessidades psicológicas básicas, designadamente superar a solidão (Sprinthall & Collins, 1999). Contudo, superar a solidão pode ser um motivo justificativo para o estabelecimento de relações interpessoais na adolescência, para o facto de o adolescente se identificar com a procura de amigos e para que a amizade se torne um conceito-chave na rede social do adolescente (Sprinthall & Collins, 1999).

É com os amigos que os adolescentes passam uma grande parte do dia (e.g., na escola), com quem mais se divertem, se sentem à vontade para conversar, para partilhar opiniões, sentimentos, pensamentos e vivências (Campos, 2009; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). As conversas tidas com os amigos traduzem o prazer explícito de estarem juntos, uma forma de sociabilidade (Ferreira & Vilarinho, 2013) e de suporte emocional, apoiado na percepção de que podem contar com os mesmos para resolverem eventuais problemas (Sprinthall & Collins, 1999). Nesta perspectiva, as relações de amizade podem funcionar como relações de vinculação, ou seja, como laços afetivos que unem os adolescentes. A amizade é, por isso, fundamental no processo de desenvolvimento e adaptação psicossocial dos adolescentes e o sentimento de pertença a um grupo um motivo para os adolescentes procurarem estabelecer com êxito relações interpessoais com os pares (Campos, 1990).

O número de amigos e a qualidade dessa relação são variáveis importantes na adolescência. Segundo Coates (1985), os adolescentes que apresentam uma tendência para se isolarem ou para manifestarem uma agressividade excessiva têm, regra geral, menos amigos e apresentam concepções de amizade menos elaboradas do que os adolescentes mais sociáveis. Por outro lado, as relações de sociabilidade não satisfatórias podem contribuir para a manifestação de padrões de comportamento inadaptados, timidez, internalização de problemas e sentimentos de solidão (Parker & Seal, 1996).

Para haver lugar a sociabilidade, além da necessidade de o adolescente ter de desenvolver competências ao nível da gestão, da expressão das emoções e da comunicação interpessoal (Sampaio, 2006), já referidas, é necessário que exista um lugar, físico ou virtual, onde este possa interagir com os outros e que entre os adolescentes existam interesses e objetivos comuns. Um exemplo destes espaços de sociabilidade é a escola. Trata-se de um lugar no qual os adolescentes procuram, entre outros aspetos, momentos de convívio, de

amizade, de diversão e identidade social. A escola é um espaço de encontro dos adolescentes com a sociedade e um local onde, para além de construírem novas relações sociais, desenvolvem capacidades. Ou seja, a escola e o grupo de pares configuram-se como contextos centrais em que os adolescentes estabelecem relações de sociabilidade e desenvolvem as competências pessoais e sociais de que necessitam (Sprinthall & Collins, 1999). Assim, ao refletirmos sobre a sociabilidade na adolescência, torna-se relevante compreender como se processam as relações de sociabilidade no contexto escolar e o que estas interações sociais representam para o adolescente enquanto ser social. Este aspeto será abordado no ponto seguinte.

3.3 A escola: lugar de sociabilidade e de agressão

*(...) Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda.
Que alegre, se conhece, se estima (...).
(Paulo Freire;s/d)*

O desenvolvimento psicossocial do indivíduo resulta das interações que este estabelece com as diferentes redes sociais em que está inserido. O primeiro núcleo que permite estabelecer interação com outros indivíduos é a família. À medida que o indivíduo cresce, as relações interpessoais que estabelece na escola vão ganhando importância e contribuindo, de forma fundamental, para a formação da sua identidade e para a sua saúde mental.

O período da adolescência associa-se ao período da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei nº 176/2012, 2/08), pelo que a escola representa um espaço onde os adolescentes permanecem a maior parte do dia. Esta é a sua segunda casa e, por isso, um ambiente importante na sua vida social. Juntamente com a família, a escola é a instituição social com maiores repercussões na vida dos adolescentes, uma vez que intervém não só na transmissão do saber científico, como também em aspetos relativos ao desenvolvimento de competências associadas ao uso das TIC, das relações afetivas, da aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, no desenvolvimento de condutas pró-sociais e na identidade pessoal (Coll, Palacios, & Marchesi, 1996). O ato educativo representa, por isso, muito mais do que um simples processo de ensino-aprendizagem; é um processo que permite constituir indivíduos críticos, detentores de pleno conhecimento do que é importante ser enquanto indivíduos e daquilo que o mundo espera de si, no espaço onde estão integrados. Assim, podemos conceber a escola como um espaço de interação que se associa ao conhecimento, ao desenvolvimento humano, ao convívio e à construção de relações sociais e afetivas (Coll et

al., 1996; Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001).

A escola configura-se como um espaço privilegiado de sociabilidade entre os estudantes, uma vez que esta pode proporcionar situações cooperativas de aprendizagem e o convívio entre os alunos, por exemplo nos intervalos letivos, situações que podem promover oportunidades para um envolvimento social (Campos, 2009; Pinto, 2016). Ao propiciar a possibilidade de os adolescentes conviverem quotidianamente, articulando relações de sociabilidade com os pares, a escola é também influenciada pelo modo como os adolescentes se relacionam entre si e cada um com a escola. Por isso, em cada dia, surgem novos contextos que vão reconfigurando o espaço escolar e as suas dinâmicas (Campos, 2009; Pinto, 2016). Ou seja, a escola é por um lado uma instituição responsável por proporcionar relações de sociabilidade entre os adolescentes mas, ao mesmo tempo, a juventude destes últimos também reinventa a escola como lugar de sociabilidade (Campos, 2009). Neste espaço de sociabilidade, ocorrem também processos de socialização (Coll et al., 1996), designadamente: processos mentais de socialização, de que são exemplo o conhecimento de valores e de normas; processos afetivos de socialização, em que a empatia e a amizade traduzem uma forma de união ao grupo, constituindo-se como mediadores do desenvolvimento social; processos condutais de socialização ou seja, a aquisição de condutas consideradas socialmente desejáveis.

As motivações que apadrinham a conduta social baseiam-se numa moral. Pressupõem a interiorização de normas, de um raciocínio sobre a utilidade social de determinado comportamento e o medo de perder o afeto, a amizade ou a ajuda de alguém (Piaget, 1994). O desenvolvimento moral tem incorporada uma componente de juízo moral com uma motivação baseada na aceitação, na competência, no amor próprio e na realização pessoal (Piaget, 1994). Assim, o desenvolvimento social, implica aprender a evitar condutas que socialmente sejam consideradas indesejáveis e, ao mesmo tempo, adquirir outras habilidades sociais, ou seja, um dos objetivos do processo de socialização é permitir que os jovens aprendam o que é considerado correto e incorreto e que interiorizem estes valores (Piaget, 1994).

O julgamento moral é universal (Piaget, 1994), uma vez que todas as culturas têm uma origem comum de interação social, de adoção de papéis e a presença de conflito social. No período escolar, as crianças e jovens evoluem para a autonomia moral e para uma noção de “bem”, associada ao dever, que se consolida quando o sujeito investe na sua personalidade e identidade (Piaget, 1994). As modificações que a escola é capaz de produzir no conhecimento social dos adolescentes afeta o modo como compreendem as características dos outros, e de

si mesmos, assim como a concepção que têm das relações interpessoais que os vinculam aos outros (Piaget, 1994). Este microsistema, central na vida dos adolescentes, constitui um espaço privilegiado para o fortalecimento de relações interpessoais saudáveis, cooperativas e amistosas, com pessoas que apresentam graus de conhecimento diferentes (Piaget, 1994). Proporciona também experiências que contribuem para a construção de conhecimentos gerais que permitem aos adolescentes apropriarem-se de bens culturais que são a base para a vivência efetiva da cidadania (Wendt & Lisboa, 2013), para além de que a escola, em si mesma, já se constitui como um sistema social regido por padrões e por normas que os jovens têm de interiorizar e de respeitar (Barbedo & Matos, 2009; Mesquita et al., 2011; Piaget, 1994).

Tal como anteriormente referimos, um adolescente recebe da escola múltiplas informações, que vão muito para além do conhecimento académico, visíveis em atitudes e comportamentos que apontam para duas direções diferentes: percebe que as pessoas podem ser aceites e valorizadas ou, então, discriminadas e que podem ser bem ou malsucedidas nas suas interações sociais. Quando um adolescente investe numa interação social, este poderá confrontar-se com uma ou outra situação, investindo nessa interação, consoante a sua autoestima (Rosenberg, 1989) e o que considera ser importante para as interações que futuramente vier a empreender (Gonçalves & Avanci, 2004).

Rosenberg (1989) considera o sucesso alcançado nas relações de sociabilidade como sendo uma causa e uma consequência da autoestima, aspeto que, segundo este autor, justifica que os adolescentes com baixa autoestima apresentem maior dificuldade em estabelecer relações sociais e participem menos nas atividades escolares, pelo medo de não serem apreciados ou respeitados pelos pares, e que estes sejam mais facilmente atingidos pelas críticas de outros (Rosenberg, 1989).

Neste sentido, a escola poderá ter um papel relevante, uma vez que esta também é um espaço de educação para a saúde e para o bem-estar, para a aprendizagem de valores, para o exercício da ética, da razão, do respeito pelas diferenças e para o saudável convívio (Guldbrandsson & Bremberg, 2005). A escola tem também a possibilidade de implementar projetos pedagógicos que visem a promoção de uma cultura de paz e de prevenção das diversas formas de violência, de desenvolver uma pedagogia participativa e democrática, que inclua procedimentos, valores, atitudes e comportamentos orientados para a compreensão e para o respeito pela diversidade. Pode, ainda, privilegiar o exercício do diálogo, como forma de resolução dos conflitos registados entre alunos (Abramovay, Avancini, & Oliveira, 2006) e uma multiplicidade de intervenções, de carácter transversal, que permitem a participação dos alunos na promoção de atitudes positivas face aos outros. Também as situações cooperativas

de aprendizagem podem promover oportunidades para um envolvimento social dos alunos (Campos, 2009; Pinto, 2016) e para um clima escolar positivo.

Para um clima escolar positivo podem contribuir, entre outras variáveis, o saudável convívio entre pares, professores e outros elementos da comunidade educativa, as visitas de estudo e um bom desempenho escolar do adolescente (Gonçalves & Avanci, 2004). De igual modo, não ser advertido pela direção da escola, sentir-se querido pelos professores e pela direção da escola facilitam a resolução de eventuais conflitos vivenciados pelo adolescente na escola (Gonçalves & Avanci, 2004). Alguns destes conflitos, vivenciados pelos adolescentes, podem estar associados à aparência física, quando esta não se enquadra numa aparência física estereotipada ou não é valorizada socialmente. Este aspeto pode comprometer a aceitação pelos pares e a identidade social do adolescente, favorecer a discriminação e a exclusão comprometendo, conseqüentemente, as relações de sociabilidade entre pares em contexto escolar (Gonçalves & Avanci, 2004).

O grupo de pares, normalmente diversificado em termos de sexo, exerce um papel fundamental no desenvolvimento do adolescente, centrado num suporte instrumental e emocional, numa ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade (Palmonari, Carugati, Ricci-Bitti, & Sarchielli, 1984), uma vez que as relações estabelecidas com os pares possibilitam experiências que o adolescente dificilmente colocaria em prática noutros contextos. O grupo de pertença permite ao adolescente sentir-se numa situação de igualdade com alguém que se confronta com os mesmos problemas, preocupações, angústias, gostos, desejos e sentimentos. Para o adolescente, os pares são muitas vezes um espelho daquilo que são e/ou aquilo que desejavam ser: através do olhar dos pares reconhecem-se e afirmam-se como indivíduos sociais (Sprinthall & Collins, 2003).

A integração num grupo é também uma forma de socialização que possibilita ao adolescente afirmar a sua individualidade e independência, na medida em que o afasta das regras impostas pelos adultos, designadamente pelos pais (Sprinthall & Collins, 2003). Porém, quando a pressão dos pares os obriga a renunciar as suas ideais ou princípios, a sua personalidade pode ser claramente afetada.

Frequentar a escola pode ser considerado por alguns adolescentes como uma obrigação, mas por via das relações de amizade e de sociabilidade que nela podem estabelecer, esta obrigação pode tornar-se uma rotina divertida. Por exemplo, a participação no desporto escolar propicia momentos de encontro que ajudam a fortalecer a rede de sociabilidade e a amizade entre os adolescentes (Simmel, 1996). As relações de amizade podem representar uma possibilidade de os adolescentes analisarem acontecimentos da vida, de questionarem e

discutirem diferentes pontos de vista sobre os mesmos acontecimentos, o que permite uma relativização de ideias pessoais e uma abertura ao Outro (Simmel, 1996). Contudo, esta troca de ideias pode também implicar tensões (Simmel, 1996).

Na adolescência, o comportamento entre os amigos é diferente do comportamento entre colegas (Sprinthall & Collins, 2003). As relações de amizade baseiam-se no compromisso, no respeito e na confiança mútua, o que explica a tendência de os adolescentes partilharem segredos com os amigos e não com os colegas (Sprinthall & Collins, 2003). Estes amigos criam-se não só na interação face-a-face, mas também através de experiências de sociabilidade virtuais.

De facto, conforme já referido, a internet é também um instrumento de sociabilidade que proporcionou um novo modelo de relação interpessoal capaz de possibilitar novas formas de os adolescentes vivenciarem a amizade (Simmel, 1996), em variados contextos, incluindo o escolar. Assim, a escola, como espaço de sociabilidade, de expansão social e de formação humana, complexificou-se com a presença das tecnologias digitais e da Internet. O que outrora podia ser considerado dentro ou fora da escola esbateu-se, abrindo espaço para que outros lugares de sociabilização, tidos como mais interessantes pelos adolescentes (o ciberespaço) pudessem coexistir no espaço escolar.

Com a Internet, alterou-se significativamente a experiência da sociabilidade humana, uma vez que a Internet proporcionou grande variabilidade na comunicação *online*, com destaque para a comunicação ocorrida nas redes sociais. Com efeito, o final da década de 90 e a primeira década do ano 2000 foram marcados pela popularização das redes sociais, designadamente o *Facebook*. Esta popularização foi maximizada com os avanços tecnológicos na produção de *smartphones* que possibilitaram a utilização da Internet nos telemóveis, os quais passaram a fazer parte do quotidiano dos adolescentes.

Na vivência das redes sociais, encontra-se um ambiente isento de regras, sem barreiras temporais e espaciais, com uma adesão quase obrigatória dos adolescentes em geral (Gonçalves & Beja, 2014). Nestes espaços, os adolescentes expõem a sua personalidade, gostos e opiniões. Seja como autores seja como editores, a discussão gerada em torno dos conteúdos publicados, ou a conversação, *online* promove dinâmicas de interação que podem resultar na formação de laços sociais ou numa sociabilidade construída em torno de interesses específicos (Castells, 2004).

Os laços sociais que se desenvolvem nas redes sociais *online*, por exemplo na rede social *Facebook*, estão relacionados com uma sociabilidade onde “todos são amigos”. Estas “redes” de sociabilidade são também recetivas à dinâmica dos jogos *online* e ao aspeto lúdico

que os acompanha, sendo o bom humor e o entusiasmo muitas vezes expresso nos comentários tecidos entre os amigos (Castells, 2004). Estas relações sociais têm ainda o potencial de permitir a transposição dos limites da sociabilidade, designadamente através da descrição de conteúdos do domínio privado, da partilha de sentimentos e de emoções (Castells, 2004).

A atual geração de adolescentes dispõe de dispositivos móveis com acesso à Internet e com grande capacidade de armazenamento de dados, muitas vezes superior à de um computador portátil. Como verdadeiros nativos digitais (Prensky, 2001), a Internet, um telemóvel ou um PDA são meios comuns que os adolescentes utilizam na escola, ou fora desta, para variados fins: jogar em rede, comunicar e interagir com amigos, ou numa forma mais perversa, para praticar alguma forma de agressão, por exemplo através do envio de *e-mails*, de mensagens instantâneas, divulgando fotografias ofensivas, manipulando imagens ou publicando conteúdos insultuosos (Englander, 2012a; Peluchette et al., 2015).

Tendo em conta que os adolescentes passam uma parte significativa do seu tempo na escola, esta acaba por constituir um local onde, para além das relações da sociabilidade (face-a-face ou virtuais), podem ocorrer comportamentos agressivos entre pares. Este lugar de sociabilidade, que é a escola, pode, por isso, também funcionar como um espaço propício à experimentação de comportamentos inadaptados, por exemplo o *cyberbullying*, causador de alguma ansiedade nos adolescentes. Por isso, o fenómeno da agressão em contexto escolar tornou-se uma questão preocupante, designadamente para os seus diretores, para os professores, para os pais e outros responsáveis educativos. Com efeito, o estudo realizado por Martins (2009), e que teve como objetivo comparar a prevalência de agressão e/ou de vitimização nos contextos de atividades de tempos livres/lazer, dentro e fora da escola, confirmou que tanto a agressão como a vitimização eram mais frequentes na escola do que fora desta, sobretudo no que respeita às suas manifestações menos graves.

Importa também referir que, por vezes, a violência em contexto escolar surge camuflada como uma brincadeira, o que pode promover a sua banalização (Souza, 2011). O recreio é um espaço em que muitos adolescentes vivenciam alguns dos piores momentos da sua vida de estudantes, ao serem vítimas de agressão física ou psicológica (Simões, 2009), sem que para tal exista um motivo aparente.

Nenhum fator isolado explica a génese do comportamento agressivo e a sua ocorrência num determinado momento (Bandura, 1977; Berkowitz, 1990; Bushman & Anderson, 2001; Daine et al., 2013; Fante & Pedra, 2008; Gilbert, 2005; Matos, 2006; Prados & Fernández, 2007), uma vez que para este podem contribuir múltiplos fatores: biológicos, sociais, de personalidade e tecnológicos, entre outros, entre outros. Promover um desenvolvimento

saudável do adolescente é um investimento para o futuro de qualquer sociedade, uma vez que as opções saudáveis assumidas durante a adolescência produzem resultados positivos na vida adulta (OMS, 1995).

De um modo geral, os diretores de escola e os professores preocupam-se com transmitir valores às novas gerações, em proporcionar-lhes um ambiente onde se sintam seguros e confiantes, onde possam desenvolver relações humanas saudáveis e as suas capacidades intelectuais. Como já referimos anteriormente, a escola, enquanto organização com elevada concentração de adolescentes, pode constituir-se como um espaço gerador de algum nível de ansiedade (Prados & Fernández, 2007) e como um palco onde podem ocorrer manifestações de agressão, seja na sua expressão física ou psicológica. Esta vulnerabilidade pode torná-la um local indesejado, favorecer o desenvolvimento de sentimentos de frustração, pondo em causa o bem-estar dos alunos (Abreu, 1998), e reduzir a sua força socializadora (Barbedo & Matos, 2009; Mesquita et al., 2011).

Qualquer situação de frustração é acompanhada de um aumento de tensão sendo que, a capacidade de resistência a este estado depende de fatores individuais, psicológicos e genéticos (Danjon & Pichot, 1966). Os adolescentes, pela sua imaturidade, quando confrontados com situações de frustração excessiva, podem desenvolver respostas inadequadas passíveis de induzirem atos autopunitivos ou despontarem a autoagressão (Abreu, 1998; Costa & Vale, 1998).

O bem-estar constrói-se e mantém-se na família, através de uma boa comunicação interpessoal, do interesse e do apoio manifestado pelos pais quanto à vida dos filhos. Constrói-se também através da tomada de decisões responsáveis, da partilha emocional e afetiva no grupo social. Prolonga-se na escola, através da valorização pessoal e promoção de competências pessoais e interpessoais que permitam a autorregulação e uma proteção face aos problemas que têm de enfrentar no dia a dia (Steinberg, 2005; Whiteman & Christiansen, 2008). Se o adolescente conseguir construir e estruturar positivamente os seus recursos interiores, esse bem-estar proporcionará, nos diferentes âmbitos da vida, resultados positivos, designadamente maior satisfação e dedicação ao estudo, melhor saúde física e mental, maior sensação de autoconfiança e capacidade de ultrapassar frustrações, tensões, dificuldades e desilusões, a adoção de uma perspetiva construtiva e o encarar como desafios o que outros percecionam como ameaças (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006; Matos & Sampaio, 2009). Este bem-estar não só beneficiará o próprio, como também todos os que lhe são próximos: familiares, amigos e professores, entre outros.

3.4 Ciberespaço: lugar de sociabilidade e de agressão

Como já foi referido, durante a adolescência o convívio social amplia-se, com a participação do adolescente em diferentes grupos: na escola, no desporto, no lazer ou noutra atividade. Porém, nem sempre esse convívio se faz numa relação de afetividade e de encontro presencial, podendo o convívio social ser mediado pelas tecnologias. Falamos então de uma sociabilidade virtual, de uma interação realizada através de uma comunicação síncrona ou assíncrona, em que o contacto interpessoal é mediado pelas tecnologias e em que ao conteúdo de interesse que gera a aproximação do adolescente a outras pessoas se junta o prazer de estar associado virtualmente e de poder interagir em qualquer lugar (Simmel, 1996).

Na verdade, as formas de interagir têm vindo a evoluir, acompanhando as mudanças sociais da sociedade e o desenvolvimento tecnológico. Na atualidade, é impossível ficar indiferente à dinâmica da vida social que se processa na Internet e às possíveis implicações que daí podem decorrer para os adolescentes.

A Internet revolucionou o universo comunicacional. Abriu um leque infinito de possibilidades que colocaram em relevo a interatividade e delinearam um novo *design* comunicacional interativo, no âmbito das comunidades virtuais. A vivência nestas comunidades virtuais proporcionou novas formas de sociabilidade/interação entre os agentes sociais que partilham entre si o ciberespaço⁷.

A forma de interação social mais elementar é aquela em que os indivíduos interagem uns com os outros através da partilha do mesmo contexto espaço-temporal, numa relação física e presencial (Thompson, 1995).

A interação física e presencial caracteriza-se pela copresença e por ser dialógica, ou seja, por implicar um fluxo de informação nos dois sentidos, assumindo os envolvidos na relação os papéis de emissor e de recetor, alternadamente. Nesta situação, os interlocutores dispõem de indicadores (gestos, sorrisos e expressões faciais, entre outros) que acompanham a interação, permitindo monitorizar as respostas desses interlocutores, reduzir a ambiguidade e facilitar a compreensão da mensagem (Thompson, 1995).

Na interação mediada, a interação social entre os indivíduos é mediada pelo dispositivo tecnológico, facto que inviabiliza a partilha do mesmo contexto espacial e restringe alguns indicadores simbólicos presentes na interação presencial. Criam-se, assim, condições para uma maior ambiguidade na situação comunicacional. Os indicadores simbólicos são transmitidos de forma anónima pelos recetores verificando-se, por parte dos produtores, a

⁷ O termo ciberespaço inclui a infraestrutura física que permite a difusão digital, o universo de informações que abriga e os seres humanos que nele navegam e alimentam esse universo (Lévy, 2011).

impossibilidade de monitorizar as mesmas (Thompson, 1995). Este tipo de interação pode tornar as respostas fonte de incerteza, uma vez que os interlocutores estão privados do *feedback* que lhes permitiria determinar a forma como as mensagens são recebidas e compreendidas pelos recetores. Já no que se refere aos recetores, a ausência de monitorização proporciona-lhes a liberdade de prestarem, ou não, atenção ao que é produzido e de não sentirem o constrangimento da presença do outro. Ou seja, enquanto que na interação face-a-face o corpo real é fundamental, no ambiente virtual o corpo real deixa de ser essencial, para fazer emergir a representação do *eu* e as suas emoções, através de corpos virtuais.

A ausência do corpo físico traz algumas implicações, umas vantajosas, outras não, para os que utilizam este meio para interagir (Turkle, 1997; Wertheim, 1999). Como vantagens são referidas o anonimato, a possibilidade de haver lugar a uma comunicação sem preconceitos, a possibilidade de fantasiarem identidades alternativas, vislumbrando outras maneiras de ser e a liberdade de estabelecerem relacionamentos sem censura. Uma das implicações da ausência da presença física do corpo é a possibilidade do anonimato permitir preservar a identidade e dar privacidade aos internautas, que o desejarem, e permitir estabelecer diálogos entre indivíduos que só se conhecem através do que estes revelam nas suas publicações *online* (Turkle, 1997; Wertheim, 1999).

Com efeito, as novas tecnologias da informação e comunicação provocaram uma revolução nos processos de comunicação; a noção de espaço e de tempo surge subvertida, sendo protagonizada pelos dispositivos tecnológicos que operam a recontextualização comunicacional e as interações pessoais na contemporaneidade. A internet é o *lócus* desta nova configuração, algo que ao mesmo tempo ocupa um espaço e nenhum espaço - o ciberespaço -, a combinação de informações que constituem as novas formas de sociabilidade e que produzem novos lugares ou comunidades virtuais - a cibernociabilidade (Simmel, 1996).

O ciberespaço representa, por isso, um lugar indefinido e desconhecido, onde as relações sociais e afetivas, os encontros e as aventuras se estabelecem no imaginário de cada um (Gonçalves, 2009). Representa uma extensão virtual da realidade, o “espaço invisível dos conhecimentos, dos saberes e forças do pensamento, no seio do qual se manifestam e se alteram as qualidades do ser, os modos de fazer sociedade (...), espaço qualitativo, dinâmico e vivo da humanidade que se inventa ao mesmo tempo que produz o seu mundo” (Levy 1997, p. 17). Neste lugar, onde se juntam pedaços de conhecimento, se partilham informações, se reúnem sinergias e inteligências individuais, cria-se uma inteligência coletiva e uma cultura nómada, que não tem lugar de referência estável: a cibercultura (Jenkins, 2006; Lévy, 2001).

Por sua vez, a cibercultura resume as práticas, materiais e intelectuais, as atitudes, os valores e as formas de pensamento associadas à evolução do ciberespaço (Lévy, 2001).

O ciberespaço proporcionou novas formas de comunicação e de interação (Gonçalves, 2009). Comunicar é algo que ninguém consegue fazer sozinho, o que significa que os utilizadores do ciberespaço, os *cyborgs*, não são processadores solitários, mas atores sociais (Cardoso, 1998). Por isso, procuram locais onde possam estar uns com os outros e desenvolverem interesses comuns. Quando encontram um local que responda a estes requisitos (e.g., *chats*, *blogues* ou redes sociais), incluem-no no seu espaço usual de interação/sociabilidade (Cardoso, 1998).

Esta interação mútua é caracterizada por relações interdependentes e por processos de negociação, em que cada um dos que interage participa na construção inventiva e cooperativa da relação interpessoal, afetando-se mutuamente. Nesta relação interpessoal interagem seres vivos, pensantes e criativos. Assim, dependendo do estado de humor, da autoestima, da motivação e da capacidade de *insight* (capacidade de autoanálise e sentido autocrítico) do emissor e do recetor, num diálogo interpessoal, cada comportamento do emissor afeta o comportamento do recetor, enquanto que o primeiro é afetado pelo segundo. As transformações sucessivas que vão ocorrendo na comunicação estabelecida não são pré-determinadas mas, pelo contrário, a interação apresenta flexibilidade e indeterminação pelo que, os que nela interagem podem deparar-se, em qualquer momento, com o inesperado, com o imprevisto ou com o conflito: qualquer problema que ocorra com um dos intervenientes da relação interpessoal pode determinar a suspensão dessa interação (Cardoso, 1998).

As novas tecnologias trouxeram o afastamento do corpo dos processos comunicacionais, uma vez que a presença física deixou de ser necessária para a efetivação da comunicação. A escrita representa uma das primeiras formas que separou a comunicação mediada pelo computador, ou seja a construção de diálogos nos mundos virtuais, da comunicação na presença física e, conseqüentemente, da sociabilidade no ciberespaço (Filipe, 2014).

Entre as características da comunicação mediada pela Internet distinguem-se (Filipe, 2014): a invisibilidade - noção de que não se está a ser visto, aspeto que permite assumir outras identidades, idealizadas ou temidas; a assincronia, ou ideia de que o que digo agora só mais tarde será “ouvido” por alguém; a introjeção solipsística ou opinião de que nada é real e só acontece na mente dos intervenientes e que as suas ações não têm conseqüências reais; a imaginação dissociativa, ou seja a ação virtual é encarada como um jogo em que o jogador agride sem que ninguém saia magoado, morre e ressuscita em múltiplas vidas; o anonimato

ou ideia de que não se é reconhecido.

Na interação mediada, no processo de relação social estabelecida entre os sujeitos, o contacto face-a-face é substituído por mensagens ou por imagens, enviadas com o apoio das tecnologias emergentes. A ausência do contacto face-a-face favorece o assumir de outras identidades e um efeito de desinibição no utilizador, capaz de o levar a assumir atitudes que não ousaria ter caso estivesse a interagir no mundo real (Filipe, 2014).

A identidade *online* é um elemento importante em qualquer comunicação mediada pelo computador, com especial relevância nas redes sociais. Assumir outra identidade constitui um ato inconsciente, quase inevitável (Turkle, 1997), uma vez que o ciberespaço pressupõe a reinvenção de uma identidade, através da criação de um perfil de utilizador, real ou fictício, sendo que no perfil fictício cada utilizador pode criar o que desejaria ser ou fugir ao seu aspeto real (Afonso, 2014). A composição dos traços identificadores segue um conjunto de estratégias associadas à forma como alguém se pretende apresentar na rede. Há como que uma negociação da identidade, no que se refere às informações pessoais que os utilizadores pretendem que os representem, de modo a que estas não os comprometam.

Na realidade virtual, as trocas de identidade tornam-se um hábito que para além de desafiar as fronteiras do tempo e do espaço permitem que o corpo desmaterializado ajude a ultrapassar algumas barreiras associadas à sociabilidade no ciberespaço. No entanto, quando falamos de sociabilidade virtual, não podemos esquecer que, apesar da ausência do corpo no ciberespaço, os corpos reais existem, interagem, emocionam-se, sentem e afetam-se mutuamente. Por isso, as representações do corpo material no ciberespaço refletem algo real, uma vez que os indivíduos que estão por detrás dessas interações são reais. Assim, o medo de um utilizador se expor parece ser um aspeto relevante na dinâmica da definição de uma identidade e nas interações estabelecidas nas redes sociais (Rosa & Santos, 2014). O anonimato proporcionado pela rede, e as suas especificidades ao nível da interação e comunicação, permitem compreender que a construção de um “Eu” ultrapasse o recurso a elementos da aparência física para assumir também pressupostos emocionais e comportamentais (Júlio, 2005). Ainda relativamente à definição da identidade, o *e-mail* tem sido associado a uma forte capacidade de proporcionar várias identidades ao utilizador. Recorrendo a diferentes endereços, ou à seleção de diferentes destinatários das mensagens, cada utilizador pode revelar, para e a partir do mesmo endereço, múltiplas e transitórias facetas da sua identidade (Boyd & Potter, 2003).

São também um exemplo do estímulo à experimentação de uma identidade social coletiva, os *instant messengers* (Barcelos, 2010).

A possibilidade de criar um *online self* (Amaral, 2008) é também uma possibilidade que está presente nas redes sociais⁸ *online* nas quais é possível criar imagens nos perfis, os avatares⁹, para descrever ou para representar a identidade do utilizador, através de identificadores específicos tais como endereços, nomes e autodescrições (Silva, 2010).

Assumir um papel ou um personagem num ambiente *online* e, a partir dessa personificação, passar a atuar e a interagir em conformidade, permite que os “avatares” funcionem como facilitadores ou identificadores de qualquer ação/interação do seu criador (Silva, 2010). Na maioria das vezes, estes seres mutantes usados nas comunidades virtuais ou no mundo dos jogos em rede (Damer, 1997) representam metáforas, personagens, atores virtuais, ícones ou seres humanos desconhecidos, sendo compostos por sons, *links*, imagens ou textos (Haraway, 2006). A interação no ciberespaço pode também efetivar-se através de *webcams* e de microfones, conferindo ao utilizador uma representação mais próxima da realidade e uma apresentação mais real do utilizador (Afonso, 2014).

A natureza imaterial do ciberespaço, e por consequência da presença virtual, não torna as interações nele ocorridas em algo sem valor ou sem sentido de realidade. Embora destituído da fisicalidade, o ciberespaço é um lugar real (Wertheim, 1999) que proporciona condições para novas formas de sociabilidade, repletas de emoções, uma vez que é realizada por indivíduos reais. Assim, o espaço é virtual, mas a sociabilidade que nele ocorre é real o que, de certo modo, permite aceitar a ideia de que os computadores podem expandir a presença física do indivíduo (Cardoso, 1998; Turkle, 1997).

O anonimato, a escolha de um pseudónimo, a abundância e a natureza livre dos serviços *online* podem remover da comunicação *online* as variáveis responsabilidade e prestação de contas. Neste cenário, de perda da identificação do sujeito, ficam disponíveis as ferramentas e um contexto favorável para alguém intimidar outro (Tsikerdekis, 2012). Assim, explorar o ciberespaço corresponde a explorar o enigma de uma terra onde ninguém consegue prever o que nela se pode encontrar (Baldin & Albuquerque, 2012) pelo que, mais tarde ou mais cedo, os que circulam nestas avenidas podem deparar-se com a ameaça da agressão.

As potencialidades e as características do ciberespaço que temos vindo a mencionar têm permitido melhorar, direta ou indiretamente, a qualidade de vida dos indivíduos

⁸ Serviços da *Web* que permitem construir um perfil público ou semipúblico num determinado sistema, articular uma lista de utilizadores do sistema, com os quais se estabelece relacionamento e visualizar e navegar pela lista de conexões através do sistema (Boyd & Ellison, 2007).

⁹ Formato de imagem compatível com todas as redes sociais, o qual garante a essência da imagem criada em diferentes publicações *online*. O avatar representa a imagem de si mesmo que um internauta usa no ambiente *online* (Silva, 2010).

contribuído, decisivamente, para o desenvolvimento da sociedade tal como a conhecemos hoje. No entanto, este mesmo ambiente virtual tem também sido utilizado para a prática de comportamentos hostis, mais ou menos relevantes, ou seja, o ciberespaço tem servido como instrumento e como canal tanto para se ser alvo como objeto da ação de um ato hostil.

Sobre as potencialidades do ciberespaço, na vertente positiva que pode desempenhar para os indivíduos, este permite construir uma comunidade na qual os indivíduos podem partilhar ideias e experiências entre si. Nesse sentido, desempenha um papel importante no processo de identificação com os grupos de referência, dado que divulgam símbolos associados a esses grupos, com os quais os indivíduos se identificam, passando a adotar, em muitos casos, as suas atitudes e opiniões, para além de promoverem o desenvolvimento de relações interpessoais gratificantes (Afonso, 2014). Talvez seja por isso que, cada vez mais, os adolescentes passam horas em frente a um computador, a conversar ou a jogar, refletindo uma mudança nos processos de relacionamento interpessoal e práticas de lazer. Esta realidade, só por si, não seria negativa, uma vez que traz consigo potenciais benefícios, de que constitui exemplo a possibilidade de contribuir para melhorar a autoestima e favorecer o desenvolvimento de laços sociais entre os mais tímidos (Santander, 2013). O problema coloca-se quando o uso dos *media* se torna numa dependência ou favorece a adoção de comportamentos menos corretos, tais como a violação da privacidade, o assédio e a prática de jogos virtuais violentos, ou quando permite que os menos atentos ou os mais vulneráveis se tornem vítimas de qualquer forma de agressão (Baldin & Albuquerque, 2012; Henriques, 2014).

Conviver numa comunidade virtual exige submeter-se a um conjunto de regras necessárias à harmonização das relações sociais e o assumir de comportamentos que se coadunem com os preceitos do grupo. Quando tal não acontece, os comportamentos refutados estão, regra geral, associados a situações de agressão (Baldin & Albuquerque, 2012; Henriques, 2014). Esta harmonização das relações sociais representa uma construção dinâmica, contínua e contextualizada, da qual não se pode prever o resultado das trocas comunicativas. As interações que se vão estabelecendo dependem do contexto em que os atores estão incluídos e da forma como se expressam sendo que as implicações contextuais podem interferir na evolução da interação entre os indivíduos.

O ambiente virtual e as tecnologias digitais podem não alterar totalmente a essência das interações sociais, já que estas fazem parte da condição humana, mas condicionam o modo como os adolescentes se expressam (Tsikerdekis, 2012; Yzer & Southwell, 2008). Neste ambiente, por um lado, mantêm-se velhos padrões de interação, mas, por outro, emergem

novas possibilidades de interação que acompanharam a evolução das redes de comunicação suportadas pela Internet.

A Internet permite a troca de informações entre utilizadores, para além de ser um excelente meio de expressão de opiniões. Nesta troca de informações deparamo-nos, muitas vezes, com incivildades e com o desrespeito entre adolescentes. Por exemplo, nas redes sociais virtuais são frequentes situações em que o Outro é, muitas vezes, visto como um inimigo ou situações em que a resolução dos problemas passa pela coerção, ao invés do diálogo.

O anonimato presente no ciberespaço pode eximir a responsabilidade direta dos atos de quem hostiliza o Outro, o que pode também reduzir o medo de os adolescentes serem punidos. Por outro lado, como o nível de inibição dos adolescentes é menor no ciberespaço, estes apresentam maior tendência para se exporem, para abandonarem algumas regras sociais necessárias à convivência *online* e para se aliarem ao ciberespaço para praticar agressões e desrespeitar o Outro (Englander, 2012; Boyd, 2010).

O que é publicado *online* tem a possibilidade de ficar registado para sempre, mesmo que o autor da publicação o apague. Esta característica está relacionada com uma forte probabilidade da reincidência das agressões, humilhações e ofensas no ciberespaço, para além de não permitir à vítima saber quem pode ter acesso às mesmas - audiência invisível (Boyd, 2010) - , mesmo que sejam utilizados meios privados para partilhar informações. Há, por isso, uma perda do controle sobre as informações pessoais no meio virtual (Boyd, 2010), aspeto que permite que a humilhação e as situações vexatórias não se restrinjam a uma pequena plateia e que os sentimentos de vergonha que promovem nas vítimas possam assumir um carácter massivo (Boyd, 2010).

Tomemos como exemplo algumas atividades rotineiras dos adolescentes, frequentes nas redes sociais virtuais: a publicação de *selfies* e autorretratos, através dos *smartphones*. As *selfies* são partilhadas diariamente nas redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*, acompanhadas de *hashtags* que anunciam o estilo da *selfie*. Ao partilhar uma *selfie*, milhares de adolescentes esperam ansiosamente o *feedback*, emitido nos *likes*, os quais assumem extrema importância para o mesmo, uma vez que são um sinal de aprovação e elogio. Este elogio abre portas para que o adolescente se sinta aceite pelos amigos, se sinta impelido a efetuar novos pedidos de amizade e a conhecer amigos dos amigos (Archer, 2004).

Um pedido de amizade pode, no entanto, trazer algumas complicações para o adolescente, uma vez que o(a) amigo(a) pode não ter boas intenções e manifestar deliberadamente intolerância às suas características pessoais (físicas, intelectuais ou outras).

Esta situação torna vulnerável a posição do adolescente face a diferentes manifestações de agressão *online* - o *cyberbullying* (Archer, 2004).

A agressão social inclui formas verbais e não-verbais de exclusão social tais como as intrigas e a manipulação de amizades (Paquete de Oliveira & Barreiros, 2000). A agressão social é, geralmente, uma alternativa a outras formas diretas de agressão, tais como a agressão física, podendo promover danos em várias áreas da vida do adolescente, especialmente na área relacional. Assim, quando um adolescente é exposto a situações que ameacem a sua autoestima, este pode vir a ter dificuldade em estabelecer vínculos e amizades futuras, uma vez que a confiança no *outro* fica fragilizada (Paquete de Oliveira & Barreiros, 2000). Para além da dificuldade em estabelecer amizades, as vítimas de agressão social podem também exibir insegurança quanto à sua aparência física, negativismo, desvalorização pessoal (Paquete de Oliveira & Barreiros, 2000) e maior propensão para a prática de comportamentos autoagressivos *online* - o *autocyberbullying* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Os processos de comunicação efetivados nestes ambientes imersivos (Amaral, 2008) influenciam a vida dos utilizadores, tanto *online* como *offline*, uma vez que, muitas vezes, os interesses virtuais estão na origem de relações estabelecidas fora destes cenários. A relação entre os processos de comunicação ocorridos no e fora do ciberespaço e o desenvolvimento da agressividade está patente em vários estudos (Abreu, 1998; Anderson et al., 2003; Matos, 2006; Ramirez, 2001). Acerca da influência da comunicação ocorrida no ciberespaço a literatura (Abreu, 1998; Anderson et al., 2003; Matos, 2006; Ramirez, 2001) refere que a exposição à violência explícita dos *media* pode desencadear sentimentos de ira e outras reações psicológicas, emocionais e cognitivas, para além de elevar o nível de agressividade dos indivíduos e de aumentar a probabilidade de ocorrência de pensamentos, comportamentos e emoções agressivas, no imediato ou a longo prazo (Anderson et al., 2003). Esta exposição pode ainda tornar os observadores mais tolerantes para com a agressão ou levá-los a praticar outras formas de agressão, por observação de ações agressivas de outros (Bandura, 1977).

No contexto dinâmico e fluido do ciberespaço têm emergindo diferentes tipos de comportamentos agressivos (Patchin & Hinduja, 2017; Snell & Englander, 2005; Ventura, 2011), sendo os adolescentes um dos grupos mais vulneráveis ao risco da agressão *online*. Ainda que esse risco não seja anulável, está ao alcance de cada adolescente controlá-lo, tendo a noção de que existe, conhecendo as formas que pode assumir e desenvolvendo a literacia digital necessária para saber lidar com as situações de risco.

Síntese do capítulo I

Vivemos num mundo em permanente transformação. Novas realidades tecnológicas, cada vez mais acessíveis e mais exploradas pelas gerações mais novas, transformaram os ambientes de interação *online* e configuraram dinâmicas que colocam novos desafios à sociabilidade *online*, à escala global.

Aos poucos, em cada casa e família, os adolescentes passaram a ter disponíveis um computador ou um telemóvel, com acesso à rede Internet. A Internet tornou-se o pulsar do coração de um novo paradigma social o qual constitui, em grande parte, a base da nossa forma de trabalhar, de comunicar e de nos relacionarmos. Seja por questões académicas ou por questões de socialização, a Internet tornou-se uma forma inevitável de comunicar, a qual permite aos mais jovens estabelecer contactos com amigos ou com pessoas com interesses comuns, independentemente das barreiras físicas que os separem (Kovacevic & Nikolic, 2014).

Neste novo contexto, a natureza e a forma como os adolescentes estabelecem laços sociais, ou seja, como interagem, e a dinâmica das interações sociais sofreram alterações: a interação presencial deu lugar a laços associativos estabelecidos e mantidos através de *sites*. Delinearam-se, assim, novas formas de sociabilidade e de papéis sociais, que levam à constituição de múltiplas identidades, em particular pelos adolescentes (Harden, Backett-Milburn, Scott, & Jackson, 2000).

A adolescência reporta um período da vida fortemente influenciado pelo tipo de interações estabelecidas nos vários contextos onde os adolescentes estão inseridos, o que reforça a singularidade de cada um e a heterogeneidade deste período da vida e dificulta o estabelecimento de um padrão comum e universal de comportamentos para todos os adolescentes.

Este período da vida, algo peculiar e enigmático, onde ocorrem importantes modificações associadas ao processo maturativo biopsicossocial, é comum ser acompanhado por situações de conflito e por sentimentos de angústia (Braga & Dell’Aglia, 2013), para os quais os adolescentes não estão preparados, os quais podem ter repercussões negativas no seu desenvolvimento.

Fatores socioafetivos, designadamente os associados à maturidade cognitiva e à construção da identidade, são apontados como responsáveis por alguma vulnerabilidade registada neste período (Inhelder & Piaget, 1995), justificativa da dificuldade que os adolescentes revelam em prever ou em avaliar as consequências dos seus atos,

designadamente a tendência para se envolverem em alguns comportamentos socialmente reprováveis (Gordon, 1990).

Ainda no que tange ao período da adolescência e à vertente social, é também neste período da vida que o grupo de amigos e a adesão aos seus valores e normas assume a sua principal importância, e a vontade de explorar e de experimentar novas situações de interação/sociabilização, propiciadoras de alguns riscos, se acentua (Verde, 2014).

A interação *online* proporciona a oportunidade de se ser anónimo e livre para reinventar identidades as quais podem, ou não, coexistir na vida real, dificultando saber qual delas é a mais importante. A comunicação mediada pela Internet parece ter um efeito de desinibição na forma de autoapresentação, na forma como cada sujeito se vê e vê os outros, como rejeita conversas e como exclui ou hostiliza alguém, sem problemas de culpabilização (Thompson, 1995).

Entusiastas das novidades tecnológicas, os adolescentes introduziram nos seus hábitos quotidianos o uso de dispositivos móveis com acesso à Internet e, com estes, novos hábitos sociais, comunicativos e de lazer (Cortés, 2005).

Neste contexto, a necessidade de estar *online* reduziu consideravelmente a necessidade de sair com os amigos. No aconchego do próprio lar, os adolescentes criam blogs, perfis nas redes sociais, conversam em *chats*, interagem através dos jogos *online* e formam redes de sociabilização, cada qual no seu mundo virtual, fazendo o mundo real perder os limites. Por vezes, perdem também a noção do tempo gasto *online*, desenvolvendo patologias associadas a comportamentos de adição (Oktuğ, 2010; Pratarelli et al., 1999; Waldo, 2014).

A prática do *cyberbullying* nestes contextos tornou-se uma realidade (Dittrick et al., 2013; Kovacevic & Nikolic, 2014; Yang, 2012), a qual é assumida por um inquietante número de adolescentes. Surgiu também a possibilidade de novas práticas de *e-bullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

No âmbito dos diferentes tipos de interação que o adolescente estabelece com o ambiente físico, social e cultural (Andrade, 2013; Lisboa, 2005; Menesini et al., 1997; Meque, 2011), a escola pode servir de espaço de sociabilidade e também de cenário para a prática de alguns comportamentos hostis (e.g., *bullying* e *cyberbullying*), capazes de causarem dano ou prejuízo a alguém. Estes comportamentos hostis influenciam o quotidiano escolar do adolescente, uma vez que na escola este pode desfrutar da convivência social com os pares a qual, quando saudável, permite que este se ligue afetivamente aos outros. Esta convivência, positiva ou negativa, é, muitas vezes, transposta para o mundo *online* (Slonje, Smith, & Frisén, 2013).

Atendendo a que o acesso à tecnologia se faz cada vez mais cedo (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2014), é importante que o adolescente saiba utilizar as configurações de privacidade de um perfil e que disponha de habilidades para uma navegação segura. Neste domínio, a escola, enquanto espaço de desenvolvimento social do adolescente e de adaptação à realidade atual, não deve descurar a sua função, prevenindo e controlando novas formas de agressão.

Apesar de pairar alguma preocupação em torno do impacto negativo que a Internet pode ter nos adolescentes (e.g., a normalização e o incentivo de comportamentos agressivos), os benefícios e o apoio que pode proporcionar aos mais vulneráveis (e.g., ajudar a autoaceitação, promover o alívio da solidão e diminuir alguns desejos destrutivos) de algum modo mitigam esse impacto negativo (Haw, Hawton, Niedzwiedz, & Platt, 2013).

Agressão

Conceito

Modelos explicativos da agressão

Fatores de risco e de proteção

Autoagressão

Conceito

Fatores de risco e de proteção

Prevalência da autoagressão

*Apenas em águas tranquilas as coisas se refletem sem distorção.
Apenas numa mente tranquila está a percepção adequada do mundo. (Hans Margolius)*

Os conflitos interpessoais, entendidos como as situações de interação social onde se regista um desequilíbrio, podem ser resolvidos pacificamente ou de uma forma mais ou menos violenta (Deluty, 1985).

Na resolução pacífica dos conflitos podem ocorrer dois tipos de comportamento: o submisso e o assertivo (Deluty, 1985). No comportamento submisso o indivíduo evita enfrentar a situação seja por medo, pela necessidade de desejabilidade social ou pela vontade de ser assertivo. Contrariamente, no comportamento assertivo os indivíduos enfrentam a situação, conseguem expor as suas ideias de forma não violenta, apresentar a sua perspetiva e procurar coordená-la com a dos outros. Planeiam as decisões a tomar, sem agir de forma impulsiva ou submissa (Deluty, 1985).

A resolução violenta enquadra todo o comportamento no qual o indivíduo recorre à força física ou à coação psicológica para atingir os seus objetivos sendo, por isso, uma forma de resolução dos conflitos menos elaborada (Deluty, 1985).

O comportamento agressivo, que se constitui entre e a partir de pessoas, pode manifestar-se em múltiplos contextos (e.g., escolar ou familiar) e ser praticado em ambiente virtual ou real, sendo uma problemática preocupante, designadamente na adolescência.

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano em que a instabilidade emocional, a imaturidade e a dificuldade em conseguir lidar com algumas situações mais complexas constituem fatores capazes de tornar este período da vida propenso à prática da agressão (Guerreiro & Sampaio, 2013; Sampaio, 2006). De facto, o estado da arte (e.g., Elgar et al., 2014; Francisco, Simão, Ferreira, & das Dores Martins, 2015; Guerreiro, 2014; Loureiro & Queiroz, 2005; Montalvão, 2015; Romer, 2003) sugere a associação entre a adolescência e as agressões verbais, injúrias, ameaças, provocações e outros atos de intimidação entre pares (física ou verbal), os quais se registam com alguma frequência em contexto escolar, ou a agressão na forma autodirigida (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Têm sido avançadas algumas explicações sobre a génese da agressão, as quais podem ser inseridas em referenciais biológicos e comportamentalistas ou em abordagens mais amplas, os modelos multidimensionais (Anderson & Bushman, 2002).

Os modelos multidimensionais conjugam múltiplos fatores e concetualizam a agressão como o resultado de uma interação entre fatores sociais, culturais, ambientais, genéticos, biológicos, cognitivos e psicológicos (Guerreiro, 2014). Na perspetiva destes modelos os défices de competências cognitivas e emocionais comprometem a capacidade de o adolescente controlar as suas emoções levando-o a reagir de forma emocionalmente excessiva ou explosiva (Ferreira, Nogueira, & Fernandes, 2011).

O uso das tecnologias digitais é também mencionado no estado da arte (Boyd, 2006; Kwan & Skoric, 2013; Patrício, 2014) como estando associado à agressão.

A expressão emocional da agressão pode manifestar-se através de dois tipos de sinais: 1- sintomas de internalização, tais como a interiorização de sentimentos inadequados de hostilidade, culpa, tristeza, negativismo, ressentimento e receio, os quais ainda que possam ser imperceptíveis levam a um estado de grande sofrimento emocional; 2- sintomas de externalização, expressos em comportamentos de agressividade, irritabilidade, hostilidade indireta e dirigida, sentimentos que por serem percebidos pelos outros, causando um impacto social negativo (Ferreira, Nogueira, et al., 2011).

Sendo o tema da agressão algo complexo, é difícil explicar até que ponto um adolescente pode exteriorizar uma conduta agressiva como uma reação de defesa ou com uma intenção deliberada de infligir dano ou sofrimento a alguém; ou seja, explicar em que momento é vítima ou se transforma em agressor. Assim, torna-se importante abordar neste capítulo o tema da agressão, explicitar se constitui um instinto que não pode ser controlado pela razão (Freud, 2008), um instinto na luta pela sobrevivência e evolução da espécie (Lorenz, 1966) ou se traduz uma reação imediata, assumida perante uma situação de frustração (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939). Talvez o indivíduo responda com agressão quando está frustrado, com raiva ou sujeito a estímulos agressivos (Berkowitz, 1993); possivelmente, este comportamento é o resultado de uma aprendizagem ou construção social, o resultado de variáveis pessoais e situacionais que predisõem o indivíduo à agressão, cabendo-lhe apenas interpretar, avaliar as situações e reagir de forma agressiva, quando considera que não existem outras alternativas de resolução dos conflitos ou problemas (Bandura, 1977).

Enquadrando-nos nos vários modelos, procuramos neste capítulo clarificar o conceito de agressão e, a partir deste, o de autoagressão. Abordamos aspetos referentes à agressão em contexto escolar, sintetizamos alguns modelos teóricos explicativos do comportamento agressivo humano, que atendem ao contributo de várias teorias. Procuramos também identificar algumas variáveis facilitadoras e protetoras do comportamento agressivo, com base em alguns estudos realizados na área. Aproveitamos para apresentar alguns dados da prevalência da agressão e da autoagressão na adolescência, terminando com uma súmula do capítulo.

1. Agressão

O fenômeno da agressão entre os seres humanos tem sido o foco de atenção de diversas disciplinas tais como a sociologia, a biologia, a antropologia e a psicologia. Cada área do conhecimento vê o tema sob uma perspectiva diferente e desenvolve tentativas de explicação, mais amplas ou mais circunscritas (Tedeschi & Felson, 1994; Kristensen, 1997).

Quando procuramos entre as diferentes abordagens, é possível perceber que o comportamento agressivo humano parece ser a interseção de fatores externos (e.g., ambiente hostil, experiências negativas e modelos agressivos) e internos (e.g., processos mentais, códigos genéticos ou alterações metabólicas).

Do ponto de vista conceitual, definir agressão não é fácil, já que eventos díspares tais como bater ou um homicídio podem ter a designação genérica de agressão. Por outro lado, são também empregues rotineiramente, e com o mesmo significado, os conceitos de agressão, violência e agressividade, ainda que não designem exatamente o mesmo fenômeno.

Tendo em conta que o objeto central do nosso estudo é a autoagressão apoiada pelas tecnologias, consideramos importante começar por apresentar, de forma genérica, uma distinção entre estes conceitos de modo a podermos explicitar qual o que tomaremos como referência neste estudo.

1.1. Agressividade, violência e agressão: clarificação dos conceitos

Agressividade

A palavra agressividade tem origem no latim *aggressio*, que deriva de *aggredi*, e significa alcançar algo ou dar um passo em direção a alguma coisa. A agressividade está presente na família, na escola, nos meios de comunicação e na sociedade em geral.

Expressar agressividade é algo natural no ser humano e, habitualmente, saudável (Gleitman, Fridmund, & Reisberg, 2007). A agressividade traduz uma forma de superar hostilidades, uma forma de defesa, de autopreservação em situações de risco e de adaptação dos indivíduos que se articula com a vivência e a afetividade entre os mesmos (Ramirez, 2001; Sá, 1999).

A agressividade é o motor da ação (Lourenço & Lisboa, 1992) ou seja, está associada à atividade, o que a torna contrária à passividade. A energia da agressividade gera a ousadia de explorar e a coragem necessária para a ação (Freud, 1923). Por exemplo, quando o indivíduo se depara com uma situação de conflito ou presencia uma postura inadequada, que exija uma

tomada de atitude, percebe no seu interior a força agressiva que o leva a agir, ou então a reprimir a agressividade, assumindo uma atitude passiva perante a situação.

Nesse sentido, a agressividade não pode ser conotada negativamente uma vez que, para o ser humano existir, necessita de ser ativo e dinâmico e, para este ser dinâmico, tem de estar presente uma certa dose de agressividade. A ausência de agressividade torna o indivíduo apático, frágil e sem protagonismo na própria vida, por não ter força para defender os seus direitos, valores e ideias (Lourenço & Lisboa, 1992). Cada indivíduo, dependendo do seu nível de agressividade, pode ser mais ou menos enérgico e dinâmico, aspeto que faz com que a agressividade perca a conotação de hostilidade.

Do ponto de vista ontogenético, a agressividade determina o processo de separação/individuação, de afirmação pessoal e de construção da identidade do indivíduo (Lourenço & Lisboa, 1992). A agressividade pode ser entendida como um vínculo que confere espaço pessoal, suporta a diferenciação e estabelece uma ordem entre os pares e entre as gerações.

A gestão positiva da agressividade (assertividade) pode ser entendida como uma forma de regulação social que passa pelo reconhecimento, pela aceitação das diferenças, que se adquire na interação com o meio, apoia-se no sentimento de pertença e desenvolve-se com base no respeito sendo que, para tal, são fundamentais as trocas comunicacionais (Lourenço & Lisboa, 1992) entre indivíduos. Quando esta gestão não permite que a interação com o meio se processe de forma equilibrada, podem surgir manifestações comportamentais de agressividade que se traduzem em violência (Lourenço & Lisboa, 1992).

Qualquer indivíduo pode sentir-se, num dado momento, zangado ou com raiva. Trata-se de uma resposta natural nas situações em que este sente que foi insultado, enganado ou se sente frustrado (Lourenço & Lisboa, 1992). Estar zangado ou com raiva não é um problema, mas a forma como o indivíduo lida com estas emoções pode tornar-se um problema sobretudo quando as expressa de forma ou em alturas inadequadas, quando o levam a magoar, a prejudicar alguém (*bullying*), o próprio (autoagressão) ou as relações que estabelece com os outros (Lourenço & Lisboa, 1992).

A raiva sentida num momento pode promover no indivíduo estados de tensão elevados de tal modo que este se torna incapaz de lidar com os mesmos, de um modo construtivo, conduzindo-o a uma “explosão emocional” capaz de proporcionar oportunidades para a transgressão (e.g., de sistemas de normas e de valores de um momento social) e para a manifestação de violência (Coie & Dodge, 1998). Estas manifestações de zanga e de raiva são frequentemente observadas nos adolescentes, sejam dirigidas aos pais, aos amigos ou ao

próprio.

A agressividade representa uma característica da personalidade do indivíduo que se traduz numa maior sensibilidade à provocação, o que faz com que o indivíduo tenha uma determinada predisposição para a adoção de comportamentos agressivos (Marshall & Brown, 2006) ou que, perante uma pequena provocação, o comportamento agressivo seja evocado (Castela, 2013). A agressividade traduz o potencial ou a motivação para desencadear uma ação perante uma situação de frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer e que leva a angústia), uma conduta que tem como objetivo ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993), a capacidade de provocar malefícios, ofensas ou prejuízos materiais ou morais a si mesmo (Sousa, 2005) ou contra outros (Sá, 1999). Traduz, ainda, um conjunto de padrões de atividade que se podem manifestar com intensidade variável, desde expressões verbais e gestuais à agressão física.

Violência

A palavra violência, do latim “*violentia*”, significa a qualidade de ser violento, do que atua com força ou grande ímpeto, empregando a ação violenta, a opressão ou tirania, ou mesmo qualquer força contra a vontade, liberdade ou a resistência de outra pessoa ou coisa (Ferreira, 1999). Pode, ainda, significar constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, de modo a obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem (Ferreira, 1999).

A noção de violência afasta-se da de força, palavra que no quotidiano costuma estar presente quando se pensa em violência. Enquanto a força designa a energia ou a firmeza de algo, a violência traduz a energia que motiva a ação, a qualidade de atuar recorrendo a uma forma de opressão ou força extrema, contra a vontade, liberdade ou resistência do outro, obrigando-o a submeter-se à sua vontade (Endo, 2005; Houaiss, Villar, & Franco, 2001; OMS, 1995); caracteriza-se pelo emprego deliberado da agressividade com fins destrutivos (Costa & Vale, 1998).

Considera-se que existe violência explícita quando as normas ou as regras morais e sociais são desrespeitadas. Uma vez que nem todas as sociedades partilham as mesmas normas e regras, o conceito de violência pode variar.

A violência remete para uma das características da agressão, a que enfatiza o uso da força, poder e domínio, pelo que, de certo modo, toda a agressão é uma forma de violência na medida em que usa a força.

A Organização Mundial de Saúde (2002) define violência como:

a utilização intencional do poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação (p. 4).

Esta definição aproxima-se do entendimento de Crick e Dodge (1994) sobre a conduta agressiva ao defini-la como um comportamento intencional que consiste em infligir dano físico ou psicológico ao outro e que abrange vários tipos de violência, em função da relação que se estabelece entre a vítima e o agressor.

Tomando como critério o/a perpetrador/a do ato, a violência pode assumir, entre outras, a forma autodirigida (comportamentos autoagressivos) e interpessoal (que ocorre entre indivíduos, em contexto familiar e comunitário). No que se refere à natureza da violência, os atos de violência podem concretizar-se na forma de violência física e violência psicológica (Costa & Vale, 1998).

O conceito de violência escolar abrange uma variedade de manifestações, desde os comportamentos antissociais, à delinquência, ao vandalismo e comportamentos de oposição, entre outros. Neste âmbito, tem sido abordado o fenómeno do *bullying*, onde se incluem os comportamentos de maus-tratos entre os pares, podendo estas ações assumir carácter físico (e.g., bater ou empurrar), a forma de comportamento verbal (troçar, chamar nomes ofensivos), de manipulação social (excluir, ignorar, espalhar rumores), maus-tratos psicológicos (ameaças, gestos provocadores, expressões faciais ameaçadoras) e ataque à propriedade (furto, danos no património escolar) (Smith et al., 2001).

O conceito de violência é muitas vezes usado para referir uma agressão, ainda que não designe exatamente o mesmo fenómeno (Anderson & Bushman, 2002).

Agressão

A agressão entre seres humanos tem requerido a atenção de diversas disciplinas tais como a sociologia, a biologia, a antropologia e a psicologia.

Cada área do conhecimento vê o tema sob uma perspetiva diferente, desenvolvendo tentativas de explicação, umas mais amplas, outras mais circunscritas (Tedeschi & Felson, 1994; Kristensen, 1997). Assim, definir agressão não é uma tarefa simples, nem tão pouco consensual, uma vez que depende do ponto de vista de quem a analisa, o qual pode ser comportamental, biológico ou social (Cruz & Barbosa, 2010).

O termo agressão deriva do latim “*aggressionem*”, que significa disposição para agredir ou para realizar condutas hostis e destrutivas, sendo alimentada pelo acumular de experiências

frustrantes (Ferreira, 1999).

A definição de agressão tem evoluído ao longo do tempo. Inicialmente era classificada em função das consequências do ato, sendo, nesse sentido, considerada como qualquer comportamento que magoava alguém (Baron, 1977). Posteriormente, passou a atender aos motivos da agressão, à intenção e às emoções, passando a ser considerada como todo um comportamento capaz de produzir dano físico a alguém (Baron, 1977).

Numa tentativa de delimitar ainda mais o conceito, alguns autores (Barratt, Stanford, Felthous, & Kent, 1997; Castela, 2013) remetem a definição para uma componente comportamental carregada de intencionalidade e para uma resposta nociva dirigida ao outro. Deste modo, a agressão passou a ser considerada como um comportamento que é executado de forma premeditada e consciente ou uma resposta impulsiva despoletada por um estímulo. Outras definições concebem a agressão como: um comportamento que está sujeito à influência de variáveis biológicas e sociais, um ato intencional, hostil¹⁰ e impulsivo promovido por um estado de raiva ou para uma conduta disruptiva com repercussões negativas, para a vítima e para o agressor, ao nível da autoestima, da capacidade de concentração e de aprendizagem e na qualidade da interação entre pares (Anderson & Bushman, 2002; Baron & Richardson, 1994; Berkowitz, 1993; Borsa, 2012; Buss & Shackelford, 1997; Crick & Dodge, 1994; Olweus, 1993; Ramirez, 2001; Sousa, 2005; Ventura, 2011).

As diversas definições encontradas sugerem que a agressão não traduz um comportamento acidental (Castela, 2013; Dollard et al., 1939) mas, pelo contrário, um comportamento onde existe uma motivação e uma vontade de magoar o outro, da parte do agressor, e, da parte da vítima, a tentativa de evitar a agressão (Baron & Richardson, 1994). Assim, para que haja lugar ao comportamento agressivo (Figura 1) tem de existir, da parte do agressor, intencionalidade de agredir (Guerreiro, 2014), a determinação necessária para agir (Berkowitz, 1993) e haver lugar à concretização da conduta hostil ou provocação (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores, & Hackmann, 2003).



Figura 1: Requisitos para a ocorrência de um comportamento agressivo

¹⁰ A hostilidade compreende um conjunto de atitudes de inimizade de caráter duradouro, de oposição, de relutância e predisposição para avaliar negativamente o outro, sendo acompanhada, muitas vezes, do desejo de infligir ou causar dano (Smith, Glazer, Ruiz, & Gallo, 2004).

A forma mais comum de classificar os mecanismos da agressão consiste em separar a agressão em (Castela, 2013): 1- verbal, que se desenvolve através de palavras ou expressões verbais ofensivas; 2- física, manifestada através de ataque físico; 3- psicológica ou social, traduzida, por exemplo, na exclusão do grupo de pares.

Numa agressão, as emoções expressas pela vítima (raiva, tristeza ou a ausência de pistas emocionais) afetam o tipo de resposta do agressor, em condições de provocação e não-provocação, as motivações para a agressão, assim como o tipo de emoções sentidas pelo agressor face à vítima (Gerald, 2013).

Sobre as emoções/sentimentos dos intervenientes no comportamento agressivo, Borg (1998), num estudo com crianças e adolescentes, constatou que relativamente às vítimas as emoções mais experimentadas eram a vingança, a raiva e a pena de si, enquanto os agressores experimentavam mais sentimentos de arrependimento e de indiferença. Tal como as emoções sentidas podem não ser constantes para as vítimas e para os agressores, também a agressão não representa um comportamento estável ou padronizado, uma vez que os indivíduos conotados de agressivos não o são todo o tempo nem em todas as circunstâncias (Ventura, 2011).

Conforme o tipo de processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994) que cada indivíduo efetua, a agressão pode subdividir-se em duas categorias (Anderson & Bushman, 2002; Castela, 2013; Felson, 2002): 1- em função da intencionalidade do ato praticado pode ser classificada como hostilidade ou agressão afetiva/reactiva (*angry aggression*) e como agressão proativa ou instrumental; 2- em função da forma como é praticada, esta é classificada de agressão direta e indireta, na forma física ou verbal.

A hostilidade ou agressão afetiva/reactiva é motivada e reforçada pelo sofrimento da vítima. Pode ocorrer, de forma impulsiva e não planeada (Castela, 2013), em resposta a uma situação de ameaça percebida ou a uma provocação (Anderson & Bushman, 2002), ser conduzida por sentimentos de raiva, tendo como objetivo principal prejudicar a vítima, ou despoletada por uma situação de frustração percebida (Berkowitz, 1993).

Nas interações sociais, os agressores reativos atribuem intenções hostis aos pares, reagem aos comportamentos dos outros de forma impulsiva, com raiva e emoções exacerbadas, e perspetivam a agressão como tendo um papel retaliatório e compensatório do ato (Castela, 2013).

A agressão proativa ou instrumental representa um comportamento mais elaborado e premeditado que a agressão reativa, sendo regida por motivações pessoais que subsistem mais pelas preocupações do agressor do que da vítima (Sousa, 2005). Normalmente, está

relacionada com a aquisição de um reforço extrínseco ou de uma recompensa (Lisboa, 2005), podendo envolver tentativas de influenciar o outro, através de meios aversivos (Gini & Pozzoli, 2006). O sofrimento da vítima assume para o agressor uma condição e um meio para atingir esse fim.

Os agressores proativos caracterizam-se por procurarem obter domínio sobre os outros e pretenderem obter algo que pertença a estes últimos, por manifestarem reduzida empatia nas interações sociais, escolherem respostas agressivas para lidar ou para resolver situações de conflito interpessoal e por acreditarem que este tipo de ações lhes permitem atingir mais facilmente os objetivos desejados (Anderson & Bushman, 2002).

Comparativamente aos agressores reativos, os agressores proativos apresentam maior probabilidade de terem estado expostos a situações de violência ou a situações de abuso familiar, por manifestarem mais sintomas de depressão, de hiperatividade e *deficit* de atenção, do que os agressores proativos. Para além do referido, tendem a experimentar sentimentos de felicidade e de bem-estar após terem praticado agressão (Crick & Dodge, 1994; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997).

Quanto à forma como a agressão é praticada, a agressão direta, de carácter físico ou verbal, inclui os atos de confronto direto ocorridos durante uma interação social (Anderson & Bushman, 2002). Na agressão indireta, também comumente designada de agressão social ou relacional, não existe interação social ou contacto direto com o alvo (Castela, 2013), podendo existir manipulação de relações sociais (relações de amizade ou de estatuto social).

Sintetizando, o termo agressividade está relacionado com o a propensão para acometer (agredir) e para criar confusão. É também usado para fazer referência à determinação, ao espírito empreendedor e à decisão de dar seguimento a algo ou enfrentar dificuldades. A força da agressividade é aceite, e até por vezes estimulada na sociedade, quando esta impulsiona o indivíduo a agir, a ter iniciativa e a tomar decisões, mas é impedida e reprimida quando desencadeia no indivíduo atitudes de hostilidade para com o outro.

A determinação, a resiliência e a defesa de valores éticos face a tentações antiéticas são exemplos de situações em que o uso da agressividade pode funcionar como um passo em direção a algo positivo e desejável. Quando a agressividade tem como intenção ferir alguém (física ou psicologicamente) ou destruir algo, é geralmente reprovável. O uso incorreto da agressividade gera desvios de comportamento que se podem expressar na forma de violência.

Concluindo, a agressividade pode ser boa ou má; a atribuição de uma conotação positiva ou negativa depende da forma como é gerida e usada pelo indivíduo sendo que o comportamento agressivo inclui uma gama de atitudes sociais inábeis (ataque violento,

hostilidade, provocação).

Em todas as definições encontradas no estado da arte sobre agressão, sobressaiu como conceito unificador a capacidade de provocar malefícios ou prejuízos morais a outrem ou a si próprio, tratando-se este último de um comportamento autoagressivo (Abreu, 1998), o que constitui o tema alvo do nosso estudo (o *autocyberbullying*).

2. Modelos explicativos da agressão

Uma teoria circunscreve um conjunto de enunciados ou de pressupostos que têm como finalidade explicar, compreender ou prever fenômenos específicos ou unificar um determinado domínio do conhecimento.

Desenvolver uma única teoria que explique a origem da agressão humana e concilie diferentes áreas do saber continua a apresentar-se um desafio atual, e a agressão um tema que suscita o interesse e o debate entre especialistas.

Face à multiplicidade de fatores utilizados na explicação da agressão, qualquer tentativa de a explicar requer um olhar multifatorial e não uma visão focada exclusivamente numa área do saber, numa visão parcial ou sectária.

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para a compreensão do fenómeno da agressão. Entre as teorias mais generalistas, destacam-se as contribuições do modelo de evolução por seleção natural, proposto por Charles Darwin, e a teoria da psicanálise desenvolvida por Sigmund Freud, ambas centenárias. Foi a partir dessas formulações, que outras abordagens foram geradas, sendo merecedoras de maior destaque as contribuições da etologia, do behaviorismo e da teoria da aprendizagem social.

De facto, a partir da década de 90, a literatura na área da agressão tem procurado oferecer uma compreensão que realça a relevância de fatores mediadores e moderadores do processo da agressão, sendo que entre as teorias que mais têm subsidiado os estudos realizados se situam a Teoria da Frustração-Agressão (Dollard, Doob, Miller, Mower & Sears, 1939), a teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977), a Teoria Cognitiva Neo-Associacionista (Berkowitz, 1993), o Modelo Geral da Agressão (Anderson & Bushman, 2002) e a Teoria das Mentalidades Sociais (Gilbert, 2005).

Nas teorias biológicas e inatistas, teorias psicossociais e teorias cognitivistas (Tabela 2) destacam-se os contributos da etologia, da psicanálise, do behaviorismo e da teoria da aprendizagem social.

As perspectivas inatistas entendem a agressão como um distúrbio da personalidade que põe em evidência instintos destrutivos. Consideram a agressão como uma reação impulsiva, quase fisiológica perante um impedimento que impeça o sujeito de conseguir algo desejado ou, então, como uma forma de libertar tensão acumulada ou uma reação catártica. As perspectivas psicossociais postulam que o contexto social e ambiental determina as condutas violentas dos sujeitos.

Estas teorias consideram a agressão como um comportamento aprendido através do

reforço e da modelagem, uma resposta à frustração pela presença de afetos negativos, um resultado de défices de processamento que levam à atribuição de intencionalidade negativa ao outro e, conseqüentemente, à ativação de *scripts* condicionantes desse tipo de resposta ou a uma escolha direcionada para recompensas e resultados esperados.

O modelo geral da agressão, de Bushman e Anderson (2001), enuncia uma explicação que assume um carácter cíclico, baseado no facto de os resultados finais do processo de decisão servirem como *inputs* a um próximo episódio de agressão, numa dinâmica que envolve os *inputs* referentes à pessoa e à situação, o estado interno e os resultados decorrentes dos processos de avaliação e decisão.

As perspetivas cognitivistas consideram os processos mentais conscientes como mediadores entre os estímulos e as respostas e considerando o desenvolvimento da inteligência na espécie humana, procuram entender os processos cognitivos enquanto funções de sobrevivência.

A perspetiva evolucionária coloca as emoções em foco, entendendo-as como soluções para os problemas adaptativos: as emoções organizam as perceções, a atenção, as inferências, as aprendizagens, a memória, a escolha de objetivos, as prioridades motivacionais, as estruturas conceituais, as categorizações, as reacções fisiológicas, as decisões comportamentais, os processos de comunicação e as avaliações da situação. Esta perspetiva compreende as emoções como forças impulsionadoras que motivam uma ação, levando o sujeito a fazer uso das suas capacidades cognitivas.

Tabela 2: Perspetivas teóricas da agressão: conceitos envolvidos

Teoria	Contributo/Perspetiva	Autores	Conceito envolvido
Teorias clássicas	Psicanálise	Freud (1923)	Pulsão da vida e da morte
	Behaviorismo	Dollar et al. (1939)	Frustração - agressão
	Etológica	Lorenz (1966)	Instinto da agressão
	Aprendizagem social	Bandura (1977)	Consequência, reforço, motivação
Modelos integrativos	Cognitivismo neo-associacionista	Berkowitz (1988, 1998)	Afeto negativo
	Processamento da informação social	Crick e Dodge (1994)	Representação do evento
	Interacionismo social	Tedeschi e Felson (1994)	Modelo de decisão sobre a ação coerciva
Teoria das mentalidades sociais	Modelo geral da agressão	Anderson e Bushman (2002)	Estruturas do conhecimento
	Psicologia cognitiva evolucionária	Gilbert (2005)	Autocriticismo

Tendo presente que o estudo do comportamento agressivo tem sido abordado a partir de quadros conceituais diversos, e a partir de perspetivas distintas, que vão desde o contexto social (tendo em conta a interação com os outros e o ambiente), até posições estritamente biológicas (que procuram explicações para a violência dentro do indivíduo, nos diferentes tipos de personalidade), e não podendo discorrer minuciosamente sobre cada uma das teorias (Tabela 2), cuja complexidade escaparia ao âmbito desta tese, nos pontos seguintes faremos uma breve abordagem de algumas delas.

2.1 Perspetivas clássicas da agressão



Teoria da frustração-agressão

A frustração, enquanto situação capaz de despoletar uma reação agressiva, foi estudada interdisciplinarmente por um grupo de psicólogos (Dollard, Doob, Miller, Mower, & Sears, 1939, citados por Kristensen et al, 2003), que apontam a frustração prévia (estímulo) como uma das causas precipitantes do comportamento agressivo (resposta). Estes autores definiram frustração como um ato ou um evento que impede alguém de atingir um objetivo, seja este uma barreira física, social ou uma simples interrupção.

Na perspetiva da teoria da frustração-agressão existe uma relação entre um estímulo e o desencadeamento de uma agressão, funcionando a agressão como um comportamento que permite afastar tudo o que impede o sujeito de atingir os seus objetivos.

Contrariar um comportamento que está direcionado para um objetivo específico proporciona frustração a qual, por sua vez, pode precipitar uma resposta agressiva, dirigida a alguém ou transferida para um substituto deste que poderá ser o próprio. Para o efeito devem estar reunidas condições, ou seja, estar criada a oportunidade para o desencadeamento da mesma e existir um estímulo apropriado (e.g., ira).

A frustração, enquanto estado que impede alguém de atingir um objetivo desejado, seja este uma barreira física ou social, regras ou leis, produz energia agressiva, a qual é instigadora do comportamento agressivo (Dollard et al., 1939). Contudo, a frustração não conduz inevitavelmente à agressão: instiga diferentes tipos de resposta, uma das quais pode ser a agressão. Manifestar ou não o ato agressivo irá depender, entre outras causas, da posição hierárquica ocupada pela instigação à agressão.

Na situação em que a agressão se manifesta, a intensidade da resposta agressiva varia com o estado de motivação com que o sujeito procura atingir um objetivo, com o valor atribuído a esse mesmo objetivo e com o tipo de interferências ou obstáculos encontrados, quando pretende alcançar o mesmo (Figura 2).

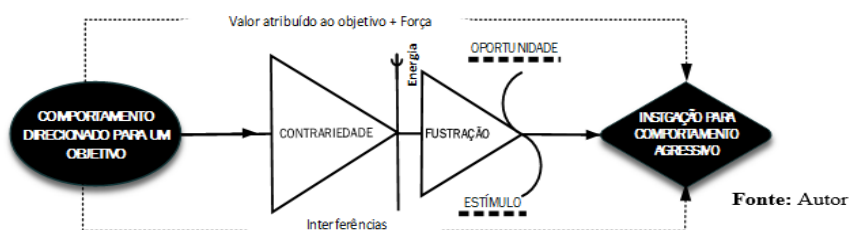


Figura 2: Resposta reativa à frustração

Quando frustrado, o indivíduo pode então reagir de diferentes formas (Rosenzweig, 1945):

- Agredindo e direcionando a agressão e a atribuição da culpa a si próprio - resposta intrapunitiva;
- Agredindo e direcionando a resposta para outrem - resposta extrapunitiva. Neste caso, atribui o seu estado de frustração a causas exteriores e aos outros, ou seja, o motivo da agressão encontra-se no exterior;
- Evitando a agressão - resposta não punitiva. Neste caso, desenvolveu uma resposta de tolerância, procura aproximar-se dos outros, e de si, evitar a situação frustrante e focalizar-se na ideia de que tudo pode melhorar.

Também Berkowitz (1990) defende que a probabilidade da ocorrência do comportamento agressivo aumenta com o estado de disposição interno (e.g., a frustração) e com a exposição a situações agressivas.

Estas manifestações agressivas são entendidas por Berkowitz (1990) como reações catárticas que permitem reduzir a energia negativa acumulada (Figura 2). Nesse sentido, o estado de frustração poderá terminar sempre que o indivíduo desencadeie um comportamento agressivo com êxito.

Estas perspectivas foram contrariadas por Tedeschi e Felson (1994) ao defenderem que a exposição a mensagens procatárticas, e a oportunidade de expressar fisicamente a raiva, aumentam a probabilidade do envolvimento em novos episódios agressivos.



Perspetiva etológica ou do instinto de agressão

Nas décadas de 30 e 40 do século passado, alguns cientistas que se autodeterminavam etologistas, onde se inclui Konrad Lorenz (1966)¹¹ defenderam que os instintos, que consistem em rotinas e sub-rotinas comportamentais, apresentavam uma componente genética que podia ser interpretável no âmbito da Biologia: seriam os genes a regular os ritmos da vida.

As funções básicas do comportamento agressivo são, na perspectiva destes autores, reguladas por instintos que atuam ou vão sendo suprimidos, em função da situação em que o sujeito se encontra.

Para Lorenz, o comportamento do homem é semelhante ao dos outros animais e está sujeito às mesmas leis causais da natureza. O homem é dotado dos mesmos instintos agressivos que os animais, mas, ao invés destes, a agressão é controlada: nenhum ser humano tem a intenção inata de matar ou de ferir os membros da sua espécie. Isto significa que o instinto (resposta simples, dada pelo organismo a algum estímulo, a qual não envolve um centro cerebral) se torna cada vez mais complexo à medida que o sistema nervoso da espécie se complexifica.

A agressão, enquanto comportamento inato e não adquirido por aprendizagem, tem a sua própria fonte de energia ou de motivação, que é independente de estímulos externos: os comportamentos instintivos acontecem espontaneamente, como que provocados por causas internas ao próprio sujeito; são comportamentos que nem sempre necessitam de um estímulo externo para se manifestarem.

Na perspectiva inatista (Lorenz, 1966), a agressão manifesta-se através de instintos destrutivos que se evidenciam: numa reação impulsiva, quase fisiológica a uma dor, seja esta

¹¹ Konrad Lorenz foi o fundador da moderna Etologia, o estudo comparativo do comportamento humano e animal. Sugeriu que as espécies animais estão geneticamente construídas para aprenderem tipos específicos de informação que são importantes para a sobrevivência da espécie.

real, recordada ou imaginada; numa reação face ao impedimento de conseguir algo desejado; numa forma de libertar a tensão acumulada, recorrendo a comportamentos socialmente úteis ou a condutas aceitáveis, tais como a atividade física, ou inaceitáveis como, por exemplo, um comportamento criminoso.

Para Lorenz (1966), o crescente conhecimento de nós mesmos aumenta o nosso poder de autocontrolo e assenta em bases sólidas da nossa vontade. Assim, quanto mais compreendermos as causas da nossa agressão, mais aptos estaremos para tomar medidas racionais para controlá-la. Deste modo, segundo Lorenz (1966), o autoconhecimento é o primeiro passo para a salvação.



Teoria da aprendizagem social

Sob um enfoque diferente, segundo o qual a agressão não depende de impulsos internos nem é provocada pela frustração, Bandura (1977) desenvolveu a teoria da aprendizagem social.

Bandura (1977) não concorda com a existência de um impulso inato de agressão perante um estímulo aversivo (Tedeschi & Felson, 1994), que a agressão traduza um ato espontâneo ou que seja o resultado de um mero impulso interno desencadeada por uma situação de frustração. Na perspetiva de Bandura (1977), o comportamento humano é determinado, recíproca e continuamente, por uma rede de influências, desde os eventos ambientais aos fatores pessoais (cognição, afeto e eventos biológicos) passando pelos comportamentais e sociais, até aos contextuais (Bandura, 1977).

À semelhança de outros tipos de conduta social, a agressão representa um padrão de resposta que é lentamente aprendido, por observação de atos praticados por outros (e.g., família, sociedade ou ídolos) e das consequências que destes advêm, de reforço ou de punição, e que são mantidos por uma grande variedade de reforços sociais, designadamente, pelo reconhecimento social ou domínio sobre o grupo (Bandura, 1977).

A observação destes modelos comportamentais (por exemplo, o estilo de vida que as famílias exemplificam, alguém que se admira ou os pares) permite compreender e apreender que tipo de ações são recompensadoras ou passíveis de elogio e quais as que podem ser objeto de punição (Anderson & Bushman, 2002; Ribeiro & Sani, 2009).

Este conhecimento permite ao sujeito antecipar o tipo de recompensa ou de punição que um determinado ato pode proporcionar, ponderar a relação custo/benefício do mesmo e, em função desta avaliação cognitiva, do significado que atribui à situação e da internalização

de crenças relativas a relações sociais que alimentam a sua autoestima e autoconceito (Lisboa, 2005), optar por expressar um comportamento agressivo, se os benefícios forem maiores que as consequências negativas (Kristensen et al., 2003).

A agressão traduz um comportamento que é treinado para ser executado, por modelação ou aprendizagem vicariante (Kristensen et al., 2003). Uma vez aprendido o comportamento agressivo, este poderá repetir-se sempre que estiverem reunidas as condições ou que se proporcione uma situação favorável à sua manifestação.

O padrão de resposta contempla quatro passos que se interligam conforme a Figura 3.

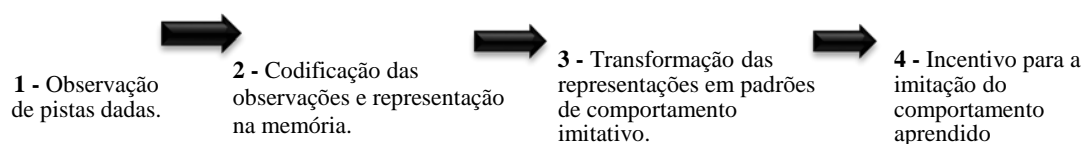


Figura 3: Aprendizagem vicariante do comportamento agressivo (Bandura, 1977)

Nem sempre a punição evita a continuidade do comportamento agressivo. A punição, ao contrário do que se pensa, pode promover um maior envolvimento, servindo como um reforço do modelo agressivo (Bandura, 1977).

Em síntese, o modelo de Bandura enfatiza a importância da exposição aos modelos sociais agressivos, como a família, a sociedade ou os pares, como fatores facilitadores da aprendizagem e indutores do comportamento. Esta exposição, para além de permitir a aquisição de novos comportamentos agressivos, pode favorecer a manutenção, uma modificação e uma desinibição face aos comportamentos agressivos aprendidos (Kristensen et al., 2003; Ramos, 2008).

2.2 Modelos integrativos

A multiplicidade de fatores usados para a explicação da agressão levou alguns teóricos a procurar formular sínteses que dessem conta da diversidade de teorias existentes sobre a temática. Nesse sentido, a partir da década de 90, surgiram alguns modelos teóricos, designadamente o modelo cognitivo neo-associacionista, o modelo baseado no processamento de informação social, o interacionismo social e o modelo geral de agressão, baseado em estruturas de conhecimento, os quais procuramos apresentar seguidamente.



Teoria cognitiva neo-associacionista

As teorias explicativas do comportamento agressivo sofreram uma grande evolução

entre a década de 80 e 90 do século XX, com a emergência dos modelos da psicologia cognitiva, os quais procuraram colmatar algumas lacunas da teoria da frustração-agressão (Dollard et al., 1939).

No centro da teoria do neo-associonismo está a causalidade da teoria da frustração agressão. Na perspectiva da teoria do neo-associonismo, se a frustração promove um estado de agressividade, este estado emocional não deveria promover a agressão.

Este modelo defende que o comportamento está sujeito a mecanismos de autorregulação internos e sublinha a importância do pensamento na construção individual de significados perante uma situação. O modelo, mais abrangente, contempla aspetos da personalidade, entendidos como o conjunto de estruturas cognitivas e tendências emocionais que influenciam o comportamento, em conjunto com variáveis situacionais.

A teoria da agressão afetiva, considerada no cognitivismo neo-associonista, procura explicar a agressão, recorrendo à frustração mediada pelo afeto negativo como mecanismo causal (Berkowitz, 1993). A frustração deixa de ser o elemento fundamental para passar a ser uma entre outras condições aversivas propiciadora de um estado afetivo negativo.

Este modelo, mais abrangente do que os modelos anteriores, inclui como novos fatores mediadores do comportamento o modo como é processada a informação, as estruturas cognitivas envolvidas, as interações pessoa/situação e a cognição/emoção.

Para Berkowitz (1993), a frustração, quando associada a experiências prévias desagradáveis (e.g., medo, ansiedade, depressão, raiva, pessimismo ou outra), estimula estados emocionais, cognitivos, fisiológicos e motores, que ficam associados a comportamentos de luta ou de fuga. Estes estímulos negativos, uma vez avaliados por um sistema de cognições, determinam a maior ou a menor intensidade com que o sujeito reage agressivamente (Berkowitz, 1993).

Ainda que a frustração seja entendida como um fator preditor do comportamento agressivo (Anderson & Bushman, 2002), nem todas as situações de frustração desencadeiam atos desta natureza, uma vez que este comportamento depende da interpretação que o indivíduo faz da situação e dos afetos negativos produzidos pelo mesmo. Neste contexto, Berkowitz (1993) diferencia dois tipos de agressão, em função dos objetivos da mesma:

- 1- a agressão proativa ou instrumental. que se enquadra na teoria da aprendizagem social, define-se como um comportamento controlado, deliberado, premeditado, centrado em objetivos externos e onde não há lugar à emoção (Anderson & Bushman, 2002). Trata-se de um comportamento que é apreendido e visa alcançar recompensas e evitar punições. O indivíduo reage agressivamente,

independentemente de estar ou não exposto a uma situação de frustração, ou seja, a agressão ocorre na ausência de provocação, sendo uma das estratégias encontrada pelo sujeito para resolver os problemas do cotidiano (Kristensen et al., 2003);

- 2- a agressão reativa ou afetiva (Figura 4) que traduz a tendência inata do sujeito para agredir impulsivamente o alvo agressivo (Tedeschi & Felson, 1994), sendo o estado de raiva um facilitador deste tipo de resposta agressiva.

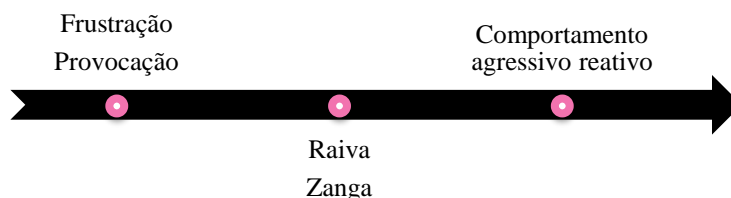


Figura 4: Dinâmica da agressão reativa

Na agressão reativa ou afetiva, qualquer estímulo negativo, exercido sobre o indivíduo, é avaliado pelo seu sistema de cognições e, a partir desta avaliação, o mesmo pode induzir, de forma mais ou menos intensa, a reação agressiva.

Este estado afetivo negativo surge como precedente de uma resposta dicotômica conhecida: uma reação de ataque ou uma reação de fuga (Berkowitz, 1990). Quanto mais intenso for o estado afetivo negativo, independentemente da causa que o determinou, maior será a predisposição para responder negativamente.

Numa primeira fase, a reação afetiva negativa é imediata, quase primitiva, sem mediação de processos cognitivos complexos. Qualquer resposta inicial, independentemente da forma de que se reveste, representa o primeiro estágio da agressão. Só numa fase posterior é que há uma intervenção de processos cognitivos, emocionais e de padrões comportamentais que determinam a interpretação (o estado afetivo), os quais influenciarão a resposta final. Assim, se a experiência afetiva for interpretada negativamente, de modo a produzir emoções de ira, a tendência agressiva poderá ser ativada e se esta for interpretada como medo, poderá desencadear um comportamento de fuga (Baron & Richardson, 1994; Berkowitz, 1989).

Uma contribuição desta teoria é permitir incluir outras condições explicativas do comportamento agressivo, desde que estas promovam um estado afetivo negativo capaz de ativar uma rede cerebral associativa (memória), onde os padrões de reação agressiva estão guardados (Berkowitz, 1990). Por exemplo, os incidentes que provocam sofrimento, físico ou psicológico, podem elevar a possibilidade da agressão. Funcionando como antecedentes, são responsáveis por desencadear estados afetivos negativos os quais, conjuntamente com a mediação de fatores cognitivos, geram prontidão para atuar agressivamente (Baron & Richardson, 1994; Tedeschi & Felson, 1994).

Nesta fase, os processos cognitivos não são essenciais à determinação da resposta agressiva, uma vez que esta pode ocorrer de imediato, à semelhança do que acontece no condicionamento operante, em que a um estímulo externo se segue uma resposta comportamental, sem que para tal seja necessário ser atribuído qualquer significado (Dodge et al., 1997). Só numa segunda fase (em que o estado afetivo se torna consciente), é que o indivíduo dedica alguma atenção ao estado afetivo e outras variáveis entram em campo.

A exposição à agressão torna as construções agressivas mais acessíveis favorecendo o desencadear, a curto prazo, de associações (*priming*) a construtos relacionados com a agressão ou com a hostilidade (Berkowitz, 1984).

O *priming* deriva da ideia de um modelo de rede associativa da memória humana segundo a qual uma ideia ou um conceito é armazenado como um nó, nessa rede, o qual, por sua vez, está relacionado com outras ideias ou conceitos, por caminhos semânticos. A ativação de um nó, nessa rede, pode servir de estrutura interpretativa ou de premissa para processamento de informações adicionais. O conceito de *priming* cognitivo (Berkowitz, 1984) refere-se ao aumento temporário na acessibilidade a pensamentos e a ideias (Berkowitz, 1984). Transpondo este conceito para a agressão, Berkowitz defende que a exposição do indivíduo a situações de violência, e as representações que delas faz, ativam pensamentos ou ideias relacionados com o evento observado que preparam outros pensamentos associados à memória do indivíduo; assistir a uma agressão, pode estimular pensamentos de violência que podem promover sentimentos de raiva e a vontade de querer prejudicar alguém.

A exposição à agressão possibilita o desencadear, a curto prazo, de associações a construtos relacionados com a agressão. Esta ativação pode manifestar-se sem que o indivíduo esteja consciente desses pensamentos, desencadeando mecanismos automáticos ou predispondo-o à agressão (Berkowitz, 1984). O facto de um objetivo ser alcançado na sequência de uma resposta agressiva não impede que estímulos subsequentes se traduzam em novos episódios de agressão, podendo estes adquirir contornos de maior agressividade (Berkowitz, 1990).



Processamento da informação social

A agressão e o isolamento social para além de serem duas perturbações frequentes na adolescência, apresentam uma forte relação com a rejeição social.

A utilização dos modelos de processamento da informação na explicação do comportamento remonta à década de 1980, a partir do esforço conjunto de Crick e Dodge

(1994) e de Huesmann e Guerra (1997).

A abordagem de Crick e Dodge (1994), sobre o estudo da agressão, direcionou-se inicialmente para o ajustamento social em crianças, a partir de quatro processos mentais: codificação de pistas situacionais; representação e interpretação das pistas; pesquisa mental de possíveis respostas para uma situação; seleção da resposta.

Algumas emoções ou respostas dadas pelos indivíduos são, em larga medida, consequência dos termos em que a informação é processada e esse processamento influi na resposta comportamental, seja para instigar uma resposta agressiva ou para a inibir. Neste sentido, a teoria do processamento de informação social, de Crick e Dodge (1994), procura explicar essa relação, a forma como os indivíduos interpretam a informação social, a relação desta interpretação com os comportamentos produzidos e as consequências dessa interpretação no seu ajustamento social.

Esta teoria estabelece que a relação entre os estímulos externos e as respostas comportamentais é mediada pela representação mental do significado de ambos. Na perspectiva destes autores um desempenho socialmente competente resulta da aplicação sucessiva de comportamentos e competências sociocognitivas num determinado contexto e situação social.

As interações sociais são entendidas como um ciclo composto por seis fases: identificação e análise de estímulos - informação social; representação e interpretação dessa informação, com a análise causal dos acontecimentos que ocorreram na situação, inferências sobre a perspectiva dos outros e a atribuição de intenções; seleção de um objetivo (interno ou externo) ou desejo para a situação; construção de respostas possíveis; avaliação das respostas, seleção e expectativa de resultado; implementação da resposta selecionada (Figura 5).

Crick e Dodge (1994) reformularam a sua teoria, passando a admitir que o envolvimento do indivíduo em várias tarefas de processamento de informação permite que estas interajam e proporcionem *feedback*, favorecendo uma reinterpretção das pistas sociais, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Estes autores desenvolveram um modelo que identifica diversos estádios de processamento de informação do ambiente, cuja eficácia determina o nível de ajustamento do indivíduo a uma situação, na medida em que um ciclo de processamento competente leva a um desempenho competente, e um ciclo de processamento deficiente leva a respostas sociais de tipo desviante, como a agressão. A aquisição progressiva de conhecimento social permite otimizar o processamento da informação, desempenhando as emoções um papel importante no processo.

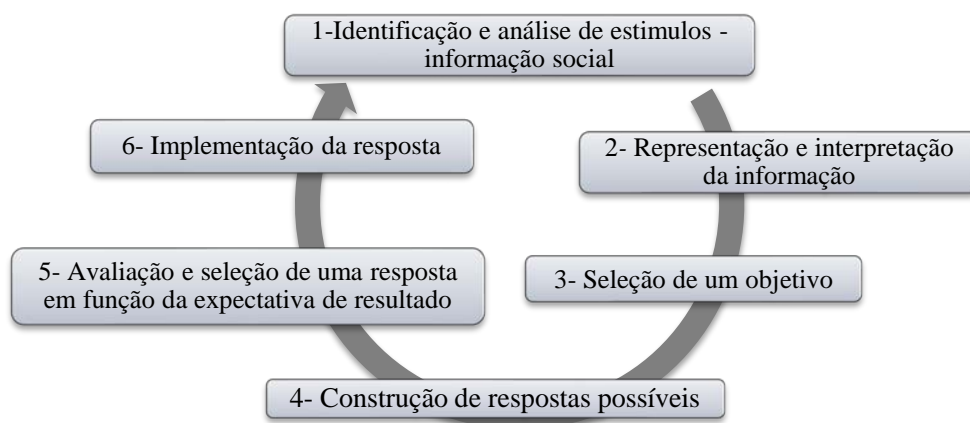


Figura 5: Ciclo de interpretação da informação social segundo Crick e Dodge (1994)

O interacionismo social, defendido por Tedeschi e Felson (1994), procura explicar o motivo pelo qual os indivíduos se direcionam para comportamentos agressivos ou ações coercivas, ao invés de outras. Para Tedeschi e Felson (1994), o comportamento agressivo tem origem em défices de processamento da informação.

Durante a fase de interpretação da informação do ambiente, em situações sociais ambíguas, os indivíduos considerados agressivos tendem a atribuir intenções hostis aos outros (*hostile-attribution bias*). A atribuição de uma intencionalidade negativa ao outro, resultante da interpretação inadequada de uma situação do ambiente e de uma avaliação ou percepção incorreta de um estímulo (percebido erradamente como hostil), a par da antevisão dos benefícios ou de uma concretização de objetivos, predis põem o indivíduo a desencadear comportamentos hostis e respostas agressivas contra o outro.

Nestas situações, recorrendo a um modelo de decisão, o indivíduo analisa formas e meios alternativos que lhe permitam controlar o comportamento de outros ou repor uma situação de justiça. A decisão tomada, independentemente da escolha efetuada, é mediada, por um lado, pelas consequências do ato e, por outro, pela probabilidade de alcançar um resultado esperado ou recompensa. À medida que os indivíduos adquirem experiência com um comportamento agressivo, e com as suas consequências, passam a colocar a agressão sob um controlo rotineiro de regras e de padrões de comportamento internos, formando esquemas de funcionamento e crenças pessoais sobre a adequação e sobre a eficácia da resposta à agressão.

Estes esquemas de funcionamento permitem ao indivíduo desenvolver um conjunto de estratégias agressivas para lidar com os conflitos, que fazem a mediação entre as reações emocionais e as respostas comportamentais e se sobrepõem à informação do ambiente (Huesmann, 1988). A partir daqui os estímulos apenas conduzem a uma resposta agressiva, quando o significado atribuído ao estímulo contempla essa resposta.

Na agressão, concebida como um ato hostil e impulsivo que tem como objetivo causar dano a alguém (Anderson & Bushman, 2002; den Hamer et al., 2014), a intenção, definida neste contexto de tomada de decisão, traduz o valor que o sujeito atribui à ação escolhida. Enquadrado num modelo de decisão, uma agressão hostil ostenta sempre um objetivo racional: punir o provocador da situação e reduzir a probabilidade de ocorrência de novos episódios de provocação.



Modelo Geral da Agressão

O modelo geral da agressão (MGA), proposto por Anderson e Bushman (2002), representa uma das mais recentes tentativas de explicação teórica do comportamento agressivo humano.

Este modelo unificador integra pressupostos de outros modelos teóricos, designadamente os pressupostos da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977), da teoria neo-associacionista (Berkowitz, 1983) e da teoria da interação social (Tedeschi & Felson, 1994). O grande contributo do MGA reside no facto de permitir explicar o comportamento agressivo nas situações em que não é possível isolar uma única causa explicativa (Anderson & Bushman, 2002). É que neste modelo, as variáveis antecedentes têm a capacidade de ativar, de modo paralelo, componentes afetivas, cognitivas e fisiológicas, que possibilitam uma avaliação rápida e imediata de uma situação, sem que haja qualquer intervenção de mecanismos conscientes. Após esta avaliação primária, e automática, pode haver uma segunda avaliação, mais controlada, a qual poderá envolver uma reapreciação da situação, a escolha de alternativas e a análise das suas consequências (Anderson & Bushman, 2002).

O MGA tem em consideração três aspetos fundamentais (Figura 6): *inputs* referentes ao indivíduo, ou seja, as características individuais ou da personalidade dos agressores (e.g., sexo, crenças, traços de personalidade, predisposição genética, atitudes, valores, objetivos a longo prazo e *scripts*¹²), aspetos associados ao contexto ou situacionais (e.g., incentivos, frustração, situações de provocação, desconforto ou a exposição a violência), o estado interno atual (e.g., afetos, cognição e ativação), e os resultados decorrentes de um processo de avaliação e decisão, ou seja, os incentivos proporcionados pelo comportamento.

¹² *Scripts* representam um conjunto de informações memorizadas (atitudes, comportamentos, etc.) e ensaiadas que envolvem ligações causais, objetivos e planos de ação. Os *scripts* mentais agressivos definem situações e orientam o indivíduo numa situação de agressão (Bushman & Anderson, 2001).

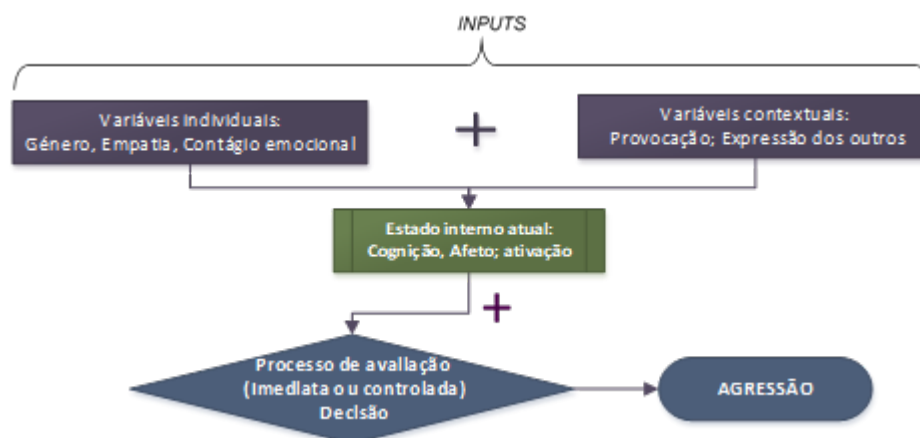


Figura 6: Modelo geral da agressão (Anderson & Bushman, 2002)

A cognição, ou seja, o conjunto de estruturas estáveis do conhecimento que os indivíduos utilizam para interpretar os acontecimentos do mundo social e para orientar os seus comportamentos, e os afetos, medeiam os efeitos de variáveis situacionais e da personalidade (Anderson & Bushman, 2002).

No que se refere às estruturas do conhecimento, o MGA enfatiza três subtipos de estruturas, desenvolvidas a partir da experiência do sujeito, capazes de influenciar as crenças do sujeito sobre a agressão, designadamente, os esquemas perceptuais, os esquemas pessoais e os *scripts* comportamentais (Ribeiro & Sani, 2009). Através do uso, estes esquemas perceptuais pessoais e *scripts* comportamentais vão-se automatizando e associando a estados afetivos que passam a orientar a resposta comportamental do sujeito perante uma solicitação ambiental, ou seja, transformam-se em esquemas pessoais, em percepções ou em crenças (Bushman & Anderson, 2001).

As crenças que constroem sobre as ações (e.g., percepção de autoeficácia) predis põem o indivíduo a repetir comportamentos agressivos, quando estes são avaliados como eficazes (eficácia de resultado) ou seja, quando os indivíduos com crenças favoráveis à agressão acreditam que podem desenvolver eficazmente certos atos agressivos e que estes os conduzirão aos resultados desejados.

Entre as crenças que podem construir situam-se as crenças normativas. Baseiam-se na percepção de normas ou expectativas sociais e funcionam como autorreguladoras da adequação social dos comportamentos (Huesmann & Guerra, 1997). As crenças normativas são utilizadas sempre que o indivíduo se encontra perante uma situação em que tem de decidir sobre como se comportar, ou seja, quando a escolha exige um comportamento socialmente desejável tendo em vista criar uma impressão favorável (e.g., no grupo).

Sintetizando, o MGA enuncia uma explicação para a agressão a qual assume um carácter cíclico, em que os resultados de um processo de decisão servem de *inputs* a um novo episódio

agressivo numa dinâmica que envolve os *inputs* referentes à pessoa e à situação, o estado interno e os resultados decorrentes dos processos de avaliação e decisão.

De acordo com o MGA, os comportamentos agressivos têm por base o conhecimento produzido em processos sociais de aprendizagem, sendo marcados por traços de personalidade e por um conjunto de fatores externos ao indivíduo que estimulam e influenciam a cognição e os afetos (Borsa, 2012).

O comportamento social é controlado por *scripts*, que se encontram armazenados na memória e são utilizados como guias de comportamentos para a resolução de problemas. Perante uma situação problemática, o indivíduo acede a esses *scripts*, os quais lhes permitem pensar sobre situações semelhantes, decidir como deve comportar-se perante um acontecimento e quais as possíveis consequências da sua tomada de decisão (Huesmann, 1988). A reavaliação das decisões tomadas traduz-se numa maior disponibilidade de recursos cognitivos os quais podem favorecer interpretações e decisões futuras, de forma mais ponderada. O envolvimento repetido em situações de agressão fomenta a aprendizagem, o ensaio e o reforço de estruturas de conhecimento associadas à agressão as quais, com o passar do tempo, contribuem para o desenvolvimento e para a manutenção de crenças e atitudes agressivas e para uma possível dessensibilização à agressão (Huesmann, 1988).

2.3 Psicologia cognitiva evolucionária e Teoria das Mentalidades Sociais

A perspetiva evolucionária pressupõe que os mecanismos mentais evoluíram para capacitar os humanos para funcionarem em diferentes papéis sociais (Gilbert, 2005).

Estes papéis, inatos e específicos, que são desempenhados no relacionamento interpessoal, têm por base as mentalidades sociais que são estimuladas por sinais externos e internos, as quais orientam as respostas afetivas e comportamentais dos sujeitos: os sinais externos de hostilidade ativam padrões cerebrais que possibilitam comportamentos de fuga ou de ataque; os sinais negativos internos (por exemplo as autoavaliações negativas ou autocríticas) ativam sistemas cerebrais desenvolvidos para lidar com as situações de ataque, tais como os comportamentos de defesa e de submissão (Gilbert, 2005); o afeto positivo associa-se a um sistema de procura, direcionado para a obtenção de objetivos ou recompensas, para a segurança e a tranquilização, traduzindo-se numa atitude passiva, de relaxamento e em competências sociais de afiliação (Gilbert, 2005).

A teoria das mentalidades sociais (Gilbert, 2005) postula que a cocriação de papéis sociais, no relacionamento interpessoal, resulta da existência de sistemas de processamento, sensíveis a sinais, denominados de mentalidades sociais.

As mentalidades sociais provêm de um conjunto de fatores internos e externos. São co-construções emergentes dos genes e da aprendizagem, de motivos, emoções e rotinas de processamento cognitivo e de comportamentos que possibilitam o desempenho de estratégias através da criação de formas específicas de papéis sociais (Gilbert, 2005). Estas sequências lógicas de cognições, de afetos e de comportamentos, facilitam e permitem a persecução de objetivos pretendidos, guiam a interpretação dos sinais/papéis e orientam a pessoa para um comportamento pró-social: a vivência em grupo (Gilbert, 2005).

Cada sujeito, no seu desenvolvimento cognitivo, integra as mentalidades sociais na sua interação com o meio envolvente, facilitando a construção de subidentidades e um sentido do *eu* (Gilbert, 2005). Entre as principais mentalidades sociais situam-se a afiliação e as amizades, a troca e a partilha de experiências e a competição pelo *ranking* social (dominância ou submissão nos vários contextos de interação).

O *ranking* ou comparação social permite ter uma perceção daquilo que os outros têm para oferecer e o que a própria pessoa tem de demonstrar para obter o mesmo reconhecimento ou estatuto perante os outros (Gilbert, 2005).

Estas capacidades humanas (habilidades afetivas, cognitivas e sociais), permitem flexibilizar a forma como vemos o mundo, como procuramos desempenhar os diferentes papéis sociais e como interpretamos os sinais sociais, contribuindo para a criação do *eu*, para compreender comportamentos, valores e conhecimentos de outras pessoas, facilitando perceber como se tem de agir para que gostem de nós (Gilbert, 2005).

Por sua vez, as memórias das relações tidas com os outros servem de modelo à forma como os sujeitos se vão relacionar consigo próprios, do mesmo modo que as respostas que recebem do meio, consequência do seu comportamento, vão influenciar a forma como se veem (a sua identidade).

Em função da experiência individual tida na relação com os outros, os sujeitos desenvolvem padrões de organização cerebral que trazem consigo diferentes sensibilidades que lhes permitem encarar situações futuras: encarar as relações e as interações numa postura de *ranking* (dominância ou submissão) ou de uma forma mais compreensiva.

Partindo desta ideia de processamento de respostas a estímulos externos, Gilbert (2005) introduz o conceito de autocriticismo. Na sua perspetiva, os sistemas de processamento implicados nas respostas a estímulos sociais externos funcionam também como um modelo para o processamento e resposta a estímulos, experiências e avaliações internas (Gilbert, 2000). Assim, o modo como nos autocriticamos está associado à forma como nos relacionamos externamente com os outros, através dos papéis dominante/subordinado.

O autocrítico representa uma forma de o indivíduo se avaliar e condenar negativamente (Gilbert, 2000), no que diz respeito a aspetos sobre si (aparência e atributos físicos, comportamentos, pensamentos, emoções ou características da sua personalidade).

Relativamente às formas que o autocrítico pode assumir, Gilbert aponta três: 1- o “Eu Inadequado”, cuja vivência está associada a uma sensação de inadequação perante fracassos e derrotas; 2- o “Eu Tranquilizador”, em que há uma capacidade do *eu* se tranquilizar, reconfortar, acalmar e ter autocompaixão nos momentos de falha ou de fracasso; e 3- o “Eu Detestado”, cuja vivência se associa a uma perseguição agressiva para magoar o Eu e a um sentimento de ódio.

Quanto às funções do autocrítico, o autor diferencia-as em duas: a autocorreção, que é uma forma de melhorar e de aperfeiçoar características pessoais consideradas menos adequadas para, futuramente, controlarmos os nossos comportamentos de modo a que estes não provoquem respostas ameaçadoras e criticismo nos outros; e a autopersecução que magoa uma parte do *eu* através do ódio sentido, numa tentativa de se libertar dessa mesma parte (Gilbert, 2000).

Esta relação hostil interna representa uma mentalidade que se torna útil em algumas situações de vulnerabilidade social, tais como as situações em que o indivíduo se sente derrotado, inferiorizado, rejeitado, perseguido ou humilhado ou quando não consegue alcançar os seus objetivos (Castilho & Gouveia, 2011; Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Nunes, 2012; Róias, 2016). Ou seja, o autocrítico é ativado nas situações em que os sujeitos sentem que falharam, em tarefas consideradas importantes, ou quando as coisas lhes correm mal no dia a dia.

Nas situações em que o sentimento de inferioridade surge reforçado, é ativado um sistema de processamento de defesa-ameaça, o qual permite criar estratégias defensivas que se traduzem em respostas fisiológicas, manifestadas na forma de agressão, de isolamento ou de afiliação aos outros.

Em função do tipo de emoção a que está associado, o autocrítico funciona como um sinal interno ativador do sistema cerebral e de estados fisiológicos e emocionais relacionados com a situação de ameaça-defesa, sendo responsável pela emissão de diferentes comportamentos: de derrota, de submissão ou de fuga (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010). Assim, quando o autocrítico está focado nos erros pessoais, ou em sentimentos de inadequação, traduz-se em manifestações de agressividade e de ódio para com o próprio; quando está focado em aspetos mais positivos do Eu, conduz à autoaceitação (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010).

Numa abordagem evolucionária, o autocrítico é entendido como uma estratégia cognitivo-emocional defensiva, ou de segurança (Gilbert et al., 2004), a qual é ativada na acessibilidade cognitiva às memórias que o sujeito detém sobre como os outros o trataram no passado, em situações idênticas, ou a esquemas interpessoais e relacionais que se tornaram referência para subseqüentes autoavaliações (Baldwin, 1992).

As autoavaliações efetuadas dependem das competências que foram aprendidas na relação eu/outro. Nesse sentido, as pessoas podem adotar diferentes estilos relacionais consigo mesmas (Gilbert, 2005): podem ser calorosas e empáticas para com o próprio sofrimento, através da capacidade de se reconfortarem e autotranquilizarem ou, pelo contrário, assumirem uma postura autocrítica, seja por motivos de correção do próprio comportamento ou pelo desejo de perseguir o *eu* (Gilbert et al., 2004), levando-o a responder às suas próprias críticas e ataques com os mesmos sistemas de resposta que usam para os ataques externos (Castilho & Gouveia, 2011; Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Nunes, 2012; Róias, 2016).

Relativamente a gênese do autocrítico, Castilho, Gouveia, e Bento (2010) defendem que a presença de afetos negativos pode predispor o sujeito a este tipo de emoção e que a sua fase mais negativa está associada à ausência de competências necessárias ao evitar de comportamentos de autodano. Assim, quando os adolescentes não alcançam os seus objetivos, podem focar-se essencialmente nos erros, demonstrarem sentimentos de agressividade, de ódio e aversão autodirigida, para além de apresentarem relações interpessoais pobres, um fraco ajustamento face aos pares e assumirem, face ao próprio sofrimento, uma postura dura, intolerante e de autoavaliação negativa (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010).

O facto de os sujeitos autocríticos se dedicarem a atingir metas demasiado ambiciosas (Gilbert, 2005) faz com que, quando estas não são superadas, predisponham o sujeito a fazer duros julgamentos sobre si, os quais proporcionam sentimentos de inutilidade, de fracasso, de culpa e incapacidade em retirar prazer de outras conquistas alcançadas (Castilho & Gouveia, 2011).

Também os sujeitos abusados, emocionalmente ou verbalmente, e os excessivamente criticados têm tendência a internalizar pensamentos críticos sobre si, a adotarem um estilo autocrítico e a recorrerem a comportamentos de autodano (Castilho & Gouveia, 2011).

Para além do autodano, outras sequelas podem estar associadas ao autocrítico, designadamente, o sentimento de ser subordinado e inferior aos outros e o estabelecimento de relações afiliativas e sociais pobres (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010).

Os sujeitos autocríticos apresentam uma menor resiliência ao autocrítico, isto é,

aceitam-no mais submissamente, experienciam maior tristeza, são menos capazes de se desvincularem do “eu crítico” ou de serem assertivos na resposta ao autocrítico (Whelton & Greenberg, 2005). Por isso, o autocrítico constitui um fator de vulnerabilidade específico para a depressão ou para a presença de um traço depressivo e para a exacerbação destes traços (Blatt & Levy, 2003). Está também associado a relações interpessoais pobres e ao providenciar do substrato psicológico necessário para cognições ruminativas (Martin & Tesser, 1996), classe de pensamentos conscientes em torno de um tema e que não são socialmente partilhados enquanto o indivíduo está envolto neste tipo de pensamento ou na tentativa de regulação emocional (Martin & Tesser, 1996). A ruminação é um tipo de resposta comum nas situações de humor negativo e sentimentos de vergonha (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010).

A vergonha tem sido definida como uma emoção aversiva, autoconsciente, não involuntária e difícil de controlar, já que tem várias emoções associadas (ansiedade, raiva e humilhação), a qual tem impacto em vários domínios do funcionamento e do desenvolvimento psicossocial. designadamente na visão do *self* e no comportamento social e moral (Gilbert, 2005). Esta emoção pode emergir nas situações associadas a dinâmicas de competição social, como uma resposta defensiva e involuntária perante uma falha na persecução de objetivos biosociais. É também identificada como uma variável que antecede o comportamento agressivo, na medida em que os indivíduos predispostos à agressão manifestam mais frequentemente emoções de hostilidade, culpando os outros por situações desagradáveis. A vergonha modera assim os efeitos da agressão sobre a autoestima, em resultado da avaliação negativa que fazem de si próprios sobre um comportamento tido (Baron & Richardson, 1994).

Tal como a vergonha, também a culpa é uma emoção social com grande importância a nível individual e interpessoal que causa sofrimento intrapsíquico em situações de transgressão ou de fracasso.

A culpa é apontada como mediadora da agressão, na medida em que a necessidade de reparar os danos causados pela agressão, pela qual o indivíduo se sente responsável, e o receio da punição subsequente, são tanto a causa como o efeito de uma hostilidade latente. A culpa surge, assim, correlacionada positivamente com a ruminação, a suscetibilidade emocional e a irritabilidade (Baron & Richardson, 1994).

A alexitimia está relacionada com a dificuldade em expressar e descrever verbalmente as emoções e em distingui-las de sensações corporais, no contexto de uma escassa imaginação em termos de um estilo de pensamento utilitário e orientado para o exterior (Prazeres, 2000). Quer isto dizer que os discursos dos indivíduos alexitímicos, sobre os acontecimentos de vida,

tendem a ser pormenorizados em relação à realidade do contexto externo mas pobres em termos de conteúdo subjetivo e relativo à vivência pessoal dos acontecimentos (Prazeres, 2000). Por outro lado, estes indivíduos tendem a manifestar disforia e momentos de raiva que não conseguem explicar ou relacionar com memórias ou situações específicas (Prazeres, 2000).

A etiologia da alexitimia é atribuída a uma predisposição psicológica, a fatores biológicos e a um traço de personalidade (Prazeres, 2000). Esta pode ser explicada pela existência de experiências do sujeito pouco validantes das emoções (Leahy, 2007), validação que se torna relevante para testemunhar o valor dado ao sofrimento e para mostrar que as outras pessoas são afetadas pelo seu sofrimento. Ou seja, a validação estabelece uma ponte (Leahy, 2007) entre a empatia (reconhecimento dos sentimentos do outro) e a compaixão (sentimento com e pelo outro).

Os indivíduos alexitímicos têm dificuldade em mostrar ou em ter sentimentos de empatia para com os outros (Wastell & Taylor, 2002), dificuldade que é explicável pela própria falta de vivências ou de conhecimento pessoal desta experiência emocional. De acordo com Gilbert (2005), esta falta de experiência prévia incapacita a pessoa de perceber e de imaginar o que se passa na mente do outro e de imaginar as suas emoções. Esta situação tem implicações a nível social uma vez que, de acordo com a teoria das mentalidades sociais, impede o indivíduo de desempenhar os seus papéis sociais de forma adequada e de estabelecer um contacto social, no sentido lato (Gilbert et al., 2004).

3. Fatores de risco e de proteção do comportamento agressivo

Na sociedade atual os comportamentos agressivos estão presente nos mais variados ambientes onde se movem os adolescentes (Patterson, Reid, & Dishion, 1998), sendo múltiplos os fatores de risco associados a estes comportamentos.

Os fatores de risco são elementos com grande probabilidade de desencadear ou de se associarem ao desencadeamento de um evento indesejado, não sendo necessariamente o fator causal, enquanto que os fatores de proteção são recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco (Augusto, Freitas, & Torres, 2002).

Sabe-se que os comportamentos agressivos podem ter múltiplos fatores favorecedores, entre os quais são referidos os fatores biológicos, ambientais, cognitivo-sociais e de personalidade.

Soares et al. (2004) enfatizam a importância da base biológica, usando como argumento o facto de a incidência de condutas agressivas ser superior no sexo masculino, em todas as sociedades humanas.

Sobre os fatores ambientais, Patterson et al. (1998) dão-nos conta da relação entre a conduta agressiva e o ambiente familiar, nomeadamente a existência de um ambiente familiar desestruturado (e.g., a separação dos pais), a existência de relacionamentos familiares conflituosos, a ausência de um quadro familiar de referência que forneça um modelo de coesão, as práticas disciplinares inconsistentes e a utilização de castigos, a pouca habilidade dos pais para lidar com os jovens, a permissividade dos pais, o reforço familiar positivo da agressividade, o recurso à agressão para resolver conflitos familiares, o isolamento social da família, a falta de controlo paterno e os antecedentes familiares de condutas antissociais. Estas características do ambiente familiar surgem, assim, como fatores facilitadores da aprendizagem do comportamento agressivo. Estes autores (Patterson et al., 1998) referem, ainda, as dificuldades de relacionamento social, a influência do grupo de amigos e algumas características pessoais.

Com base na revisão da literatura apresentamos, seguidamente, alguns fatores (e.g., ambientais, contextuais, sociodemográficos, escolares, psicológicos e de personalidade) que têm vindo a ser associados à agressão e considerados como fatores favorecedores.

3.1 Variáveis ambientais e contextuais

Durante a adolescência, espera-se que o indivíduo desenvolva habilidades que lhe permitam formar e manter relacionamentos, e que este seja capaz de atender às exigências

sociais do meio onde está inserido. Este desenvolvimento pode ser prejudicado pela presença de variáveis contextuais ou de fatores ambientais.

Entre as variáveis contextuais situa-se a experiência de eventos estressantes, percebidos pelo sujeito como ameaçadores da sua integridade (Kristensen et al., 2003), designadamente as situações de provocação ou de dano cometidas por um agressor contra uma vítima (Bettencourt & Miller, 1996).

Estas situações ocorrem quando se regista um desequilíbrio entre a percepção do indivíduo relativa à sua capacidade de resolver uma situação e a sobrecarga de tensão que essa mesma situação proporciona, a qual impossibilita ou dificulta o uso de estratégias que permitam lidar com o evento causador dessa tensão (Kristensen, Schaefer, & Busnello, 2010).

Uma condição favorável à aprendizagem de comportamentos agressivos é estar inserido num ambiente onde se convive com este tipo de comportamentos, onde se é alvo de agressão, ou as situações em que há reforço, quando se age de forma agressiva (Huesmann, 1988); a aprovação da agressão como resposta a uma forte provocação correlaciona-se, positiva e significativamente, com a observação de modelos agressivos (Castela, 2013).

A família

Evidência teórica (Bronfenbrenner, 1979; Medici, 1961; Rubin et al., 2006) realça o impacto que os ambientes próximos, designadamente a família, assumem no desenvolvimento do indivíduo durante a adolescência.

É no seio da família que a criança cresce e se desenvolve, age e expõe os seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, define a primeira imagem de si, identifica-se com as pessoas que a rodeiam e é invadida pela sua presença (Medici, 1961).

Enquanto organização peculiar, o contexto familiar diferencia-se de outras composições sociais (Alberto, 2008). Trata-se do primeiro, e um dos mais importantes agentes socializadores, um núcleo de referência para a aquisição de modelos de comportamento que a criança e o adolescente vão interiorizando, os quais servem de base para a definição da sua personalidade. Representa ainda um refúgio em situação de vulnerabilidade, ainda que indissociável da necessidade da procura de outros grupos de identificação, como por exemplo os amigos ou pares.

Um vínculo e uma interação saudável, proporcionados por um ambiente familiar gratificante, beneficiam o desenvolvimento de potencialidades no adolescente, com influência ao nível da socialização, da educação e na transmissão de crenças e de valores, os quais se

revestem de fatores protetores (Cabete & Esteves, 2009). Já a violência no seio familiar, traduzida num fraco suporte social e numa relação funcional negativa, pode promover nos adolescentes comportamentos antissociais, baixa autoestima, um reduzido autoconceito e insucesso académico (Sprinthall & Collins, 1999). A exposição à violência no seio familiar pode servir de modelo à adoção de comportamentos antissociais pelos jovens e contribuir para a generalização de condutas que estes podem vir a aplicar noutros contextos (Alves, 2006; Patterson et al., 1998), designadamente no contexto escolar (e.g., na sala de aula ou nas relações do adolescente com os pares).

Regra geral, os pais tentam proteger os filhos do desconforto da dor. Antecipam perigos na tentativa de que tudo, ou quase tudo, possa ser perfeito para estes, que a vida lhes corra sem sobressaltos e que todos os obstáculos sejam transponíveis. Protegê-los significa oferecer-lhes condições ideais de crescimento e de desenvolvimento, de fortalecimento e de desenvolvimento de habilidades sociais (Bloom, 1996), sendo que para tal é importante que exista um ambiente organizado, onde se evidenciem rituais de empatia calorosa, apreciações estimulantes e compreensão das suas emoções. Contudo, nem sempre o modo de funcionamento da família permite ao adolescente ser bem-sucedido no seu desenvolvimento maturativo ou esse funcionamento lhe oferece este sentimento de proteção e de compreensão, muitas vezes não por falta de vontade, mas por falta de competências (e.g., reconhecer, perceber emoções e compreender a resposta emocional dos filhos) que lhe permita proporcionar a orientação necessária.

O tipo de orientação educativa que os pais podem efetuar junto dos filhos pressupõe uma orientação emocional, ou meta-emoção (Gottman & Katz, 1989), a qual implica que estes sejam capazes de reconhecer e de perceber as emoções dos filhos, mesmo que estas sejam negativas, aceitá-las como momentos de crescimento e conceber os momentos de expressão emocional como uma oportunidade para afixarem a relação com os filhos e para desenvolverem uma intimidade promotora de competências de reconhecimento e de regulação das emoções (Gottman & Katz, 1989).

Em relação ao tipo de competências ou aos tipos de meta-emoção dos pais, Gottman e Katz (1989) referem duas categorias: (1) a meta-emoção orientada. Nestes casos, os pais sabem utilizar os passos da orientação emocional e tendem a ter crianças mais competentes ao nível sócio emocional; (2) a meta-emoção desligada. Nesta situação, os pais desvalorizam as emoções dos filhos, manifestam alguma insensibilidade e incapacidade para os perceber e ajudar a lidar com as emoções, de forma adaptada. Dentro deste último grupo, diferenciam-se ainda os pais ausentes, que ignoram ou ridicularizam as reações emocionais dos filhos, os pais

castradores, que punem os filhos quando estes expressam as suas emoções e os pais permissivos, que não ajudam os jovens a regular as suas emoções.

Qualquer que seja o tipo de comportamento parental, este pode influenciar o aparecimento, a manutenção ou a inibição de diversos comportamentos sociais nas crianças e nos adolescentes, os quais, por sua vez, podem afetar a qualidade dos relacionamentos que estes estabelecem com os pares (Rubin et al., 2006).

A exposição a situações de violência no seio familiar pode servir de modelo a alguns comportamentos assumidos pelos adolescentes e a uma generalização de condutas que estes podem aplicar noutros contextos, designadamente no contexto escolar (e.g., na sala de aula ou nas relações com os pares (Alves, 2006; Patterson et al., 1998). A reprodução de modelos de comportamento de pessoas tidas como referência (Bettencourt, Talley, Benjamin, & Valentine, 2006), designadamente, dos pais, dos irmãos e de outros familiares, para além de poder ocorrer na infância e na adolescência, pode estender-se à idade adulta (Huesman, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984).

O recurso à agressão para resolver conflitos conjugais, o isolamento social da família e a rejeição paterna podem transmitir ao adolescente uma visão de que o lar não é um lugar seguro, favorecer o desenvolvimento de problemas de ajustamento, afetar o desenvolvimento da personalidade e os afetos nos adolescentes. As repercussões podem traduzir-se numa menor competência académica e capacidade de resolução de problemas, em ansiedade, depressão, baixa autoestima, sentimentos de culpa, medo e vergonha (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). A carência de um quadro de referência, que forneça um modelo de coesão familiar surge na literatura associado à etiologia da agressão (Alberto, 2008; Amado, Matos, Pessoa, & Vieira, 2014), ao encorajar da prática de comportamentos antissociais e violentos que podem manifestar-se, de forma mais ou menos acentuada, nos rapazes e nas raparigas (Cruz, 2014; Nunes, 2013).

Regra geral, as raparigas tendem a investir mais nos relacionamentos interpessoais e a necessitarem de uma maior proximidade emocional e, por isso, tendem também a estar emocionalmente mais próximas e mais dependentes do relacionamento com a família e a serem mais sensíveis aos acontecimentos de vida negativos (agressão ou violência interparental, indiferença ou ameaça de separação) experienciados no contexto familiar (Cruz, 2014). Este papel protetor da família está, assim, associado ao suporte social que esta constitui e oferece aos filhos, ao longo do seu crescimento e desenvolvimento. O suporte social, conceito complexo e dinâmico, é percecionado pelo sujeito em função de determinada circunstância e encontra-se associado aos recursos disponíveis nos indivíduos e unidades

sociais (e.g., a família, a escola e os pares), em resposta ao seu pedido de ajuda: apoio emocional, afetivo ou outro (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983).

O suporte social define-se como a existência ou a disponibilidade de pessoas em relação às quais se pode confiar, que mostram atenção, que valorizam e gostam de nós (Sarason et al., 1983), levando-nos a acreditar que somos apreciados e amados, que temos valor, e que essas pessoas se preocupam conosco (Sarason et al., 1983). É, ainda, um mecanismo pelo qual as relações interpessoais protegem os indivíduos dos efeitos do stress, sendo que este pode ser proporcionado pelos amigos, familiares ou conhecidos (Singer & Lord, 1984).

A qualidade do funcionamento familiar, a proximidade, a confiança e a percepção de suporte social que os adolescentes sentem, da parte dos pais e dos pares, contribuem para o desenvolvimento de uma autoimagem e autoconfiança positivas, favorecem a construção de um sentimento de competência e de valor, o qual promove o desenvolvimento de uma autoestima positiva, aumentando a capacidade de ultrapassar com sucesso os desafios da adolescência e favorecendo uma melhor adaptação dos adolescentes à escola (Peixoto, 2004). Para além do referido, sentindo-se mais protegidos contra eventuais contrariedades, os adolescentes manifestam menor orientação para comportamentos agressivos em contexto escolar (Antunes & Fontaine, 1996). Pelo contrário, quando o adolescente percebe a sua relação com os pais de forma negativa, seja por falta de comunicação, de afeto ou de confiança ou de uma educação demasiado rígida, tende a mostrar-se insatisfeito manifestando, por vezes, essa insatisfação através de comportamentos agressivos entre pares (Amado et al., 2014; Buist et al., 2004; Martins, Simão, Freire, Caetano, & Matos, 2016; Nunes, 2013).

Para além da família, o ambiente escolar constitui outro contexto importante relativamente ao qual têm sido apontados alguns fatores, de grande complexidade, como podendo estar na origem dos comportamentos agressivos registados neste contexto (Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007; Swearer & Hymel, 2015). Apontam-no, igualmente, como um contexto importante na garantia do bem-estar dos seus estudantes (Schneider & Pacheco, 2010; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004).

A escola

A par da família, a escola é uma das primeiras instituições sociais com que o adolescente tem contacto e que contribui diretamente para a formação da sua personalidade e para definir o que este será no futuro. A escola é também um lugar responsável pela formação de cidadãos capazes de um agir ético. No entanto, é também um lugar onde, por vezes, se

registam agressões (verbais, físicas e psicológicas), situações que são antagônicas à ética e que se opõem à concretização de um objetivo maior: a educação para a cidadania.

A agressão entre pares não é um fenômeno novo, não representa um problema de um único país (Abramovay & Rua, 2003) e tem vindo a adquirir novas formas (Candau, 2008; Waiselfisz, 1998) sendo, por isso, um tema reiteradamente investigado (Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009). No entanto, nem sempre é dada ênfase ao estudo dos comportamentos agressivos, perspetivando a escola como um contexto capaz de propiciar algumas situações geradoras de insatisfação nos adolescentes, ou que reportem a visão de que a própria escola pode ostentar formas subtis de agressão sobre os alunos as quais, quando consideradas como uma forma de ameaça pelos adolescentes, podem ter influência sobre os seus comportamentos.

Quando o adolescente se sente ameaçado, pode reagir de forma mais ou menos violenta, manifestando essa violência tanto por meio de agressões físicas, como através de qualquer outra forma que possa ser interpretada como ameaça ou intimidação.

Associados ao contexto escolar, têm sido identificadas algumas variáveis, que podem contribuir para o desenvolvimento ou para a manutenção de comportamentos agressivos (Swearer & Hymel, 2015) designadamente, a qualidade e o ambiente da vida escolar, onde se incluem fatores como os valores da escola, os relacionamentos interpessoais, as estruturas organizacionais, os espaços físicos, a aprendizagem e o ensino (Swearer & Hymel, 2015).

No que se refere à aprendizagem e ao ensino, a imposição de conteúdos programáticos, destituídos de significado para os alunos, a falta de atividades extracurriculares, de equipamentos, de recursos humanos e a menor qualidade do ensino, podem gerar insatisfação e frustração nos adolescentes (Nunes, 2003). Também o individualismo e a impessoalidade, podem contribuir para que as relações interpessoais se tornem violentas e que essa violência se torne uma marca no quotidiano dos adolescentes. A atitude distante e autoritária de alguns professores e o desconhecimento dos problemas dos alunos podem obstruir o diálogo, dificultar a possibilidade de os adolescentes relatarem sentimentos, positivos ou negativos, os quais, por vezes, dificultam a capacidade de concentração, a vontade e o desejo de o adolescente aprender (Nunes, 2003). Por vezes, esta atitude de distanciamento do professor prende-se com a dificuldade que muitos sentem em ensinar na atualidade, pelo mau comportamento, pela falta de limites e pelo desrespeito que alguns alunos demonstram, tanto para com os colegas como para com professores e demais funcionários da escola.

A disciplina deve ser vista não como um sinal de obediência a um conjunto de regras estipuladas nos Regulamentos Internos, mas, e principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento e desempenho global na escola (De La Taille, 2000).

De modo geral, as escolas lidam com as situações de indisciplina valendo-se de um elenco de procedimentos, formais e informais, modelados de acordo com as características da escola, com o modelo de direção pedagógica e com o seu projeto educativo. Assim, perante um problema de indisciplina, é comum o professor encaminhar o aluno para a direção/coordenação da escola ou para os serviços de psicologia e orientação. O recurso a esta estratégia, quando tornado rotineiro, torna-se um círculo vicioso que ao invés de fortalecer a autoridade do professor, diminui-a. Promover a disciplina é estar pronto/a para construir um ambiente escolar estimulante que ajude os alunos a aprender e a saber estar.

Importa também referir que, em nosso entender, muitos pais transferem para a escola a tarefa de educar os filhos, papel que deve ser, sobretudo, assumido pela família. Alguns pais desvalorizam a relação escola/família e raramente comparecem na escola para se inteirarem da situação escolar dos filhos. Esta falta de ligação escola/família dificulta, por vezes, que os adolescentes estabeleçam relações sociais amistosas e que estes possam “competir” saudavelmente por um desempenho de excelência.

A própria escola estimula a competição, ao pressionar os alunos para obterem sucesso na avaliação externa (exames nacionais), graças ao poder que ainda é conferido às “notas”. O sucesso escolar representa um indicador estatístico do Ministério da Educação que mede a progressão dos alunos ao longo do ensino básico. No portal Infoescolas (Infoescolas, 2016) é possível encontrar a análise dos resultados obtidos nos exames nacionais. Da sua leitura, é possível inferir que a maioria dos alunos não consegue completar o 3.º ciclo sem qualquer reprovação e com nota positiva nos exames nacionais de Português e de Matemática.

No que se refere à reprovação, a literatura (Castela, 2013; Costa & Pereira, 2010; Matos et al., 2009) apoia a existência de uma correlação, positiva e significativa, entre a agressão e ter um percurso académico marcado por reprovações, o que pode encontrar explicação no facto de os agressores apresentarem maior tendência para faltar às aulas (Castela, 2013; Costa & Pereira, 2010; Matos et al., 2009).

A associação entre os comportamentos de *bullying* e *cyberbullying* (enquanto agressor ou vítima) e o desempenho escolar tem sido estudada por diversos autores (Bento, 2011; Costa & Pereira, 2010; Guerreiro, 2014), os quais defendem que a reprovação escolar constitui um fator que predispõe a um maior envolvimento no *bullying*. Relativamente aos envolvidos nestes comportamentos, as vítimas apresentam, regra geral, resultados escolares mais baixos ou um desempenho escolar negativo (Bento, 2011; Nansel et al., 2001), encontrando-se, geralmente, os agressores a frequentar um ano de escolaridade mais baixo do que as vítimas (Castela, 2013).

No que se refere ao *cyberbullying*, num estudo realizado com alunos portugueses do 3º ciclo (n=131;12 - 18 anos), o qual teve como objetivo avaliar a prevalência do *cyberbullying* e compreender a sua relação com as vivências de vergonha, interna e externa, e os estados emocionais negativos de depressão, ansiedade e stresse, Pinto (2011) concluiu que o número de reprovações estava positiva e significativamente associado ao *cyberbullying*. Também Nunes (2012), num estudo (n=1605;14 - 19 anos) realizado com o objetivo de identificar a presença de comportamentos de autodano e comportamentos suicidas em adolescentes, constatou que existiam diferenças estatisticamente significativas entre ter ou não reprovado e o envolvimento em comportamentos de autodano. Assim, parece-nos importante considerar a variável reprovação no nosso estudo sobre o *autocyberbullying*.

Voltando às relações de competitividade, estas são estabelecidas diariamente entre os adolescentes no contexto escolar. Muitas vezes competem entre si para adquirir prestígio, respeito e aceitação entre os pares. O comportamento pró-social encontra-se associado a esta aceitação (Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007). Contudo, os comportamentos negativos, entre os quais a agressão, associam-se à rejeição dos pares (Sentse et al., 2007).

Referir-se de forma negativa às capacidades de um adolescente representa uma forma de comparação que é desfavorável à relação que o mesmo estabelece com os outros, fere a sua identidade, ainda em construção, numa fase em que este necessita de apoio, de reforço positivo e de elogios, como estímulo para crescer (Guimarães, 1992). Os adolescentes portugueses têm uma débil perceção da sua competência escolar, sentem grande pressão com a vida escolar, ainda que, paradoxalmente, gostem da escola (Matos, Simões, Camacho, & Reis, 2014). Assim, reforçar negativamente capacidades e comportamentos pode acentuar a fragilidade da relação que o adolescente tem em relação à escola.

O comportamento que o adolescente demonstra, designadamente na escola, oferece sinais sobre todo o seu funcionamento socio emocional. Por isso, são importantes todas as iniciativas escolares de assistência ao jovem (de educação e de prevenção da agressão), que incluam o apoio e a orientação das famílias no processo de socialização dos filhos (Schneider & Pacheco, 2010).

Embora a atividade social dos adolescentes possa ocorrer noutros contextos (por exemplo *online*), a escola continua a ser um dos mais importantes. A análise de alguns fatores do microsistema escola sugere, assim, que as relações entre os pares, o ambiente escolar e a reprovação podem ter impacto nas atitudes e nos comportamentos dos adolescentes, nomeadamente na prevalência do comportamento agressivo (Orpinas & Horne, 2006).

3.2 Variáveis sociais

Os pares

Em termos psicossociais a adolescência representa uma etapa da vida em que se dá um alargamento espaço-temporal dos interesses sociais do adolescente. Numa fase marcada por grandes expectativas e sonhos, quanto ao seu futuro, estes interessam-se por diferentes grupos sociais e por novas ideologias.

Neste mar de grandes expectativas fluem também alguns receios (Palmonari et al., 1984) que carecem de um forte apoio ou suporte social, de uma ligação emocional e de um forte sentimento de segurança, os quais podem provir de uma fonte exterior à família, por exemplo dos pares (Relvas, 1996).

Neste ampliar de horizontes e de contactos sociais o adolescente é impelido a projetar e a modelar o seu futuro em função dos “objetos sociais que se tornam mais importantes para si” (Palmonari et al., 1984, p. 12) ou seja, ocorre uma mudança nas figuras de referência: do círculo familiar para o grupo de amizades.

Os pares e os amigos representam modelos com os quais os adolescentes estabelecem um envolvimento comportamental, cognitivo e emocional que lhes permite partilhar informações. Estes momentos de partilha constituem oportunidades para o desenvolvimento de um sentimento de pertença, para a interiorização de normas sociais e referências positivas (Fredricks, 2011), diferentes das que receberam em casa, dando assim continuidade ao processo de construção de sua personalidade (Nunes, 2013).

A interação social extrafamiliar representa um verdadeiro fórum de aprendizagens e de refinamento de competências socio emocionais, através das quais os adolescentes podem aprender a cooperar e a aceitar diferentes pontos de vista (Mesch, 2009). Para além disso, pode favorecer relacionamentos positivos, fornecer oportunidades sociais capazes de promover a satisfação pessoal e reduzir os comportamentos agressivos (Relvas, 1996).

As relações interpessoais podem ser mais ou menos positivas. O processo relacional positivo entre o adolescente e os pares, a qualidade das amizades e a aceitação pelos mesmos, tendem a mostrar-se relevantes na satisfação com que estes encaram os desafios da vida. Estas relações representam, após a família, um dos fatores que mais influenciam o comportamento e as experiências do adolescente (Bachmann, John, & Rao, 1993; Yu & Gamble, 2010).

Para a formação da autoimagem contribui, entre outras variáveis, a ideia que o adolescente concebe acerca da forma como os outros o percebem. Nesse sentido, a

percepção de apoio dos pares surge relacionada com os comportamentos pró-sociais e com o ajustamento escolar (Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004), enquanto as relações negativas podem associar-se a comportamentos delinquentes, em alguns adolescentes (Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009). A expansão das relações sociais fora do círculo familiar e a tipologia dessas relações tem sido, com efeito, associada a vários efeitos comportamentais (Giordano, 2003).

Os jovens que relatam ter amigos, e esta relação é recíproca, ou os que percebem os amigos como pessoas de confiança são, regra geral, mais confiantes, mais altruístas e menos agressivos, demonstram um maior envolvimento nas atividades escolares (Mesch, 2009), revelam maior felicidade, menor propensão para sintomas de depressão, pensamentos suicidas e índices mais reduzidos de participação no *cyberbullying* (Faria, 2015), do que os que não possuem este tipo de suporte social (Brown, 2004).

Os comportamentos agressivos podem ser reforçados socialmente pelos amigos (Prinstein, Boergers, & Spirito, 2001). Expandir o grupo de “amigos”, para conhecidos ou desconhecidos (e.g., amigos virtuais), quando estes se constituem como modelos negativos, pode proporcionar interações sociais negativas capazes de expor o adolescente a situações de intimidação, de assédio ou de agressão.

Atendendo a que a vivência do período da adolescência se faz, muitas vezes, de maneira conflituosa, e que as pressões do meio ambiente são também mais representativas, a procura dos amigos para fugir aos conflitos e a ânsia de transgredir acabam por fazer parte do comportamento característico desta faixa etária.

Alguns autores (e.g., Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani, & Bukowski, 1997) sugerem que os pré-adolescentes moderadamente agressivos são mais influenciáveis pelos pares do que os altamente agressivos ou os não agressivos. Assim, ter um grupo de amigos que condene a agressão e que se envolva em atividades construtivas constitui um fator de proteção deste tipo de comportamentos. Contrariamente, as relações de amizade, o convívio com amigos e colegas desviantes e a rejeição pelos pares encontram-se positivamente associados à agressividade relacional direta, tal como sugerem os resultados do estudo (N=286; média de idades 16 anos) realizado por (Nunes, 2013). Também Kim e Lee (2011), num estudo realizado (N=391; estudantes universitários) com o objetivo de analisar se o *Facebook* aumentava o bem-estar subjetivo dos utilizadores, por referência ao número de amigos virtuais e ao tipo de estratégias de autoapresentação usadas, revelou que estas variáveis estavam relacionadas, positiva e significativamente, com o bem-estar subjetivo. Ser honesto na autoapresentação do perfil podia aumentar o estado de felicidade enraizada no apoio social

dos amigos.

A qualidade das relações estabelecidas com os amigos assume, assim, especial importância na aquisição de habilidades sociais eficazes, que se traduzam na ausência de comportamentos inadaptados num determinado contexto social e em níveis de realização apropriados à idade (Asher, 1990; Crick & Dodge, 1994).

As habilidades sociais compreendem os comportamentos adquiridos por aprendizagem: iniciativas e respostas efetivas que implicam o reforço social e estão orientadas para a consecução de objetivos, para a adoção de papéis, para o controlo de situações, para a promoção de comportamentos de cooperação e para a regulação de condutas e apoio emocional.

A competência emocional é inerente à competência social uma vez que a capacidade de lidar com as emoções do próprio e com as dos outros se revela essencial às interações sociais. Nesse sentido, as percepções ou as interpretações incorretas de pistas emocionais podem comprometer o ajustamento social (Alves, 2006).

Como em qualquer outro comportamento humano, conhecer os mecanismos, explicar ou contribuir para um conhecimento mais claro da natureza da agressão implica a adoção de uma perspectiva multifatorial, sendo, por isso, também importante considerar o papel (como fatores de vulnerabilidade e de proteção) das variáveis sociodemográficas. Na impossibilidade de fazer uma abordagem abrangente e aprofundada sobre este assunto, procuramos, no ponto seguinte, cingir-nos aos fatores biológicos idade e sexo.

3.3 Variáveis sociodemográficas

O sexo

Ao longo do tempo a agressão tem sido considerada, de um modo geral, como um fenómeno tipicamente masculino, de forma que, quando nos debruçamos sobre as diferentes manifestações de agressividade, tendemos a dirigir o nosso olhar para este grupo (Huesmann, 1988).

As diferenças entre sexos, em relação à expressão da agressividade, encontram-se presentes desde a infância (Castela, 2013; Giles & Heyman, 2005; Roland, 2002; Simões, 1993), podendo traduzir-se:

- 1- em índices mais agressivos nos rapazes do que nas raparigas, seja em situação de provocação ou de não provocação (Eagly & Steffen, 1986);

- 2- numa maior tendência dos rapazes para a agressão física, enquanto as raparigas elegem a agressão indireta, psicológica ou social (Hinduja & Patchin, 2014; Rech et al., 2013; Snell & Englander, 2005), tendência que é confirmada em diferentes culturas (Archer, 2004);
- 3- na forma como os rapazes consideram a agressão, perspetivando-a como uma forma de retaliação (Simões, 1993). Ou seja, há uma maior tendência para os rapazes recorrerem à agressão reativa. O efeito moderador da provocação no tipo de resposta agressiva emitida foi analisado por Bettencourt e Miller (1996), os quais concluíram que os rapazes, mesmo quando não provocados, eram mais agressivos do que as mulheres, embora o efeito da provocação atenuasse as diferenças entre os sexos. Para Baron e Richardson (1994), os rapazes e as raparigas que apresentem traços de elevada irritabilidade e suscetibilidade emocional são mais agressivos, quando sujeitos a uma situação de provocação. Já Blair et al. (1995) defendem um aumento do risco de agressão reativa quando se regista um aumento da frustração ou um estado emocional em que, após a realização de uma ação em que era esperada uma determinada recompensa, essa mesma recompensa não ocorre;
- 4- numa maior propensão dos rapazes para expressarem sentimentos de raiva e para os rapazes agressores serem impulsivos, mostrarem frequentemente necessidade de dominar os outros e manifestarem padrões de reação agressiva (Castela, 2013).
- 5- na forma como as mulheres percecionam o dano e sentem culpa, ansiedade e preocupação em relação às consequências que uma agressão pode desencadear na vítima (Eagly & Steffen, 1986);
- 6- no tipo de crenças em relação à agressão (Owusu-Banahene & Amedahe, 2008);
- 7- na forma como os rapazes falam sobre os seus atos ou intenção de agredir alguém, designadamente em situações públicas (Hyde, 1984).

As conclusões de alguns estudos realizados em Portugal (Campos, 2009; Cruz, 2011; Montalvão, 2015; Rodrigues, 2013; Ventura, 2011), relativamente a comportamentos agressivos, designadamente o *cyberbullying*, não são consensuais, apontando em diversas direções no que diz respeito ao sexo das vítimas e dos agressores, conforme identificamos seguidamente.

Montalvão (2015) constatou que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na prática de *cyberbullying*, apresentando os rapazes níveis superiores de participação, como agressores ou como vítimas, comparativamente às raparigas. Já Rodrigues

(2013) considera que existe uma maior propensão das raparigas para perseguirem, ameaçarem repetidamente ou para espalharem boatos na internet. Os resultados encontrados por Campos (2009), sugerem não existir uma relação entre o sexo dos participantes e ter sido vítima ou agressor de *cyberbullying*.

Assim, o estado da arte deixa transparecer que não é consensual a ideia de que existe uma relação entre o sexo e a prática do *cyberbullying*. Ortega, Calmaestra, e Mora-Merchán (2008) dão-nos conta de que alguns estudos apontam no sentido da não existência de diferenças entre os sexos enquanto outros sugerem que as raparigas se envolvem mais neste comportamento.

A idade

Existe evidência (Tapper & Boulton, 2004) de que o envolvimento em comportamentos agressivos é mais prevalente no período da adolescência (Simões, 1993) e que estes apresentam também maior tendência para a vitimização (Castela, 2013).

Ainda que a variável idade não represente um fator, só por si, diferenciador dos comportamentos agressivos, uma vez que os agressores não se concentram numa só faixa etária (Cruz, 2011), a idade tem-se revelado um indicador importante na caracterização de alguns comportamentos agressivos, designadamente do *cyberbullying*.

Vários estudos (Castela, 2013; Cruz, 2011; Kikas, Peets, Roop, & Hinn, 2009; Li, 2006; Nansel et al., 2001) dão-nos conta de que, no 3º ciclo do ensino básico, a maior prevalência de *cyberbullies* encontra-se no 8º ano. Sugerem ainda que a maioria das vítimas de *cyberbullying* são crianças e adolescentes.

Para além da variável idade outros fatores (e.g., crenças em relação à agressão) podem constituir indicadores importantes para a caracterização dos comportamentos agressivos. Amjad e Skinner (2008), num estudo realizado com uma amostra de crianças e adolescentes (n=180), confirmaram que o comportamento agressivo estava associado às crenças normativas de agressão. Este tipo de crença tende a suavizar-se com o avançar da idade, sobretudo nos rapazes, facto que poderá explicar o seu menor envolvimento nos comportamentos agressivos (Englander & Raffali, 2012).

3.4 Variáveis psicológicas e da personalidade

Alguns jovens, ainda que de forma pontual, envolvem-se em atos agressivos, e uma pequena minoria comete estes atos de forma mais persistente (Baron & Richardson, 1994).

É sugerido pela investigação (Farrington, Loeber, & Van Kammen, 1990; Tremblay & LeMarquand, 2001) que os comportamentos agressivos apresentam estabilidade ao longo da vida, e que um dos preditores do comportamento antissocial futuro é ter tido este tipo de comportamento no passado, para além da idade em que este se iniciou (Tremblay & LeMarquand, 2001). Assim, os jovens que iniciam este tipo de comportamento antes dos 12 anos têm um risco acrescido, de duas a três vezes, de se tornarem persistentes na prática de comportamentos agressivos versáteis: apresentam relações pobres, problemas de impulsividade, deficientes competências sociais, reatividade emocional negativa, ansiedade, desinibição, procura de sensações e agressão proativa de forma continuada (Tremblay & LeMarquand, 2001).

Conforme já referimos, alguns preditores do comportamento antissocial dos jovens encontram-se na família e em características individuais. No âmbito da investigação sobre as características individuais dos adolescentes tem vindo a ganhar importância o estudo de algumas variáveis psicológicas, entre as quais a autoestima, o autoconceito, o traço autocrítico e a impulsividade, variáveis sobre as quais nos debruçamos seguidamente.

3.4.1 Representação de si: autoconceito e autoestima

Autoconceito

Apesar de atualmente existirem diversos estudos sobre o autoconceito, a sua definição não é universal incorporando um entendimento que se reporta ao conhecimento de “si próprio”, em função dos elementos que o indivíduo considera ao tomar consciência de si mesmo (Sim-Sim & Lima, 2004).

William James (1918) foi o primeiro autor a oferecer uma sistematização do conceito de *self*, no âmbito da Psicologia, relacionando-o com a autoestima. Segundo o autor, o *self* representa uma construção de natureza essencialmente cognitiva, a qual ganha sentido e se constrói na interação social, com base nas experiências vividas com os outros significativos (e.g., pais, pares e professores), sendo o resultado da interiorização dessas avaliações.

Vaz Serra (1988) define-o como a percepção que o indivíduo tem sobre si e o conceito que, devido a isso, forma sobre si. Traduz o resultado de um processo de avaliação das suas qualidades, desempenhos e virtudes, ocupando um lugar proeminente na compreensão e na explicação de alguns transtornos emocionais.

Enquanto construto multidimensional engloba atitudes, sentimentos e o conhecimento

relativo a capacidades, aparência e aceitabilidade social do indivíduo, os quais afetam o seu comportamento e as suas ações e estas, por sua vez, influenciam a percepção que o indivíduo tem e forma de si (Vaz Serra, 1988).

De acordo com Shavelson, Hubner, e Stanton (1976), estas percepções constroem-se por influência das experiências tidas nos vários contextos da vida: na família, na escola ou com o grupo de pares. A forma como os outros observam um indivíduo leva-o a desenvolver uma espécie de fenómeno em espelho, segundo o qual tende a observar-se da mesma maneira que os outros o consideram (Vaz Serra, 1988).

Esta autorrepresentação, essencialmente cognitiva, subdivide-se em diferentes domínios (académico, emocional, social e físico), sendo que o desenvolvimento destes domínios está relacionado com os diferentes papéis sociais que o indivíduo tem de assumir: o de aluno, colega/amigo ou filho (Shavelson et al., 1976).

A relevância do autoconceito está associada à vasta relação que o mesmo estabelece com outras variáveis, internas ou contextuais e à possibilidade de capturar a essência de muitas outras, que possibilitam a compreensão do modo como o sujeito se percebe, servindo para explicar e predizer a adequação socioambiental dos seus comportamentos (Veiga, 2012).

De acordo com Gecas (1982), o autoconceito global é influenciado por vários fatores, desde o nível de inteligência, às emoções, aos padrões culturais, à escola, à família, ao *status* social e ao aspeto físico. Ainda segundo Gecas (1982), o autoconceito global engloba quatro componentes: 1- o autoconceito académico, relativo a áreas escolares específicas; 2- o autoconceito não académico, onde se integram o autoconceito social (relação com os pares e outros significativos); 3- o autoconceito físico (aparência física); e 4- o autoconceito emocional.

O autoconceito físico constitui um recurso relevante, o qual pode afetar o desenvolvimento das relações sociais, sendo considerado um dos preditores do bem-estar e da felicidade (Argyle, 2013). Sentir-se atrativo associa-se positivamente à inteligência, à alegria, a uma mente sã e a ser-se socialmente hábil; já o baixo autoconceito pode colocar em causa o bem-estar, levar a estigmatização, causar ansiedade e depressão (Argyle, 2013).

A percepção que cada um tem da sua aparência física, seja esta positiva ou negativa, refere-se a uma experiência psicológica multifacetada cuja ênfase não incide, exclusivamente, na verdadeira aparência física (Nash, 1978). Trata-se de uma representação mental que resulta de uma autoavaliação da imagem física percebida, por vezes distorcida e geradora de alguns bloqueios psicológicos (Cash, 2004).

O corpo é, antes de mais, um desafio ao reconhecimento pessoal, uma imagem

construída num universo relacional/social, com especificidades, a figuração ou modo como este se apresenta para cada um de nós. A percepção do *self* físico fornece informações que permitem entender a construção da identidade, a base da autoestima individual e muitos outros padrões de comportamento (Schilder, 1999).

A ideia de um corpo ideal sofreu mudanças ao longo dos tempos. Contrariamente ao passado, em que a felicidade nem sempre esteve relacionada com um corpo perfeito, na atualidade, a cultura das sensações e o mito da perfeição corporal alcançou a posição de mediação da felicidade (Kilbourne, Fallon, Katzaman, & Wooley, 1994): nas mulheres, valoriza-se um corpo magro e em boa condição física, enquanto que nos homens se valoriza um corpo esguio e musculado (Kilbourne et al., 1994). A não conformidade com estes padrões de beleza (construtos sociais e culturais envoltos em projeções criadas em revistas, na Internet, em blogues ou outros) gera desconfiança, face à exposição e ao olhar dos outros, culpabilização por não se ter o padrão de corpo ideal ou por não se ser capaz de o alcançar (Amadiou, 2002).

A adolescência representa o furor da juventude, com tudo o que de melhor esta pode proporcionar; é o desabrochar para a vida e o definir de novas aspirações, um período em que o adolescente constrói ideias sobre si e sobre o seu corpo (Knobel & Aberastury, 1981), um período em que sente necessidade de se autoafirmar e de ser aceite. Nesse sentido, as raparigas sobrevalorizam a forma como se apresentam, procurado ser mais atraentes, enquanto os rapazes se empenham em conseguir o reconhecimento das suas qualidades e atributos físicos (Palmonari et al., 1984).

Neste período da vida, ocorrem grandes transformações físicas, as quais podem dar lugar a sentimentos de desconforto, de insegurança e de rejeição face uma imagem idealizada, capazes de afetarem o autoconceito, de colocarem à prova a confiança e a estabilidade perante os pares, de aumentarem o sentimento de isolamento e de vulnerabilidade dos jovens (Brixval et al., 2012). Este descontentamento pode desencadear um quadro de angústia, de baixa autoestima, de stresse e de sofrimento emocional, um desejo extremo de imitar modelos representados por jovens ou adultos idealizados, a ideia de imputar a terceiros (e.g., os pais) a responsabilidade pela situação em que se encontram (Jackson & Bosma, 1992) e criar condições que podem levar a atitudes de autoagressão ou a outras situações mais extremas como o suicídio (Selfharm UK, 2015).

Consistente com os estereótipos associados à imagem corporal, o fator *excesso de peso* pode potenciar comportamentos de *bullying*. A sensação de desconforto com a imagem corporal tem sido associada à vitimização e perpetração do *bullying* (Brixval et al., 2012;

Kirkpatrick & Sanders, 1978), revelando alguns estudos que os alunos obesos, com baixa estatura e os de raça negra ou cigana são mais propensos às manifestações de *cyberbullying* do que os que não apresentam estas características (Conte & Rossini, 2010; Costa, 2014).

O autoconceito tem também sido correlacionado, de modo significativo, com as atitudes na escola, com os comportamentos ajustados ou pró-sociais e com as relações de violência entre os pares, seja na perspectiva do perpetrador ou da vítima (Veiga, 2012). Assim, um bom autoconceito é referido como preditor da felicidade (Holder & Coleman, 2007) enquanto que um baixo autoconceito (Clemente & Santos, 2010; Henderson, Dakof, Schwartz, & Liddle, 2006) surge significativamente relacionado com comportamentos problemáticos e com um deficiente relacionamento com a família.

Num estudo que envolveu alunos dinamarqueses (n=4781; 11 - 15 anos), Brixval et al. (2012) verificaram que ter excesso de peso estava associado de forma significativa a situações de assédio moral, em rapazes e raparigas, que os sujeitos insatisfeitos com a sua imagem corporal apresentavam o triplo de hipóteses de serem vítimas, quando comparados com os que apresentavam um peso normal. Também Rech et al. (2013) constaram que os alunos (n=1230) insatisfeitos com a imagem corporal apresentavam uma probabilidade de serem vítimas superior ao triplo, e de quase o dobro de serem agressores, do que os que estavam satisfeitos.

A dimensão académica do autoconceito (o sucesso escolar) é também uma variável importante na adolescência (Faria, 2005). Henriques (2009) analisou a relação entre a imagem corporal, o autoconceito e o desempenho académico dos alunos dos 2º e 3º ciclos (n=254; 10 - 16 anos) e constatou que os alunos que percecionavam ter um bom desempenho académico apresentavam-se mais satisfeitos e esta satisfação estava correlacionada, positiva e significativamente, com o autoconceito físico (peso e altura).

O autoconceito representa, desta forma, uma variável de grande importância, como fator protetor ou favorecedor de comportamentos agressivos, sendo que um autoconceito físico positivo é determinante na manutenção de uma boa autoestima (Vaz Serra, 1988).

Relacionado com o autoconceito está a autoestima. Embora os conceitos sejam frequentemente misturados, estes refletem concepções diferentes. O autoconceito não se resume à autoimagem que o indivíduo constrói de si; ao congregar emoções e sentimentos, aproxima-se da autoestima.

 *Autoestima*

A preocupação com o autoconhecimento acompanha a história do ser humano.

William James (1890), um dos precursores da psicologia enquanto ciência, foi dos primeiros a analisar a noção de autoconceito e de autoestima. Este autor definiu autoconceito como sendo tudo aquilo que o indivíduo percebe como seu (e.g., o seu corpo, as suas capacidades físicas, os seus amigos, a sua terra, etc.) e, como autoestima, a percepção do que se é e do que se faz, a qual é determinada pelas supostas realidades e potencialidades individuais. O mesmo autor (Williams & Guerra, 2007) considera, ainda, que a autoestima representa uma fração em que no numerador está o sucesso e no denominador estão as pretensões do sujeito. Assim, a autoestima pode ser melhorada aumentando o numerador (os sucessos) e diminuindo o denominador (as pretensões).

Outro autor que se debruçou sobre o estudo da autoestima foi Rosenberg (1965). Este autor considera que o indivíduo internaliza algumas ideias e atitudes, expressas por figuras-chave na sua vida, e pela cultura. Neste processo de internalização, as crianças e os adolescentes percebem primeiro a forma como as pessoas reagem à sua experiência, seguidamente experimentam os próprios sentimentos e reações e, só por fim, aprendem a pensar em si. Deste modo, o desenvolvimento da autoestima não envolve apenas um sentimento mas implica também a percepção e a cognição (Rosenberg, 1965). Assim, a autoestima indica o modo como o indivíduo se sente em relação à percepção que tem de si mesmo (Vaz Serra, 1988); é a parte afetiva do autoconceito, segundo a qual o indivíduo faz julgamentos de si próprio, ligando-se a sentimentos, positivos ou negativos, no que se refere à sua própria identidade. Representa a satisfação do indivíduo sobre si (Baumeister, Smart, & Boden, 1996) sendo considerada (Mosquera & Stobäus, 2006; Pechorro et al., 2011) como um determinante do bem-estar psicológico e um indicador da saúde mental dos adolescentes, bem-estar que se expressa nas atitudes que o indivíduo tem para consigo.

A necessidade de estima traduz o desejo de respeito por si próprio, o sentimento de realização pessoal e de reconhecimento por parte dos outros e está relacionada com a forma como o indivíduo se vê e se avalia (Maslow, 1943). De uma forma geral traduz a avaliação que o indivíduo efetua e mantém sobre si mesmo, a qual influencia a forma como elege metas, projeta expectativas para o futuro e como valoriza o outro (Baumeister et al., 1996). Este sentimento de valor engloba uma componente predominantemente afetiva (amor próprio, autoconfiança, sentimento de dignidade e de orgulho de si), uma atitude de aprovação ou de repulsa por si, um juízo pessoal sobre a forma como se respeita, o quanto se considera capaz,

bem-sucedido e valioso, mas não obrigatoriamente melhor do que os outros, e em que medida admite não ser perfeito, reconhecendo as suas limitações (Rosenberg, 1989).

Entre os atributos mais reconhecidos num sujeito com boa autoestima situam-se ter e manter uma imagem constante e positiva sobre as suas próprias capacidades, ser criativo, ter a facilidade de assumir papéis ativos num grupo social e de exprimir as suas próprias opiniões, apresentar um bom desempenho escolar, orientar-se para metas pessoais realistas, mostrar confiança e otimismo nas suas qualidades e habilidades pessoais e ser pouco sensível a críticas (Baumeister et al., 1996). Contrariamente, os indivíduos com baixa autoestima tendem a: apresentar sentimentos de isolamento e ansiedade; a ser sensíveis às críticas; apresentar dificuldade em afirmar as suas opiniões e necessidades; desistir com facilidade e a evitar desafios; apresentar reduzida clareza e entendimento de si próprios (Baumeister et al., 1996); a desenvolver mecanismos que distorcem a comunicação dos seus sentimentos e pensamentos o que dificulta a sua integração em grupos (Baumeister et al., 1996).

De acordo com Azevedo e Faria (2004), o desenvolvimento da autoestima pode ser explicado por quatro vetores: 1) pelas apreciações que o sujeito pensa que os outros realizam sobre si; 2) pelas comparações ocorridas nas interações sociais, sempre que o indivíduo se avalia em relação aos outros; 3) pela forma como o sujeito avalia as suas ações; 4) pela importância e pelo valor relativo que as várias dimensões do autoconceito assumem para o indivíduo.

O desenvolvimento e a formação da autoestima vão acontecendo desde a infância (Rosenberg, 1965), a partir da forma como o sujeito é tratado pelos outros e pelas experiências diárias vividas (Ducclos, 2006) tendendo a estabilizar ao longo da vida. Contudo, no início da adolescência os indivíduos estão mais suscetíveis a uma maior inconstância nos sentimentos que têm sobre si (Rosenberg, 1965) e sobre a opinião de outros, aspetos considerados relevantes na formação do Eu: o Eu é construído por imagens e opiniões de outros significativos as quais são integradas no *self* (Harter, 1999).

As experiências tidas com os amigos, com os professores e com a família moldam a formação das opiniões que as crianças e os jovens formam sobre si, as quais, por sua vez, constituem a base dos valores atribuídos a si mesmos. Quando estas experiências são acompanhadas de críticas excessivas, de humilhações ou depreciações, a opinião que os jovens formam sobre si será coerente com estas vivências negativas (Harter, 1999). Nesse sentido, para além dos determinantes da autoestima propostos por Azevedo e Faria (2004), Assis e Avanci (2004) acrescentam outros: o valor que a criança ou o jovem percebe nos outros em relação a si, expresso em elogios, em afeto e atenção; as experiências pessoais de

sucesso e de fracasso; a definição individual de sucesso e de fracasso; a forma de reagir às críticas (Assis & Avanci, 2004). Para Assis e Avanci (2004), as situações que expõem a criança ou o adolescente a ridicularização, humilhação, rejeição ou punição tendem a resultar numa baixa autoestima. Nestas situações, as crianças ou os jovens experimentam menos amor e sucesso, tendem a ficar mais submissas e passivas ou a adotarem comportamentos extremos associados a padrões de comportamento antissocial e agressão e a perceberem os outros como merecedores de desrespeito (Assis & Avanci, 2004).

Em geral, uma boa autoestima e a presença de afetos positivos estão associados a uma maior satisfação com a vida, a melhor saúde física, a superiores níveis de otimismo (Ribeiro, Fernandes, Veiga, & Pereira, 2015), sendo este sentimento considerado desejável para a modelação de traços de personalidade (Rosenberg, 1989; Taylor & Brown, 1988), para um correto ajustamento psicossocial, resiliência e sucesso escolar (Ito, Gobbita, & Guzzo, 2007). Um boa autoestima, monitoriza a qualidade das relações interpessoais (regula a aceitação social), evita uma avaliação social negativa e, conseqüentemente, que o indivíduo conceba a ideia de uma possível ameaça de aceitação social, a qual poderá motivá-lo a adotar ações corretivas (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995).

No entanto, nem sempre deter uma boa autoestima é a situação mais favorável ao indivíduo. Na opinião de Baumeister et al. (1996), os indivíduos narcisistas, ou seja, os que se julgam grandiosos e que nutrem uma admiração excessiva por si, sustentam um conjunto de crenças de superioridade e sentem uma excessiva necessidade de admiração e de aprovação da parte de outras pessoas. Sendo a autoestima um sentimento instável, revelam uma elevada sensibilidade perante desconsiderações pessoais, designadamente perante as críticas e insultos ameaçadores do ego e da sua autoimagem tendendo, nestas situações, a adotar comportamentos agressivos. Para além do referido, por vezes alguns indivíduos apresentam uma aparente segurança estando, no entanto, profundamente ansiosos e deprimidos. Trata-se de uma forma de se protegerem, de diminuírem a ansiedade e a sua baixa autoestima, por exemplo perante os pares.

Um baixo nível de autoestima promove o desenvolvimento de mecanismos que favorecem o distorcer de pensamentos e sentimentos os quais, por sua vez, dificultam a integração no grupo de pares, promovem o desinteresse e a falta de investimento na vida académica, originam a manutenção e o agravamento de expectativas negativas face à escola e o fracasso escolar. Para além do referido, favorece a autorrejeição, uma autoimagem desagradável e o desejo de ser outra pessoa (Cénat et al., 2014; Rosenberg, 1965), aspetos que enfraquecem os laços sociais, a conformidade às normas sociais e podem contribuir para o

desencadear de distúrbios relacionais (Burton et al., 2015; Dias, 2017; Jenson, Dieterich, Brisson, Bender, & Powell, 2010; McCarthy & Hoge, 1984; Ortega et al., 2008).

É também reconhecida a influência dos baixos níveis de autoestima na presença de um humor negativo, na percepção de incapacidade, no desenvolvimento de depressão, de ansiedade social e de solidão, num aumento da agressividade e da instrumentalidade da agressão e de comportamentos agressivos, tais como o *cyberbullying* (Cénat et al., 2014; Mruk, 2006).

Alguns estudos referem a associação negativa e significativa entre a autoestima e alguns comportamentos agressivos presentes na adolescência. Por exemplo, Sousa, Pereira, Araújo, Portela, e Nóbrega (2012), num estudo realizado com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (n=159; 10 - 14 anos), encontraram uma relação negativa entre a autoestima e o *bullying*. Patchin e Hinduja (2010b), num estudo realizado em 30 escolas dos Estados Unidos (n=1963; 11 - 16 anos), concluíram sobre a relação negativa entre a autoestima e o *cyberbullying*, seja como vítima ou como agressor. Boden, Fergusson, e Horwood (2007) concluíram que ter baixa autoestima aos 15 anos estava associado a um risco acrescido da prática de delitos e à hostilidade aos 18, 21 e 25 anos. Já Brewer e Kerlake (2015), num estudo que envolveu estudantes britânicos (n=90; 16 - 18 anos), verificaram que, em conjunto, a solidão, a empatia e a autoestima constituíam preditores significativos da vitimização e da perpetração de *cyberbullying*, sendo que os sujeitos com baixa autoestima foram os que mais relataram estas experiências.

O juízo pessoal de valor que constitui a autoestima, externalizado nas atitudes que o indivíduo tem para consigo, nas crenças pessoais sobre as suas habilidades e capacidades e nos relacionamentos sociais, expressa-se diferentemente segundo a idade e segundo o sexo (Rosenberg, 1965) tendendo o sexo masculino a apresentar superiores níveis de autoestima, designadamente durante a adolescência (Rosenberg, 1989).

A relação não homogênea entre o sexo e a autoestima é referida nas conclusões de alguns estudos (e.g., Conceição, 2012; Romano, Negreiros, & Martins, 2007; Santos & Maia, 2003) realizados com adolescentes portugueses, que revelaram que os rapazes apresentavam uma autoestima mais elevada do que as raparigas e que os adolescentes mais novos apresentavam menor autoestima do que os mais velhos.

As associações referidas, entre a autoestima e os comportamentos agressivos, tecem a ideia de que possuir bons níveis de autoestima é fundamental para um ajustamento social e psicológico e para um desenvolvimento saudável do indivíduo durante a adolescência. Uma autoestima positiva é um bem em si mesmo, pela felicidade de permitir a alguém gostar de si tal como é. Constitui um substrato para o indivíduo enfrentar a realidade e as suas dificuldades,

a base para este se projetar como pessoa, traçando metas e objetivos mais ambiciosos para o futuro e, também, um ingrediente vital para o êxito e para a felicidade, por ser essencial à aquisição da autoconfiança que permite enfrentar os desafios que é necessário ultrapassar ao longo da vida.

3.4.2 Traço de uma personalidade autocrítica

O bem-estar psicológico e emocional, cada vez mais valorizado, nem sempre é conseguido pelo indivíduo uma vez que no seu dia a dia este pode deparar-se com acontecimentos ou com situações geradoras de emoções negativas ou causadoras de mal-estar.

Cada pessoa, à sua maneira, procura controlar o mundo exterior, afastando-se do que lhe pode trazer desconforto e do que não gosta e tentando aproximar-se do que lhe proporciona felicidade. Procura também fazê-lo para as experiências internas, adotando estratégias que lhe permitam controlar ou evitar emoções, sensações e pensamentos negativos, ainda que muitas vezes não consiga o efeito desejado (Sá, 2012a).

As situações de desaprovação, de não-aceitação, de ataques diretos, de humilhação e de crítica podem levar à internalização de um sentido do Eu como não atrativo, de alguém sem importância e com pouco valor (Blatt & Levy, 2003; Sá, 2012a) que pode predispor o indivíduo a adotar estilos comportamentais defensivos, quando se sente ameaçado por outros (Sá, 2012a).

Sentir que se falhou, que não se esteve à altura das expectativas dos outros ou que se errou é uma experiência desvalorizadora do Eu que se associa ao desenvolvimento de sentimentos aversivos tais como a vergonha ou a culpa (Lewis, 1970; Sá, 2012a; Tangney, Wagner, Fletcher, & Gramzow, 1992).

Para Lewis (1993), a culpa representa um estado emocional que envolve uma autorreflexão baseada em valores pessoais e no de outras pessoas, sendo evocada nas situações que envolvem a esfera moral. Face à avaliação negativa de uma situação, comportamento ou transgressão, o indivíduo pode libertar-se deste sentimento realizando uma ação reparadora da ação negativa.

A culpa tem sido apontada como mediadora da agressão, na medida em que a necessidade de reparar os danos causados por uma situação, pela qual o indivíduo se sente responsável, e o receio de uma punição subsequente são tanto causa como efeito de uma hostilidade latente, a qual está correlacionada positivamente com outras variáveis, tais como a suscetibilidade emocional e a irritabilidade (Lewis, 1970).

A culpa representa uma experiência menos devastadora do que a emoção de vergonha

uma vez que, na culpa, o objeto da condenação está focado num comportamento e nas suas consequências; regista-se uma atribuição interna de responsabilidade a qual justifica a punição (Tangney et al., 1992), permitindo ao sujeito centrar-se no remorso e no arrependimento que os efeitos do seu comportamento produziram no outro (Lewis, 1970). Assim, a culpa está associada à preocupação e à tentativa de evitar provocar sofrimento no outro, assumindo, por isso, uma função adaptativa e pró-ativa (Santos, 2009a).

A vergonha, por outro lado, traduz um sentimento intra e interpessoal, orientado externamente pela consciência que o sujeito tem do olhar do outro sobre si, o qual pode ser real ou imaginário. Representa uma resposta afetiva-defensiva face à ameaça ou à experiência real de rejeição, de desvalorização ou de se pensar ser um agente socialmente não atrativo (De La Taille, 2000). Envolve uma avaliação global e negativa do *self* sobre um comportamento, que não resulta apenas da avaliação realizada pelo próprio sujeito, mas também da opinião de terceiros (Lewis, 1970).

Regra geral, a vergonha é acompanhada de sentimentos de desvalorização pessoal, de inferioridade, de rejeição, de impotência e sensação de inadequação, de ansiedade e stresse (Gilbert, 2006), que causam e justificam sentimentos de desamparo (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Cermak, & Rosza, 2001).

Gilbert e Miles (2014) distinguem duas dimensões da vergonha: 1- a vergonha externa, ligada à perceção de que se é julgado e visto como inferior, defeituoso ou não atrativo aos olhos dos outros, a qual pode resultar numa forma de rejeição e/ou de depreciação pelo próprio; 2- a vergonha interna que traduz a emoção associada a uma avaliação negativa que o sujeito faz de si próprio, o juízo pessoal sobre os seus atributos, características e sentimentos.

O sentimento de vergonha pode estar relacionado com o processo de sociabilização ou com ações que envolvam exposição e o olhar do outro (Erikson, 1963). A vergonha não é produzida por nenhum evento específico, mas o resultado da interpretação que o indivíduo faz sobre uma situação e uma vez sentida, torna-se impossível reverter este sentimento (Tangney et al., 1992).

A vergonha tem sido identificada como uma das emoções que precede o comportamento agressivo (Baron & Richardson, 1994), na medida em que os sujeitos predispostos a esta emoção manifestam, com maior frequência, emoções de ira e atitudes de hostilidade, tendem a culpar os outros pelas situações desagradáveis vivenciadas, como forma de moderarem os danos promovidos na autoestima, na sequência da avaliação negativa que fazem de si próprios relativamente a um determinado comportamento (Baron & Richardson, 1994).

Enquanto emoção dolorosa, a vergonha tem fortes implicações nas relações interpessoais, pelo facto de estar relacionada com as dinâmicas de manutenção da reputação pessoal e social e com a necessidade de estimular o afeto positivo no outro: sentir-se diminuído e indesejado é incompatível com o desenvolvimento de reações de empatia para com o outro (Tangney et al., 1992).

Ao experimentar vergonha, o indivíduo sente-se mais exposto e consciente da desaprovação do outro. Nesse sentido, esta emoção pode funcionar como um sinal de advertência e de informação para o mesmo, relativa à ausência de produção de afetos positivos no outro ou de que pode estar a originar sentimentos de raiva e de desprezo, favorecedores do risco de rejeição (Gilbert, 2005; Pinto, 2011).

Se para alguns indivíduos este desconforto psicológico pode provocar a ativação de mecanismos de defesa do Eu, traduzidos no evitamento ou na fuga a uma situação, como forma de ocultar fraquezas ou defeitos pessoais, para outros, a exteriorização desta emoção pode representar a possibilidade de terminar uma experiência dolorosa recorrendo a manifestações de agressão (Pinto, 2011).

O modo como os indivíduos se relacionam consigo próprios perante os erros ou falhas pessoais e as estratégias que adotam para lidar com o que sentem têm sido alvo de estudo e de múltiplas abordagens, associadas aos efeitos que a autocritica e a autocondenação podem provocar (Coelho, Castilho, & Gouveia, 2010; Gilbert, 2005). Estes estudos realçam que os indivíduos que apresentam níveis mais elevados de autocrítica ou seja, os que habitualmente apresentam um discurso interno crítico focado nos erros, no sentimento de derrota e de inadequação quando as coisas lhes correm mal, veem-se como mais inadequados, defeituosos e sem valor, manifestando mais vergonha de si e dos seus comportamentos (Coelho et al., 2010; Gilbert, 2005). Quanto maior for a autocritica, mais acentuadas se tornam as estratégias levadas a cabo pelo individuo para a evitar ou para a controlar, e maior será também a tendência para apresentar sintomatologia depressiva e ansiosa (Sá, 2012a).

Alguns estudos (Bennett, Sullivan, & Lewis, 2005; Cox, Walker, Enns, & Karpinski, 2002; Huesmann & Guerra, 1997) apoiam a ideia de que as experiências emocionais podem exercer uma forte influência na escolha do tipo de comportamento a adotar pelo indivíduo perante uma situação. As experiências emocionais fornecem um *feedback* crítico sobre o comportamento esperado (na forma de antecipação de vergonha, culpa ou sentimento de orgulho) e o comportamento real adotado (um *feedback* sobre as consequências). Exemplo deste *feedback* crítico é a vergonha, emoção que surge muitas vezes associada a experiências pessoais de discriminação e de abuso de poder, à não-aceitação pelos pares, a um aumento da

agressividade e à predisposição para a agressão (Bennett et al., 2005; Pinto, 2011), ao *bullying* (Cox et al., 2002; Huesmann & Guerra, 1997; Santos, 2009a) e a situações de suicídio (Gilbert, 2006).

Um aspeto importante associado à experiência de vergonha é a forma como o indivíduo lida com ela. Tem sido atribuído (e.g., Roxo, 2015) um papel fundamental às estratégias de *coping* usadas para lidar ou para gerir a vergonha, sendo que algumas estratégias externalizantes, tais como o ataque ao outro, (e.g., a agressão entre pares) ou o evitamento, podem assumir um papel importante na gestão da vergonha.

Na estratégia de ataque ao outro o indivíduo pode, ou não, reconhecer a experiência negativa como sendo sua, mas não aceita a vergonha como válida. Assim, desta mesma experiência podem fluir sentimentos de raiva que são dirigidos para o exterior, ou seja, para a fonte causadora da experiência de vergonha (Santos, 2009a). Consequentemente, poderá haver a tendência de atacar alguém, não só através de formas diretas de agressão, física ou verbal, mas também através de formas indiretas de agressão. Com esta estratégia, o indivíduo procura minimizar os efeitos negativos da experiência, redireccionando-os para os outros (Pinto, 2011; Tangney et al., 1992).

Os indivíduos que experienciam vergonha apresentam maior probabilidade de passar por experiências intensas de agressividade e de expressarem a raiva de forma destrutiva, seja na forma de agressão autodirigida (Tangney, Stuewing, & Mashek, 2007) ou dirigida a alguém, direta ou indiretamente. Quanto maior for a frequência destes comportamentos, mais elevados serão os sentimentos de vergonha interna (Gilbert, 2000), a presença de cognições e afetos negativos sobre os próprios atributos, características, personalidade e comportamentos e os níveis de stresse atingidos (Pinto, 2011).

Nem todos os indivíduos experimentem simultaneamente emoções de vergonha e de culpa. Estas emoções podem manifestar-se em diferentes faixas etárias e de modo diferente nos rapazes e nas raparigas, como revelam alguns estudos: enquanto a vergonha externa e a culpa são sentimentos mais evidentes nos rapazes (e.g., Efthim, Kenny, & Mahalik, 2001; McCarthy & Hoge, 1984), as raparigas tendem a sentir mais vergonha interna (Lewis, 1970; Santos, 2009a).

O predomínio dos sentimentos de vergonha externa e de culpa nos rapazes pode explicar-se pela acumulação das experiências de autonomia e de competitividade, que desde muito cedo os colocam numa posição favorável a poderem magoar o outro, física ou psicologicamente, situação que lhes proporciona mais oportunidades de poderem confrontar-se com o sentimento de culpa face a uma transgressão e de aprenderem a lidar com a mesma,

recorrendo ao isolamento e não à revelação dos seus sentimentos (Lewis, 1970).

Segundo a teoria das mentalidades sociais (Gilbert, 2005; Gilbert et al., 2004), o autocriticismo pode atuar como uma forma de ensaio interno na relação do “eu” com o “eu”, no qual uma parte que é crítica, ataca, acusa ou condena com sentimento de hostilidade e, a outra, que se sente vencida e subordinada, experimenta os efeitos de ser atacada, respondendo com sentimentos de inferioridade, de derrota e de submissão (Gilbert et al., 2004).

O indivíduo passa a interagir num modelo interno onde se destaca, por um lado, o poder da parte crítica do Eu e, por outro, as respostas e os afetos desencadeados pela parte subordinada do Eu. Neste contexto, podem-se incluir duas formas de autocriticismo (Gilbert, 2005; Gilbert et al., 2004): o “eu inadequado”, associado a sentimentos de derrota e inadequação pelas falhas e erros, que assume uma função autocorretiva ou preventiva para erros futuros e funciona como um sinal hostil interno que está atento às fraquezas do Eu e que pode levar o sujeito a sentir-se perseguido pelos seus próprios ataques (Giles & Heyman, 2005); e o “eu detestado”, componente mais agressiva de autoataque e aversão pelo Eu, com respostas mais destrutivas, orientadas para sentimentos de raiva, de aversão e ódio e para o desejo de se magoar (Giles & Heyman, 2005).

O autocriticismo, para além de se encontrar associado ao sentimento de vergonha (Gilbert et al., 2004), surge também associado a um vasto leque de problemas psicológicos, a relações interpessoais pobres, a sentimentos de inferioridade (Gilbert et al., 2004) e ao exacerbar de alguns traços de depressão (Blatt & Levy, 2003).

Quanto maior for o estado de hostilidade e de debilidade emocional do adolescente maior se tornará a probabilidade de ocorrência de comportamentos autodestrutivos (Duarte, Pinto-Gouveia, & Rodrigues, 2015) como nos dá conta o estado da arte. De facto, Duarte et al. (2015) num estudo realizado (n=609; 12 - 18 anos) com alunos de escolas situadas na área urbana de Viseu, semiurbana da Covilhã e urbana de Coimbra, concluíram que o *bullying* e o sentimento de vergonha da imagem corporal estavam positivamente associadas à hostilidade autodirigida, à raiva e a uma forma de autocrítica, o auto odiado.

3.4.3 Impulsividade

Os traços de personalidade, a habilidade de gerir a dor psicológica, as competências de resolução de problemas e a capacidade de utilizar recursos internos e externos são fatores que podem mitigar ou aumentar o risco de uma agressão (Baron & Richardson, 1994).

Um dos traços da personalidade, frequentemente associado à agressão, é a impulsividade. A impulsividade é definida como a medida em que os indivíduos agem,

controversa e ofensivamente, quando sujeitos a uma situação de provocação ou de desacordo (Baron & Richardson, 1994). Este padrão de comportamento, ou traço de personalidade, possuído por todos, em menor ou maior grau, caracteriza-se por um conjunto de reações rápidas e não planejadas, demonstrativas da incapacidade do sujeito controlar pensamentos e ações próprias, em virtude de défices na autorregulação do afeto, da motivação e das funções executivas (Baron & Richardson, 1994).

Enquanto ação imediata da mente, que por isso não está sujeita a um julgamento ou a uma organização prévia do pensamento, a impulsividade não tem em conta a análise do que pode ser melhor ou pior para o próprio indivíduo e para o outro. Ou seja, a impulsividade traduz a incapacidade de inibição da gratificação, reflete a tendência para agir espontânea e rapidamente a pistas, de forma a receber potenciais recompensas, sem ponderar as consequências da ação a curto, médio e a longo prazo e sem ter em conta potenciais perdas ou a ausência de recompensas (Almeida, Romeiro, & Horta, 2005; Chapple & Johnson, 2007; Pinheiro, 2014; Silva, 2012).

Geralmente, um impulso é experimentado quando se regista um aumento de tensão e culmina com um ato em que o sujeito se sente aliviado ou gratificado. Esta situação, negativamente reforçadora, pode manifestar-se na forma de culpa ou remorso, após o comportamento (Caballo, 2003).

A impulsividade pode ser separada em três componentes, de acordo com Barratt et al. (1997): a impulsividade motora, que indica se o indivíduo é ou não capaz de inibir os seus comportamentos e se age de acordo com as circunstâncias do momento; a impulsividade cognitiva, que diz respeito à capacidade de realização de uma determinada tarefa; e a impulsividade não planeada que se caracteriza pela capacidade do sujeito planear, ou não, as suas ações de forma ponderada (Barratt et al., 1997).

Perante um comportamento agressivo, a capacidade que o sujeito apresenta de regular os seus impulsos permite distinguir os agressores controlados e os não controlados (Baron & Richardson, 1994). Os primeiros, raramente se envolvem em atos de agressão e possuem fortes inibições contra o uso da violência. Os segundos, demonstram consistentemente graves problemas de conduta e parecem envolver-se em atos de agressão, por razões de atribuição de intenções hostis, de mau controlo dos impulsos e pela ausência de um repertório razoável de alternativas.

Diversos autores defendem que é possível que a impulsividade seja consequência da socialização de género, ou seja, que a impulsividade tenha significados diferentes para os rapazes e para as raparigas. Assim, enquanto os rapazes podem ver a impulsividade como

parte da sua identidade masculina, as raparigas perspetivam-na como sendo precursora de uma potencial vitimização (Chapple & Johnson, 2007).

Os traços de psicopatia do indivíduo, designadamente a reduzida capacidade de controlo comportamental e a impulsividade, têm sido associados a uma redução da sensibilidade perante a ameaça de agressão e a um risco acrescido da agressão instrumental ou reativa (Blair et al., 1995; Porter & Woodworth, 2006).

As crianças e os adolescentes impulsivos, quando se associam a colegas com problemas semelhantes, podem estar perante o risco de rejeição dos pares, assim como de problemas comportamentais mais acentuados (Hill, 2002).

4. Autoagressão

O sentimento de autodestruição surge após várias perdas, fragmentos de dias perdidos ao longo dos anos, ruturas, pequenos conflitos que se acumulam hora a hora, a tornar impossível olhar para si próprio. (Sampaio, 2000b, p. 42)

4.1 Comportamento autoagressivo na adolescência

Conceito de autoagressão

A origem da autoagressão não é consensual mas há evidência de que fatores neurobiológicos e fatores psicossociais, tais como características de uma personalidade mais impulsiva, a história de vida e o ambiente podem favorecer estes comportamentos (Hawton, Saunders, & O'Connor, 2012).

O comportamento agressivo compreende a agressão contra um objeto, a agressão dirigida a uma pessoa e a agressão contra o próprio (Carmo, 2013). A agressão pode, assim, manifestar-se na forma de heteroagressão, quando está direcionada ao outro, verbal ou fisicamente, ou na forma de autoagressão, se dirigida ao próprio (Almeida, 2010). Quando manifestada sobre um alvo pode assumir diferentes formas: ofender ou humilhar, desvalorizar, limitar, expulsar ou matar (Carmo, 2013).

Quanto ao alvo a que se dirige, esta pode ser: 1) direta - a agressão é dirigida à pessoa ou ao objeto; 2) deslocada - a agressão é dirigida ao alvo que não é responsável pela causa da agressão; 3) e autodirigida - a agressão é deslocada para o próprio sujeito agressor (Carmo, 2013). Já no que se refere à forma, esta pode ser: 1) aberta - agressão explícita, física ou psicológica; 2) dissimulada - provocação e humilhação do outro; 3) e inibida - o sujeito dirige a agressão a si próprio (Carmo, 2013).

Para definir agressão autodirigida, com ou sem intencionalidade, são comumente utilizados termos como automutilação, autoagressão ou “*self-harm*” (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013).

A autoagressão representa uma medida de *coping* utilizada pelo indivíduo para fazer face à ausência de recursos pessoais ou uma estratégia para lidar com estados emocionais negativos, sejam estes sentimentos de frustração, de desvalorização ou de rejeição (Mesquita et al., 2011; Walsh, 2006). Assume a forma de agressão instrumental (Kristensen et al., 2003), quando visa atingir um objetivo, ou seja, quando o indivíduo recorre a esta estratégia com o fim de conseguir obter algo ou uma concretização, podendo nesta situação causar ou não dano.

Neste caso, trata-se de um ato planejado e, portanto, não impulsivo. No que se refere à sua expressão, assume a forma de agressão inibida, já que o sujeito não manifesta nem expressa abertamente a agressão para com o outro, mas contra si próprio (Kristensen et al., 2003).

Na perspectiva de alguns autores (Almeida, 2010; Castilho, Gouveia, & Bento, 2010), a autoagressão traduz um meio ou uma forma de substituir a linguagem verbal, quando se pretende exprimir a angústia ou comunicar o sofrimento aos outros, uma forma de autopunição e de desrespeito pela integridade psicológica do sujeito ou uma forma de direcionar para si a ira que se sente (Ribeiro & Sani, 2009). A autoagressão pode, ainda, constituir um modo de influenciar ou de chamar a atenção de outros, sejam estes familiares, amigos ou pares, uma forma de evitar o abandono e de expressar publicamente a raiva e a hostilidade sentidas, uma estratégia para reduzir estados de tensão, de desviar ou de chamar a atenção para sentimentos considerados insuportáveis, um meio de integração no grupo de pares (Almeida, 2010) ou uma forma de comunicar experiências subjetivas e de estas serem (re)conhecidas por outros (Borges, 2012).

Os adolescentes constituem um grupo vulnerável à autoagressão (Guerreiro, 2014). Enquanto ato consciente e autodestrutivo, a autoagressão representa para estes um mecanismo de fuga e a exteriorização da dor que sentem.

Autoagressão na adolescência

Todo o gesto autodestrutivo deve ser encarado com seriedade, e não como uma mera chamada de atenção (World Health Organization, 2009), uma vez que por detrás deste comportamento poderão existir situações de abandono e de desistência da vida (o suicídio constitui a segunda causa de morte entre os adolescentes, dos 15 aos 19 anos).

Os adolescentes que recorrem à autoagressão não dispõem de competências necessárias para lidar com as emoções, com os acontecimentos negativos da vida, com estados de angústia ou com problemas de relacionamento, tendo em conta que a autoagressão representa uma resposta à experiência de uma emoção forte, tal como a raiva, a angústia, a frustração ou a sentimentos de desvalorização e de rejeição (Horimoto, Ayache, & Souza, 2005).

Alguns investigadores (e.g., Reis et al., 2012) defendem que a autoagressão induz a libertação de endorfinas no cérebro responsáveis pela produção de uma sensação de bem-estar e diminuição do estado de ansiedade, de angústia e de tristeza, ou seja, após a consumação da autoagressão regista-se uma diminuição das emoções negativas e um aumento de sentimentos positivos, sensação de alívio que pode tornar-se viciante na tentativa de aliviar sensações

desagradáveis (Calvete, Orue, Aizpuru, & Brotherton, 2015).

A autoagressão representa, desta forma, uma problemática preocupante na adolescência, a qual pode estar associada a doença psiquiátrica e a um risco acrescido de suicídio (Braga & Dell'Aglio, 2013; Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Faria, 2015; Gini & Espelage, 2014; Guerreiro & Sampaio, 2013; Haw et al., 2013; Hawton et al., 2012; Hay & Meldrum, 2010; Matos et al., 2018; Mendonça, 2015; Mesquita et al., 2011).

4.2 Fatores facilitadores e protetores do comportamento autoagressivo

Fatores facilitadores

No que se refere aos fatores facilitadores, a literatura aponta para um padrão de fatores precipitantes que não é consensual. No entanto, há evidência de que a vulnerabilidade genética, os fatores neurobiológicos e psicossociais, tais como as características de uma personalidade mais impulsiva, a história de vida, o ambiente familiar e social e os fatores culturais podem contribuir para o seu desenvolvimento (Hawton et al., 2012).

Os comportamentos autoagressivos surgem também relacionados a um uso indevido das tecnologias digitais, a experiências tidas na Internet e a mecanismos subjacentes ao efeito de contágio proporcionado pelos *media* (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Daine et al., 2013; Fisher et al., 2012; Guerreiro & Sampaio, 2013; Hawton et al., 2002; Hay & Meldrum, 2010; Hinduja & Patchin, 2014; Kaess et al., 2014; McMahon et al., 2010; Nunes, 2012; Powell, 2011; Rasmussen & Hawton, 2014; Rissanen, Kylma, & Laukkanen, 2011).

Um estudo transversal, realizado no âmbito do projeto Europeu “*Saving and Empowering Young Lives in Europe*” (Kaess et al., 2014), no qual participaram 11356 adolescentes de onze países¹³ (M/F: 4 856/6 500; média das idades=14.9; DP=0.88), mostrou que a depressão, a ansiedade, a hiperatividade/*deficit* de atenção, a ideação suicida e as tentativas de suicídio estavam significativamente associados ao mau uso ou a um uso patológico da Internet. Para além disso, a associação entre o uso patológico e a presença de comportamentos autodestrutivos era mais evidente nos países onde as taxas de uso indevido e de suicídio eram mais elevadas. Ainda segundo o mesmo estudo (Kaess et al., 2014), a prevalência dos comportamentos autodestrutivos era de 4.5 % entre os que faziam um uso adequado, de 12.2% entre os que faziam um mau uso, e de 22.2% entre os que faziam um uso patológico da mesma.

¹³ Os países que participaram no estudo foram: Áustria, Estónia, França, Alemanha, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Roménia, Eslovénia e Espanha, sendo a Suécia o país coordenador.

Relativamente à realidade portuguesa, alguns estudos (e.g., Guerreiro, 2014) têm demonstrado que os comportamentos autoagressivos estão relacionados com o fracasso na vertente individual, familiar e social, ou seja, com acontecimentos negativos da vida e que estes comportamentos constituem uma tentativa do adolescente para alterar uma situação que se revela para este como difícil.

No âmbito internacional, um estudo transversal (McMahon et al., 2010) realizado com adolescentes irlandeses (N=3881) apontou como motivações para a prática da autoagressão, conhecer um amigo que se tivesse autoagredido. Para além deste aspeto, o estudo aponta motivações distintas para os rapazes e para as raparigas. No que se refere às raparigas, sugere a presença de baixa autoestima, as discussões com os pais e os problemas com as amigas, enquanto para os rapazes são apontados os problemas escolares, a impulsividade e a ansiedade.

Outros fatores precipitantes que têm sido positivamente associados à autoagressão são: a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* (Guerreiro, 2014), as questões de orientação sexual, a ansiedade e a impulsividade, nos rapazes (Rasmussen & Hawton, 2014); os traços de personalidade e as características de uma personalidade impulsiva ou perfeccionista, com fraca capacidade de decisão ou de enfrentar e resolver os problemas ou desafios da vida; fatores biológicos, designadamente alterações da função serotoninérgica, a história de vida (Rasmussen & Hawton, 2014) e o contexto e funcionamento familiar (Goldstein & Brent, 2010); as características de comportamento antissocial e a baixa tolerância à frustração (Rocha, 2015); as expectativas demasiado elevadas ou baixas dos pais em relação aos filhos; a separação de amigos ou de pessoas significativas (Daine et al., 2013; Derouin & Bravender, 2004; ISSS, 2007; Jacobson & Gould, 2007; Mesquita et al., 2011; Ougrin et al., 2012); pensamentos autoagressivos tidos no passado; um temperamento afetivo dominante, do subtipo irritável; ausência de um repertório de capacidades sociais adaptadas à idade, que podem levar ao isolamento ou à rejeição por parte dos pares e as situações de abuso físico (Guerreiro, 2014); fatores sociodemográficos como o sexo e as desvantagens socioeconómicas (Rasmussen & Hawton, 2014); a influência dos *media* e o conhecimento de que outros se autoagridem (Rocha, 2015); e uma reduzida autoestima (Isernhagen & Harris, 2004; Ougrin et al., 2012).

Relativamente aos fatores sociodemográficos, e aos eventos negativos da vida, Guerreiro (2014) encontrou uma associação entre o comportamento autoagressivo (cerca de três vezes mais prevalentes entre as raparigas do que entre os rapazes), ter dificuldades com os amigos ou pares e viver noutra família, que não a nuclear. Benincasa e Rezende

(2006) acrescentam também que a falta de oportunidade para refletir sobre os sentimentos e a ausência de pessoas disponíveis e confiáveis para ouvir o adolescente e para o ajudar provocam sentimentos negativos, designadamente a sensação de abandono, de vazio e de rejeição favorecedores dos comportamentos autoagressivos.

São ainda referidos como fatores predisponentes da autoagressão: as desordens do espectro do autismo (Selfharm UK, 2015); ter uma relação disfuncional consigo próprio, designadamente, uma visão negativa e desvalorizadora do Eu, um discurso interno focado nos erros e uma atitude punitiva para com o próprio, em situações de falha ou desapontamento pessoal (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Fliege et al., 2009; Klonsky, 2007); os distúrbios alimentares (Miotto & Preti, 2007); um baixo QI, a ideia de que no domínio académico os resultados alcançados ficam aquém do esperado e o insucesso escolar (Fisher et al., 2012; Guerreiro, 2014; Selfharm UK, 2015).

No que se refere às situações de insucesso escolar, estas merecem alguma atenção, já que muitos adolescentes convivem frequentemente com esta realidade, com a comparação social do desempenho face aos seus pares, apresentando acentuadas preocupações com a pertença ao grupo de pares e com a posição social que ocupam nesse mesmo grupo.

Ter um desempenho aquém do esperado e tomar consciência da perda de *status* ou de valor na relação com os outros pode despoletar sentimentos de vergonha e autocrítica, os quais podem funcionar como um estado de perseguição interna conducente à vontade de se vingarem dos seus próprios fracassos (Gilbert, 2005).

O medo da vergonha afeta a capacidade dos adolescentes expressarem os sentimentos que lhes são dolorosos, levando-os a subordinar-se à própria autocrítica, a evitar pedir ajuda ou o apoio de outras pessoas, mobilizando sobretudo estratégias de resolução baseadas no evitamento (Guerreiro, 2014) e o arriscar de formas alternativas, nem sempre as mais adequadas, como forma de aliviar o sofrimento, de reduzir a tensão e a autocrítica (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010).

O perfil de utilização destas estratégias de *coping*, constituindo um fator de vulnerabilidade, deve ser passível de modificação (Guerreiro, 2014). Assim, torna-se cada vez mais importante conhecer e saber identificar as características dos adolescentes que demonstram maior suscetibilidade de praticar estes comportamentos, na esperança de que estes passem para um estado interno mais pacífico (Brausch & Gutierrez, 2010).

Fatores protetores

Entende-se por fatores protetores o conjunto de características e circunstâncias individuais, coletivas e socioculturais que, quando presentes, favorecem a prevenção e atenuam ou neutralizam o impacto do risco dos comportamentos autoagressivos (Guerreiro, 2014; Silveira, Silveira, & Marton, 2003). Entre estes, situam-se alguns fatores individuais, familiares, sociais, escolares, ambientais e o estilo cognitivo e de personalidade (Guerreiro, 2014; Hay & Meldrum, 2010; Lisboa, Braga, & Ebert, 2009; World Health Organization, 2009). Na Tabela 3 apresentamos alguns destes fatores.

Tabela 3: Fatores protetores do comportamento autoagressivo

Fatores individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de resolução de problemas e conflitos • Iniciativa de pedir ajuda • Recetividade à ajuda dos outros • Noção de valor pessoal • Empenho em projetos de vida • Disponibilidade para novas experiências e aprendizagens
Fatores familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento familiar • Cuidados parentais • Suporte e apoio familiar
Fatores sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Boas competências sociais • Relacionamento saudável com os pares, amigos e colegas • Apoio de pessoas relevantes • Presença de valores culturais
A escola	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar positivo • Atender às necessidades fundamentais dos alunos • Bom relacionamento com os professores • Resolução não-agressiva dos conflitos • Prevenção da agressão virtual
Fatores ambientais	<ul style="list-style-type: none"> • Lazer e desporto • Qualidade do sono

Um estudo realizado no Reino Unido, recorrendo a entrevistas, grupos focais e fóruns *online* (n=2461;1002 jovens, 265 professores, 994 pais e 200 profissionais de saúde, designadamente médicos, psicólogos e enfermeiros), e que teve como objetivo compreender e conhecer perceções e equívocos sobre a autoagressão, verificou que 3 em cada 4 jovens tinham dificuldade em saber com quem falar sobre autoagressão, por isso procuravam informação *online*. Nestas situações, um terço dos pais não procurava ajuda profissional para os seus filhos e cerca de metade dos jovens da amostra não sabia o que dizer a outro jovem quando este se autoagredia (Young Minds, 2012). Neste cenário, de falta de apoio familiar e dos pares, a escola poderá revelar-se um importante aliado, já que constitui um ambiente privilegiado para a implementação de estratégias ou intervenções que potenciem o papel dos

pares e da família (Calmeiro & Matos, 2005; Matos, 2005) como fonte de apoio dos adolescentes, aconselhando-os ou fornecendo orientações sobre como agir perante situações de autoagressão.

4.3 Prevalência da autoagressão no contexto nacional e internacional

A autoagressão, culturalmente, continua a ser um tema controverso, estigmatizante e que traz vergonha aqueles que ousam relatar o problema, o que dificulta o conhecimento exato da sua prevalência (Kokaliari & Berzoff, 2008).

Estes comportamentos, ao permanecerem secretos e por não serem detetados pelos serviços escolares, pela família, pelos amigos ou outros, tornam difícil a sua identificação, referenciação ou a prestação de qualquer forma de ajuda. As estatísticas existentes baseiam-se, por isso, nos incidentes relatados, pelo que podem não revelar com precisão a sua prevalência constituindo, assim, a autoagressão um comportamento com estatísticas subavaliadas (Long, Manktelow, & Tracey, 2013).

Pese embora esta dificuldade, e do que se conhece, a autoagressão deliberada constitui um entre outros problemas de saúde pública (Adams, Rodham, & Gavin, 2005; Hawton et al., 2012; Mendonça, 2015) com alguma expressão na adolescência (Guerreiro, 2014; McMahon et al., 2010) em diferentes países, incluindo Portugal.

Apesar de a agressão autodirigida não ser um fenómeno novo, em Portugal constitui uma área de estudo emergente, que necessita de ser aprofundada e mais divulgada. Os estudos portugueses existentes revelam, no entanto, as mesmas tendências dos estudos internacionais. Assim, no que se refere a Portugal, os valores da prevalência da autoagressão na adolescência, e ao longo da vida, situam-se entre 7% e 35% (Guerreiro, 2014). Sobre esta realidade, destacamos apenas alguns estudos: Carolina Nunes (2012), num estudo realizado (n=1818; 14-19 anos) em São Miguel, nos Açores, verificou que 31.3% dos participantes tinham estado envolvidos em comportamentos de autodano, sendo estes comportamentos mais frequentes entre as adolescentes com idades entre os 16 e 17 anos; Guerreiro (2014), num estudo realizado na zona de Lisboa (n=1713; 12- 20 anos), constatou que 7.3% dos participantes tinham tido, pelo menos, um episódio de autoagressão, estimando uma prevalência para a autoagressão ao longo da vida de 10.5% para as raparigas e de 3.3% para os rapazes. Entre os sujeitos da amostra, e reportado ao último ano, a prevalência era de 5.7% e 1.8% para o sexo feminino e masculino, respetivamente, ou seja, a probabilidade dos comportamentos autoagressivos era significativamente maior no sexo feminino. Matos et al. (2014), num estudo que procurou compreender como têm evoluído os estilos de vida e os comportamentos dos adolescentes portugueses de cinco regiões educativas de Portugal continental (n=6026;

6º, 8º e 10º ano), constataram que as raparigas e os jovens mais novos, sobretudo os do 8º ano, eram os que mais referiam terem-se magoado propositadamente nos últimos 12 meses. Dos que se autoagrediram deliberadamente, 59% sentiam-se tristes e 53.3% fartos, antes de enveredarem por este comportamento.

Esta intencionalidade revela-se preocupante uma vez que, segundo os dados de 2014 obtidos num estudo realizado em Portugal, pela Organização Mundial de Saúde, o *Health Behaviour in School-aged Children* (Matos et al., 2014), que avaliou comportamentos relacionados com a saúde dos jovens em idade escolar, o número de jovens que consideraram sentirem-se extremamente tristes tem vindo a aumentar. Neste estudo, dos alunos inquiridos (n=6026; 6º, 8º e 10º anos) em diferentes escolas do país, 20% assumiram terem-se autoagredido pelo menos uma vez e 15.6% (n=510) dos alunos dos 8º e 10º anos assumiram terem-no feito de propósito e mais do que uma vez, no último ano. Neste estudo conclui-se, também, que os jovens que revelam ter comportamentos mais saudáveis são os que consideram que a família os ajuda a tomar decisões, os que têm amigos com quem podem partilhar alegrias e tristezas, os que gostam da escola e os que sentem que os professores se interessam por eles.

Ao nível internacional, referimos que num estudo realizado em 41 escolas inglesas, Hawton et al. (2002) apuraram que estes comportamentos eram frequentes nos adolescentes de 15 e 16 anos, designadamente no sexo feminino (11.2% contra 3.2% do sexo masculino). A constatação de que o sexo feminino é significativamente mais propenso a praticar autoagressão é também corroborada por Ougrin et al. (2012), por Hinduja e Patchin (2014) e por McMahon et al. (2010). Num estudo observacional transversal, realizado na Irlanda do Norte (n=3596), Rasmussen e Hawton (2014) encontraram uma prevalência da autoagressão de 10%. Por sua vez, Fisher et al. (2012), num estudo longitudinal (n=2232; 5-12 anos) realizado no Reino Unido com o objetivo de averiguar se a vitimização por *bullying* durante a infância aumentava a probabilidade de autoagressão no início da adolescência, concluíram que das 2.9% das crianças que se tinham autoagredido, mais de metade (56%) tinha sido vítima de *bullying* e que destas, 52% eram do sexo feminino. Entre os gémeos da amostra, as vítimas de *bullying* eram mais suscetíveis à autoagressão, para além de que a exposição ao *bullying* antes dos 12 anos foi associada a um risco acrescido de autoagressão aos 12 anos, tanto nos rapazes como nas raparigas.

Destacam-se, ainda: o estudo (n=2008; 15 - 16 anos) realizado na Escócia por O'Connor et al. (2009) que concluiu que 13.8% dos entrevistados já se tinham autoagredido e que 71% destes incidentes tinham ocorrido nos últimos 12 meses. As raparigas assumiam

ter feito este comportamento numa proporção 3.4 vezes superior aos rapazes; o estudo transversal realizado por McMahon et al. (2010) com adolescentes irlandeses (n=3881), o qual teve como objetivo analisar a associação entre os estilos de vida e a autoagressão, encontrou uma prevalência situada entre 8% e 12%, sendo que destes 53.1% tinham 16 anos de idade; no estudo de Calvete et al. (2015), sobre a prevalência e características da autoagressão não suicida em adolescentes espanhóis (n=1864; 12 - 19 anos), os autores constataram que cerca de metade (55.6%) dos inquiridos (n=999) tinha tido este comportamento nos últimos 12 meses. Comparando o grau de severidade desses comportamentos, 23.4% foram considerados comportamentos menos graves e 32.2% graves. Para além das conclusões referidas, os autores constataram que a ideação suicida estava presente numa pequena percentagem dos participantes que se tinham autoagredido.

Pelos valores das prevalências descritas no estado da arte, algumas das quais referimos, podemos considerar que a autoagressão constitui uma problemática com uma expressão na adolescência que é merecedora de atenção.

Síntese do capítulo II

A compreensão do fenómeno da agressão requer uma abordagem múltipla. Assim, embora as explicações ambientalistas considerem apenas que o indivíduo é o resultado das suas experiências e as explicações inatistas considerem as características da pessoa a partir da hereditariedade, estas não podem ser dissociadas (Bandura, 1977).

Nas diferentes visões apresentadas neste capítulo, destacou-se uma clara tendência para considerar os comportamentos agressivos como o resultado de uma teia de fatores onde se cruzam características individuais (biológicas, físicas, cognitivas e emocionais) com fatores sociais (ambientais e familiares), a forma como se aprende a ver o mundo social que nos rodeia e a observação dos outros.

As perspetivas clássicas (Bandura, 1973; Dollard et al., 1939, 1998; Freud, 1923/1989; Lorenz, 1966) proporcionaram teorias abrangentes sobre o comportamento humano. Contudo, os modelos mais recentes, como o cognitivismo neo-associacionista, o modelo do processamento de informação social, o interacionismo social e o modelo geral de agressão, baseado em estruturas de conhecimento, oferecem descrições mais detalhadas sobre os processos cognitivos envolvidos na agressão humana. Tanto a abordagem evolucionista como a abordagem das neurociências parecem ser duas sólidas sustentações para as teorias psicológicas que propõem a compreensão da cognição e do comportamento.

As experiências sociais levam a representações (cognições) capazes de regular a relação de um indivíduo com os outros e de orientar o seu comportamento intra e intergrupar.

Enquanto fenómeno cognitivo, as representações são consideradas (Crick & Dodge, 1994) como o produto de uma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como um processo de elaboração psicológica e social da realidade. Estas experiências dão origem a versões da realidade (representações sociais) repletas de significado, a um saber funcional ou a uma teoria social prática que serve como um guia de ação.

As representações sociais estão ligadas a sistemas de pensamento que possibilitam o processamento da informação. Déficits nos mecanismos responsáveis pelo processamento da informação social podem sustentar um padrão de comportamento agressivo (Dollard et al., 1939). A agressão representa, por isso, uma consequência da adaptação aos fatores psicossociais e ambientais e uma consequência dos efeitos biológicos no desenvolvimento psicossocial (Grisso, 1996).

Ainda que cada abordagem teórica se apresente como coerente, só associando várias perspetivas se torna possível alcançar a verdadeira essência dos comportamentos agressivos (os quais em geral representam um fator de desadaptação, designadamente quando praticados entre pares) e dos seus determinantes, sejam estes fatores facilitadores ou protetores.

A influência dos grupos sociais, uma boa adaptação escolar e o apoio familiar contribuem, conjuntamente com outros fatores desenvolvimentais, para a construção de um autoconceito e de uma identidade positiva na adolescência e, conseqüentemente, para a prevenção da agressão (Sampaio, 2000b). De facto, a forma como o indivíduo se percebe e se avalia pode ditar o modo como se relaciona com os outros, as tarefas que executa, as tensões emocionais que experimenta e como as consegue gerir.

Os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais que constituem o autoconceito demonstram a capacidade que o indivíduo tem de se autoanalisar, observando os próprios comportamentos e os comportamentos dos outros em relação a si. Com efeito, a formação da perceção que cada indivíduo tem de si mesmo é determinada pela experiência e interpretação do ambiente em que se situa, dos esforços e avaliações das pessoas do meio ambiente e das próprias atribuições que o indivíduo faz ao seu comportamento (Shavelson & Bolus, 1982).

Relacionada com o autoconceito, a autoestima traduz a orientação, positiva ou negativa, do indivíduo relativamente a si mesmo, aos seus atributos, capacidades, qualidades e aos objetivos que procura concretizar.

As situações de conflito familiar, a inexistência de relações positivas, a perda de alguém

significativo, não conseguir manifestar abertamente a raiva ou não se ser bem-sucedido nas tentativas efetuadas para falar abertamente com outras pessoas sobre as emoções (Klonsky, 2007), são exemplos de alguns fatores favorecedores da redução dos níveis de autoestima que provocam nos adolescentes a incapacidade de desenvolverem sentimentos de adaptação emocional e social (Fisher et al., 2012). A perda de autoestima está associada à percepção de uma baixa probabilidade de alcançar objetivos significativos para o indivíduo, enquanto pessoa, designadamente os objetivos de comunicação e de interação social, sendo a vergonha reguladora das relações interpessoais (Tangney et al., 1992).

Na relação com o outro, nem sempre o indivíduo consegue estar à altura dos seus próprios padrões de comportamento. Assim, quando as ações do indivíduo são incoerentes com a sua identidade ou com as representações de si, “nasce” a emoção de vergonha, estado afetivo doloroso (Tangney et al., 1992) do qual procura distanciar-se. A experiência de vergonha tem consequências na formação da identidade do adolescente (Tangney et al., 1992). Assim, a ligação e a proximidade a um grupo social mais pobre e a um maior número de comportamentos dissociativos surgem associados a um estilo de processamento mais autocrítico e com mais vergonha internalizada nos adolescentes (Blatt & Levy, 2003; Duarte et al., 2015; Gilbert et al., 2004; Giles & Heyman, 2005).

A impulsividade é outra característica que se tem mostrado preditora de comportamentos antissociais (White, Moffitt, et al., 1994). Trata-se de uma construção psicológica importante a qual é referida como a incapacidade de inibição da gratificação, da tendência para um envolvimento imediato em situações e para responder rapidamente a pistas, de forma a receber potenciais recompensas, sem ter em conta as perdas e a possibilidade da ausência de recompensa (Zuckerman & Kuhlman, 2000). Numa perspetiva psicodinâmica, a impulsividade é entendida como uma descarga descontrolada de tensão afetiva, por exemplo de natureza agressiva, manifestando-se através de um comportamento ou ação precipitada, sem prever as consequências negativas da mesma para o indivíduo e para os outros (Chahin et al., 2010). Uma resposta impulsiva, desadequada para um determinado contexto, remete para uma impulsividade disfuncional, onde esta é uma dificuldade, assumindo, por isso, uma manifestação negativa. São exemplo desta manifestação negativa os comportamentos de autoagressão e heteroagressão, seja ao nível físico, verbal ou passivo (Almeida et al., 2005).

O referencial teórico sobre agressão, e alguns dados disponíveis no estado da arte sobre autoagressão, para além de a perspetivarem como um comportamento negativo, descrevem-na como uma problemática relevante na adolescência, com um subconjunto significativo de implicações que requererem atenção especializada. Embora a adolescência seja vivida, regra

geral, de um modo positivo, é um período em que ocorrem diversas transformações, as quais podem determinar dificuldades em várias áreas: familiares, escolares e de socialização. Durante este período, os adolescentes estão mais sujeitos a emoções que podem não ser capazes de gerir, por não deterem as competências pessoais e sociais necessárias. Nestas situações, alguns jovens envolvem-se em comportamentos agressivos autodirigidos.

Nos últimos anos, o tema da autoagressão tem sido alvo de um crescente interesse por parte da comunidade científica. Estudos sugerem tratar-se de um problema com maior incidência na adolescência, entre os 13 e os 14 anos, designadamente nas raparigas. No entanto, este não é um fenómeno exclusivo dos adolescentes, uma vez que se trata de um comportamento cíclico, ou seja, pode ocorrer num determinado período de tempo e mais tarde ser retomado (Daine et al., 2013; Fisher et al., 2012; Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Hinduja & Patchin, 2014; Jacobson, Muehlenkamp, Miller, & Turner, 2008; Ougrin et al., 2012).

Alguns estudos sobre as principais características da autoagressão mostram uma considerável variação na indicação dos fatores favorecedores e protetores deste comportamento na adolescência realçando, contudo, a importância dos fatores referentes à dinâmica familiar, à esfera social e às características individuais (Bauman et al., 2013; Daine et al., 2013; Fisher et al., 2012; Guerreiro & Sampaio, 2013; Hawton et al., 2002; Hay & Meldrum, 2010; Hinduja & Patchin, 2014; Kaess et al., 2014; McMahon et al., 2010; Nunes, 2012; Powell, 2011; Rasmussen & Hawton, 2014; Rissanen et al., 2011). São considerados fatores de proteção a presença de *coping* adequado (competências do jovem na resolução de problemas), um bom suporte familiar, uma boa ligação do adolescente à escola e ao grupo de pares (Idem).

Relativamente à prevalência da autoagressão na adolescência, o estado da arte refere que entre 7% e 35% dos adolescentes tiveram pelo menos um episódio de autoagressão ao longo da sua vida (Calvete et al., 2015; Daine et al., 2013; Fisher et al., 2012; Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Hinduja & Patchin, 2014; Isernhagen & Harris, 2004; Matos et al., 2014; McMahon et al., 2010; O'Connor et al., 2009; Ougrin et al., 2012; Rasmussen & Hawton, 2014).

No capítulo seguinte, apresentamos outras subcategorias bem delimitadas de comportamentos agressivos, designadamente o *bullying* e o *cyberbullying*, enquanto provocações repetidas e intencionais, onde há lugar à dominação de uma pessoa ou grupo de pessoas, pela “força” ou poder do agressor, e o *autociberbullying*, provocação intencional promovida e dirigida ao próprio.

Bullying

Conceito, tipologia e protagonistas
Fatores facilitadores e protetores
Repercussões pessoais, sociais e acadêmicas nos envolvidos
Prevalência

Cyberbullying

Conceito, tipologia e protagonistas
Fatores facilitadores e protetores
Repercussões pessoais, sociais e acadêmicas nos envolvidos
Prevalência
Estratégias de prevenção

A felicidade é só estar em paz consigo mesmo, olharmos para nós e recordar que não fizemos muito mal aos outros. (José Saramago; s/d)

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a Internet têm vindo a proporcionar mudanças em alguns aspetos basilares da sociedade e vivência contemporânea e a influenciar a formação de valores, crenças e comportamentos, sejam estes individuais ou coletivos.

Neste contexto é de realçar o uso crescente dos dispositivos móveis (Simões et al., 2014), que se tornaram um dos principais meios de comunicação entre jovens, ou seja, passaram a assumir um papel central no seu dia a dia, ao mesmo tempo que colocaram aos educadores novos desafios e preocupações.

Com efeito, os jovens estão cada vez mais embebidos numa cultura *online*, que se torna inseparável ou indistinta do seu mundo *offline*. Ligam-se à Internet sempre que podem para verificar mensagens e comentários deixados no seu perfil de rede social e usam o telemóvel para enviar mensagens a amigos, a qualquer hora do dia, incluindo o horário escolar (Hinduja & Patchin, 2014). A par dos óbvios benefícios proporcionados pela Internet, o seu uso pode proporcionar-lhes algumas dificuldades que muitas vezes os adultos têm dificuldade em compreender.

Entre as potenciais dificuldades encontram-se os comportamentos de *bullying*, que deixaram de se restringir ao contexto real para passarem a ser praticados em contexto *online* – o *cyberbullying* – tornando-se, assim, numa problemática mais complexa, a que é difícil dar resposta (Hinduja & Patchin, 2014), e elevando-se a dimensão do risco de promover sequelas nas vítimas, nomeadamente no que se refere à prática da autoagressão psicológica ou *autocyberbullying* (Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015).

Conscientes desta nova realidade, iniciamos o capítulo III enfatizando o papel das tecnologias de informação e comunicação na prática dos comportamentos (auto)agressivos.

Abordamos o fenómeno do *bullying* e o *cyberbullying*, explicitamos os tipos e os meios usados e apresentamos alguns dados de prevalência a nível mundial e nacional. Por último, destacamos alguns fatores facilitadores e protetores destes comportamentos, enfatizando o papel da família e dos pares que, sendo diferente do da escola, mas complementar, deve estar orientado para o mesmo objetivo: o da educação baseada numa relação de confiança, no diálogo e na promoção do bem-estar.

1. *Bullying*

1.1 Conceito, tipologia e protagonistas

Violência gera violência, os fracos julgam e condenam, porém, os fortes perdoam e compreendem. (Augusto Cury, s/d)

Conceito e tipologia

Na década de 70 do século passado, o norueguês Dan Olweus chamou à atenção para os comportamentos de maus-tratos entre pares, considerados como uma forma de violência interpessoal, a qual designou de *bullying*.

Termos como *bully*, *bully/vítima* e agressor pró-ativo e reativo estão já consolidados à escala mundial, numa perspetiva que conceitua a prática do abuso sistemático de poder entre pares. Os referidos termos estão também associados à pré-adolescência e à adolescência (Martins, 2007).

O problema do *bullying*, enquanto fenómeno universal, assume diferentes terminologias conforme o país, de que são exemplo: em França, *harcèlement quotidien*; na Itália, *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão, *ijime*; na Alemanha, *agressionen unter schülern*; na Noruega, *mobbing*; em Espanha, *acoso escolar* e em Portugal, maus-tratos, intimidação ou provocação entre pares (Nogueira, 2005).

As múltiplas definições encontradas para o *bullying* (Dobry, Braquehais, & Sher, 2013; Fante & Pedra, 2008; Gonçalves, 2009; Lopes, 2005; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Seixas, 2005), de uma forma geral, referem-se ao fenómeno como sendo o ato de praticar ou de se envolver em comportamentos de agressão física ou psicológica, os quais podem durar semanas ou anos. Trata-se de um conduta agressiva que abrange uma variedade de comportamentos de maus-tratos entre pares em que alguém abusa, intencional e repetidamente ao longo do tempo, de uma vítima indefesa, com o intuito de denegrir a sua imagem, de lhe provocar mal-estar, de oprimir, tiranizar, causar dano, dor e angústia (Dobry et al., 2013; Fante & Pedra, 2008; Gonçalves, 2009; Lopes, 2005; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Seixas, 2005).

O *bullying* diferencia-se de uma discussão, ou de um confronto físico ocasional entre pares (Bullock, 2002). Numa relação de vínculo interpessoal perverso, em que uma pessoa é dominada e a outra é dominante, uma exerce poder e a outra submete-se às regras, o carácter intencional, deliberado e repetido dos comportamentos negativos constitui uma das principais características desta forma de intimidação, que agride a alma e humilha o indivíduo, pelo

medo ou pela vergonha (Bullock, 2002).

Um ato isolado de agressão pode não constituir uma situação de *bullying* (Figura 7). É a repetição do ato, que intensifica e aumenta o poder do agressor e o sofrimento da vítima, e o facto de a agressão ser mantida, apesar da emissão de sinais claros de oposição e de desagrado da parte do alvo (Matte, 2012), que caracterizam uma agressão como *bullying*.

Características do <i>bullying</i>	Comportamento intencional
	Promovido por um indivíduo ou grupo de indivíduos
	Agressão repetida
	Inclui condutas de natureza diversa
	Gera um ciclo de vitimização
	Assume diferentes tipos: direto e indireto
	Diferença de poder, físico, mental ou social entre a parte mais forte e a mais débil
	Ocorre sem a provocação da vítima

Figura 7: Características do *bullying*

Neste fenómeno social, que transcende o sexo, a idade e a cultura, os comportamentos são executados numa relação de desigualdade de poder (Sansone & Sansone, 2008), por alguém que é mais forte no momento da agressão, seja pela diferença de idade, de desenvolvimento físico ou emocional, por superioridade numérica, nível socioeconómico, habilidade cognitiva, popularidade ou pelo apoio dos pares (Zottis, 2012).

Este comportamento começa frequentemente pela recusa ou pela não-aceitação de uma diferença (de ordem psicológica, social ou outra) e transforma-se num comportamento cruel, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e, por vezes, através de brincadeiras, procuram disfarçar o propósito de maltratar, de intimidar ou de se afirmarem através da agressão (Fante & Pedra, 2008; Neto, 2005). Em termos do *modus operandis*, sobressaem dois padrões básicos do comportamento (Craig & Pepler, 2000; Hinduja & Patchin, 2014; Olweus, 1997) que demonstram a forma como tipicamente o problema subsiste nas relações entre pares:

1- o *bullying* direto físico (e.g., ameaçar, bater ou empurrar), associado a menos formas de agressão e que é mais esporádico. Este pode integrar um ou dois episódios, é típico do sexo masculino, de alunos mais novos ou pertencentes a níveis de escolaridade mais baixos (Martins, 2007; Olweus, 1997; Seixas, 2009; Sousa et al., 2012);

2- o *bullying* direto verbal, que traduz uma forma de agressão menos intensa, mais relacional, dissimulada e indireta. Está associado a várias formas de agressão que tendem a

perdurar no tempo, sendo mais característico no sexo feminino e nos anos de escolaridade mais avançados (Hinduja & Patchin, 2014; Melim & Pereira, 2013).

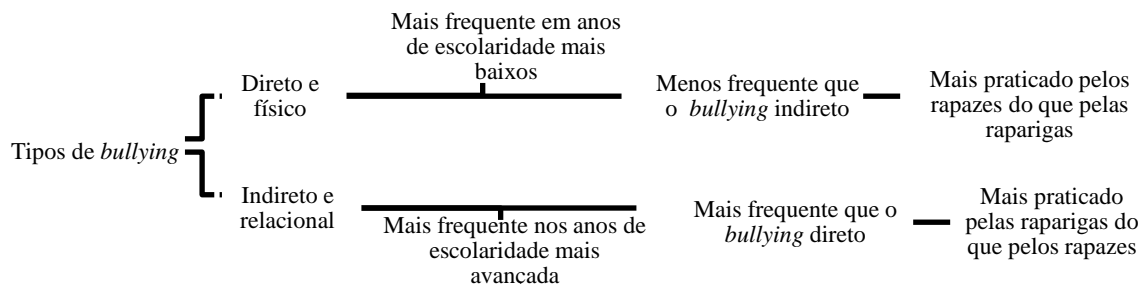


Figura 8: Tipos de *bullying*

Ou seja, no *bullying* direto, físico ou verbal, incluem-se os atos de agressão física tais como bater, empurrar, dar pontapés ou roubar e os comportamentos verbais tais como, troçar, ameaçar, insultar, chamar nomes ofensivos ou pejorativos e gestos que provoquem mal-estar, entre outros (Gonçalves, 2009; Martins, 2007).

O *bullying* indireto compreende comportamentos de manipulação social tais como: excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia; ignorar, espalhar boatos ou rumores pejorativos sobre atributos de outros, com vista a destruir a sua reputação; maus-tratos psicológicos como ameaçar a perda da amizade, gestos provocadores ou expressões faciais ameaçadoras; os ataques à propriedade tais como o furto, extorsão e a destruição deliberada de materiais/objetos (Gonçalves, 2009; Martins, 2007).

O *bullying* é uma realidade nas escolas portuguesas, tal como o confirma os resultados divulgados sobre a participação de Portugal no estudo *Health Behaviour in School-aged Children*, no qual participaram 35 países, destacando-se Portugal por ocupar o 4º lugar no *ranking* da vitimização por *bullying* praticado em contexto escolar (Roberts et al., 2007). Segundo o estudo referido, a prevalência de adolescentes vítimas de *bullying* na escola tem-se mantido praticamente inalterada na última década.

A exposição de um indivíduo a situações de assédio, de forma recorrente, conduz a uma perda de autoestima e ao aumento gradual do stresse mental, perturbador da vida escolar e da boa convivência entre os adolescentes (Martins, 2007). Em situações extremas, ainda que pontuais, pode conduzir a desfechos mais devastadores tais como as situações de suicídio praticadas por aqueles que não conseguem suportar a pressão, a vergonha e a humilhação, resolvendo pôr fim à vida (DNP Portugal, 2014).

A complexidade das consequências do *bullying*, nas suas diferentes *nuances*, e a sua prevalência fizeram com que este comportamento se tornasse uma preocupação para a

sociedade em geral e para todos os que trabalham em educação, determinando a realização de múltiplos estudos na área (Brito & Oliveira, 2013; Bullock, 2002; Dawkins, 1995; Fisher et al., 2012; Gouveia, 2011; Kathryn, Minchin, Harbaugh, & Guerra, 2014; Zablotsky, Bradshaw, Anderson, & Law, 2013) e uma abordagem multidisciplinar na escola.

A escola, enquanto sistema aberto, acompanha as modificações da sociedade. Se, por um lado, nela se refletem as suas vivências, cultura e comportamentos agressivos, também é nela que se pode formar para a cidadania, desenvolver habilidades e fortalecer relações saudáveis, cooperativas e amistosas. Tal só ocorrerá se toda a comunidade educativa estiver empenhada em fazê-lo, em promover um ambiente de respeito, de afeto e de liberdade de expressão, ou seja, uma cidadania positiva.

Protagonistas diretos e indiretos

Muitos jovens, nas suas relações com os colegas de escola, já presenciaram ou participaram numa situação de agressão, assumindo o papel de agressor, o de vítima, o de observador passivo ou o de interveniente (Pereira & Silva, 2008).

Uma forma de classificar o *bullying* pode centrar-se precisamente no papel assumido pelos participantes e na forma como estes reagem perante uma situação de *bullying*. Assim, enquanto comportamento manifestado por um indivíduo ou grupo de indivíduos, e que tem como alvo outro indivíduo, tem subjacente o envolvimento ativo de pelo menos dois indivíduos: o que agride e o que é vítima. Para além destes, podem ainda intervir o observador ou testemunha, os defensores da vítima e os incentivadores do *bully* (Bandeira & Hutz, 2010; Craig & Pepler, 2007; Dawkins, 1995; Neto, 2005).

Alguns adolescentes podem, no entanto, assumir simultaneamente o papel de agressores e o de vítimas sendo, por isso, denominados de vítimas/agressivas. Por apresentarem, de forma mais acentuada, ambas as características, a de vítima e a de agressor, situam-se numa posição de maior risco psicossocial (Martins, 2005b; Olweus, 1997).

Agressor

O agressor (*bully*) é alguém que age de forma agressiva ou violenta contra uma vítima ou grupo de vítimas, causando-lhes algum dano, físico, económico ou emocional. Estas agressões propositadas são levadas a cabo de forma continuada no tempo e podem ter por base motivações e objetivos diversos tais como, assustar, magoar, humilhar e intimidar uma vítima que não consegue defender-se (Martins, 2005b; Olweus, 1997).

Por vezes, o agressor pertence a uma família na qual considera existir um clima

sociofamiliar que promove a autonomia, onde impera uma importante organização familiar mas também onde, ao mesmo tempo, existe um fraco controlo/supervisão sobre os seus membros, onde as demonstrações de afeto são exíguas e onde ocorrem manifestações de violência física ou psicológica (Gonçalves, 2009).

Quanto à vida escolar, o agressor tem, geralmente, uma atitude negativa face à escola (e.g., dificuldade de relacionamento com os professores, em respeitar regulamentos e um fraco desempenho escolar), local onde pode sentir-se infeliz (Forero, Mclellan, Rissel, & Bauman, 1999) ainda que o mesmo seja popular entre os colegas.

Por vezes, o agressor acredita que os outros devem realizar as suas vontades, desejos ou exigências (Olweus, 1993), procura ser o centro das atenções e ter poder e liderança entre os pares. Contestador, tem dificuldade em ser contrariado ou repreendido, manifesta uma atitude de desafio permanente, um comportamento provocador e intimidador, recorre a um modelo agressivo para a resolução de conflitos, perspectiva a agressão como um meio de preservar a sua autoimagem e autoestima (Forero et al., 1999), foca-se em pensamentos negativos, exhibe ações obsessivas (Hazler, 1997), apresenta hiperatividade, impulsividade e reatividade emocional (Cabete & Esteves, 2009; Gonçalves, 2009) e tem uma perceção inapropriada das ações dos outros, considerando-as como intenções hostis (Martins, 2007).

Regra geral, o agressor tem dificuldade em colocar-se no papel do outro, revela falta de empatia para com a vítima e indiferença em relação ao sofrimento que lhe provoca (Lopes, 2005), um reduzido sentimento de culpa em relação às consequências dos seus atos (Olweus, 1993), sente prazer e satisfação em dominar e em irritar o outro, a certeza de que não é punido e consciência da prática dos seus atos intimidatórios.

Fisicamente, o agressor é, muitas vezes, mais forte do que os pares ou do que a vítima regra geral mais frágil ou com pouca inclusão social, oferecendo ao agressor a segurança de que as suas agressões não serão tidas em conta pelos demais colegas e, por isso, na sua relação com os outros, além da habilidade de liderança e da persuasão faz-se valer da força e aspeto físico para promover o desequilíbrio emocional e para aterrorizar a vítima (Fante & Pedra, 2008). Sarcástico, o agressor inventa calúnias ou ridiculariza a vítima, usando algumas das suas características particulares (Neto, 2005; Pearce & Thompson, 1998), adota atitudes de tirania, persegue-a e oprime-a de modo repetitivo (Sousa, 2005).

Vítima

Considera-se vítima todo aquele que se sente indefeso, que é alvo de um comportamento agressivo praticado por alguém, de comentários insultuosos que se tornam desproporcionais os quais tem dificuldade em superar (Neto, 2005).

As vítimas não apresentam um comportamento homogêneo, no que se refere ao tipo de resposta manifestada perante uma situação de vitimização (Olweus, 1997; Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996; Zottis, 2012), podendo distinguir-se dois tipos (Isernhagen & Harris, 2004): as vítimas passivas e as vítimas agressivas. As vítimas agressivas apresentam um temperamento mais exaltado e retaliam perante o ataque (Cunha, 2014; Martins, 2009).

Em relação ao comportamento assumido, distingue-se o comportamento agressivo pró-ativo e o reativo (Sousa, 2005). O comportamento agressivo pró-ativo envolve tentativas de influenciar o outro através de meios aversivos, sendo este comportamento voluntário, deliberado e influenciado por reforços externos (Lisboa, 2005). Já o comportamento agressivo reativo traduz um ato impulsivo, uma resposta defensiva a uma situação de provocação, de ameaça percebida ou de raiva (Sousa, 2005).

As vítimas passivas são geralmente submissas, ansiosas, incapazes de se defender e não gostam de violência. Diferenciam-se pela sua timidez, pela fragilidade emocional, por serem sensíveis, inseguras e pouco sociáveis, por se sentirem desiguais ou prejudicadas, o que as impede de procurarem ajuda, de dialogarem com alguém sobre a situação ou de porem em prática estratégias de resolução eficazes (Cunha, 2014; Martins, 2009). A perda de memória, depressão, pânico, irritabilidade e agressividade são também característicos que podem estar presentes nas vítimas passivas (Alves, 2015). Para além das características já referidas, as vítimas passivas são impopulares, alvo de rejeição dos colegas e alguém com quem estes implicam frequentemente (Lopes, 2005; Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman, & Abou-ezzeddine, 2005). Muitas vezes, as vítimas passivas vão para a escola tristes, contrariadas ou recusam-se a ir, simulando sintomas ou desenvolvendo doenças tais como dores de cabeça e fobias (Gonçalves, 2009; Sousa, 2005). Estas vítimas não gostam de falar sobre a sua rotina escolar, o que aumenta a probabilidade de serem sujeitas a vitimização continuada, apresentam desinteresse, um menor desempenho escolar (Ferrero R, McLellan L, Russell C, & Bauman, 1999) e uma baixa autoestima, não reagem perante uma agressão (de Moraes Bandeira & Hutz, 2010) e têm mais dificuldade em regular e em gerir as suas emoções, do que os agressores ou os não envolvidos. Para além dos aspetos referidos, muitas vezes motivadas pelo desejo de retaliação em relação à agressão sofrida na vida real, tendem a ser *cyberbullies* no mundo virtual (Wendt & Lisboa, 2013).

Na Tabela 4, resumimos algumas características psicossociais da vítima e do agressor (Ramirez, 2001; Sousa, 2005).

Tabela 4: Perfil psicossocial do *bully* e da vítima

Agressor		Vítima
Características físicas		
Idade	Conforme a média do grupo	Conforme a média do grupo
Sexo	A maioria são rapazes	A maioria são raparigas
Aspeto físico	Forte	Fraco
Características de personalidade		
Agressividade	Alta	Média
Ansiedade	Alta	Alta
Timidez	Baixa	Alta
Acatamento de normas	Baixo	Médio
Provocação	Alta	Baixa
Sinceridade	Alta	Baixa
Retraimento	Baixo	Alto
Extroversão	Média-Alta	Moderada
Autoestima	Alta	Baixa
Autocontrolo	Baixo	Médio
Vida escolar		
Desempenho académico	Baixo	Médio-baixo
Atitude face à escola	Negativa	Passiva
Importância atribuída à escola		
Rejeição	Alta	Muito alta
Estudo	Muito baixo	Médio-baixo
Aceitação	Moderada	Muito baixa
Contexto sociofamiliar		
Conflitos	Alto	Médio
Controlo	Escasso	Alto
Autonomia	Alta	Baixa
Organização	Alta	Alta

O *bullying* não pode ser apenas considerado um comportamento que ocorre entre um agressor e uma vítima; é necessário encará-lo como um fenómeno de grupo, onde outros também podem participar. Entre estes participantes, estão os/as observadores/as, ou seja, os que testemunham as situações de *bullying*, e que constituem o maior grupo envolvido neste fenómeno e que, pela forma como se comportam, podem influenciar as consequências do *bullying* (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1998).

Testemunhas do *bullying*

Tal como já referimos, para que uma agressão seja considerada *bullying* tem de envolver o *bully* e a vítima sendo que, na maioria dos casos, também envolve as testemunhas.

As testemunhas são também afetadas pelo ambiente de tensão que envolve o *bullying*. Com efeito, presenciar comportamentos de *bullying* pode proporcionar consequências negativas às testemunhas, destacando-se a redução do rendimento escolar, o aumento do stresse e subsequentes respostas psicológicas de insatisfação na realização das tarefas. Por outro lado, a maioria das testemunhas sente simpatia pelas vítimas, pelo que fica triste ao presenciar situações que envolvam os seus colegas/amigos (Fante, 2005).

As testemunhas presenciam os comportamentos de *bullying*, auxiliando, incentivando,

observando ou defendendo o agressor ou vítima (Guerreiro, 2014; Tsang, Hui, & Law, 2011) sendo, por isso, uma parte do problema (e.g., incentivando os agressores a continuar a retaliar e a humilhar) e uma parte que pode contribuir para a solução (e.g., defendendo a vítima). As testemunhas podem assumir um papel:

1. incentivador. Os incentivadores não agridem diretamente a vítima. Porém, funcionam como espetadores que reforçam positivamente o comportamento do *bully*, observam a agressão, aprovam-na, incentivam, dão apoio aos seus autores para estes continuarem com o comportamento, riem e proporcionam audiência ao agressor (Cunha, 2014);
2. observador. Normalmente, os observadores não se querem implicar na agressão, assumindo um papel passivo e marcado pela indiferença: observam ou afastam-se e tendem a ficar calados, com medo de serem as próximas vítimas (Gouveia, 2011; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Tsang et al., 2011);
3. defensor. O defensor assume um papel ativo e de suporte à vítima, protegendo-a ou defendendo-a do agressor, procurando ajuda, no sentido de travar ou interromper a agressão, confortando a vítima ou conversando com o agressor no sentido de o dissuadir da intimidação (Bandeira & Hutz, 2010; Craig & Pepler, 2007; Dawkins, 1995; Neto, 2005). Em termos dos sentimentos que nutrem pela vítima, uma grande parte dos defensores sente simpatia pelos alvos, tende a não os culpar pelo ocorrido, condena o comportamento dos agressores e deseja que alguém intervenha de forma efetiva (Menesini et al., 1997). Segundo Cunha (2014), os defensores são indivíduos populares e conhecem os grupos agressores, o que lhes permite ter a coragem necessária para intervir e para prestar apoio à vítima. O tipo de intervenção que assumem depende do contexto em que ocorre a situação de *bullying*, da sua gravidade e da personalidade da vítima envolvida. Assim, tratando-se de um amigo, torna-se mais provável a sua intervenção do que se este for um desconhecido (Cunha, 2014).

Relativamente ao papel dos observadores, Gouveia (2011), num estudo realizado (n=58; alunos do 7º, 8º e 9º anos; 12 - 18 anos) com o objetivo de estudar a violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico, recorrendo a um questionário e a entrevistas (*focus-group*) concluiu que as atitudes mais frequentemente salientadas pelos agressores e pelas vítimas, em relação à atitude dos observadores de *bullying*, verbal ou físico, eram a passividade e o comportamento ativo e auxiliador da vítima designadamente, pedir ao agressor para parar, aconselhar a vítima a afastar-se do agressor ou recorrer à ajuda de um adulto.

A duração, a frequência e a intensidade da intimidação por *bullying* não dependem apenas da relação estabelecida entre a vítima e o agressor, mas também da ação dos que

presenciam estes atos e da ação dos que fazem parte do grupo onde esse tipo de condutas ocorre (Gouveia, 2011).

Relativamente à ação desempenhada pelos pares, enquanto observadores, O'Connell et al. (1999), num estudo em que examinaram cinquenta e três segmentos de vídeos contendo episódios de *bullying* ocorridos nos recreios de escolas, constataram que, em 21% das situações, os observadores apoiavam ou incentivavam o agressor, 4% atuavam como observadores passivos e, em 25% das situações, os observadores assumiam um papel interveniente prestando suporte ou indo em defesa da vítima. Concluíram, ainda, que o menor envolvimento dos observadores estava associado ao medo de, também eles, poderem vir a ser vítimas de *bullying*.

1.2 Fatores facilitadores e protetores do *bullying*

Entre os fatores implicados no *bullying*, seja na situação de vitimização ou de agressão, sobressaem quatro categorias relacionadas com variáveis sociodemográficas, pessoais, familiares e escolares (Lopez, Amaral, Ferreira, & Barroso, 2011). Seguidamente, abordaremos algumas dessas variáveis, na vertente protetora ou facilitadora.

Fatores facilitadores

Vários fatores podem contribuir para tornar um indivíduo uma potencial vítima de *bullying* ou para explicar algumas atitudes dos agressores (Dawkins, 1995). Entre estes situam-se:

- 1- os fatores de ordem sociodemográfica, tais como a idade, o sexo e as desigualdades socioeconómicas, de que são exemplo as situações de pobreza (Fisher et al., 2012; Lopez et al., 2011) ou a pertença a uma minoria étnica, por estarem associadas à possibilidade de uma dificuldade de reconhecimento social (Lambert, Scourfield, Smalley, & Jones, 2008). As vítimas são, em geral, mais novas ou mais fracas do que os agressores (Smith, Madsen, & Moody, 1999) sendo que as queixas de vitimização e a gravidade dos comportamentos cometidos pelo agressor tendem a diminuir com o aumento da idade e com o ano de escolaridade frequentado (Sapouna & Wolke, 2013; Seixas, 2006). Ressalve-se, no entanto, que o problema pode não diminuir, mas apenas a vítima tornar-se mais capaz de sofrer em silêncio ou, por exemplo, a escola assumi-lo como um problema menor, uma vez que, na maioria dos casos, pode não envolver a violência física (Venas, 2008). Relativamente ao sexo, os rapazes apresentam um risco acrescido

de envolvimento nesta forma de agressão (Craig & Pepler, 2000), tendendo a agredir vítimas do mesmo sexo recorrendo, sobretudo, à agressão física (Crick & Dodge, 1994; Olweus, 1993, 1997). As raparigas apresentam um maior envolvimento nas situações de *bullying* indireto ou relacional (e.g., espalhar boatos maliciosos, intimidar, difamar os pares e excluir socialmente), seja no papel de vítima ou no de agressor, e tendem a agredir, sobretudo, outras raparigas (Raimundo & Seixas, 2009);

- 2- os fatores de ordem individual, tais como as características de impulsividade, a hiperatividade e os distúrbios comportamentais, o *deficit* de atenção e um baixo QI, o fraco desempenho escolar (Neto, 2005), as questões de orientação sexual e as diferenças na aparência física (Lopez et al., 2011);
- 3- as representações sociais ou o tipo de crenças em relação à agressão. Os adolescentes com crenças normativas, legitimadoras da agressão, acreditam que podem desenvolver, de forma eficaz, determinados atos (Anderson & Bushman, 2002) e são mais propensos a manifestarem comportamentos de *bullying*, enquanto agressores (Anderson & Bushman, 2002; Castela, 2013). Já os detentores de normas pró-sociais apresentam menor probabilidade de serem agressores. Assim, trabalhar as crenças dos adolescentes sobre a agressão poderá ajudar a melhorar competências sociais e incentivar a procura de respostas alternativas para os diversos problemas com que se deparam no seu dia a dia (Berger, 2007; Castela, 2013) sem recorrerem à agressão;
- 4- os fatores relativos à experiência de vitimização. Os sujeitos que foram vítimas, de forma sistemática, tendem a apresentar um comportamento social inibido, passivo ou submisso, sentimentos de vulnerabilidade, tristeza, raiva, revolta, medo, vergonha, insegurança, impotência para resolver os problemas e baixa autoestima (de Moraes Bandeira & Hutz, 2010; Sousa et al., 2012);
- 5- o consumo de substâncias psicoativas (Lambert et al., 2008);
- 6- os fatores familiares, designadamente os contextos familiares adversos e disfuncionais que podem incluir características como a ausência da figura paterna, a presença de uma mãe deprimida, um ambiente familiar conflituoso (Fisher et al., 2012; Lopez et al., 2011), práticas educativas parentais autoritárias, punitivas ou com uma proteção excessiva, capazes de promover dificuldades em enfrentar os desafios, as críticas sistemáticas (Kokkinos & Panayiotou, 2007) e a institucionalização na infância e na adolescência (Bandeira & Hutz, 2010; Gonçalves, 2009);
- 7- os fatores associados a variáveis escolares tais como a exposição a situações de violência na escola, a frequência de um nível de escolaridade mais baixo (Lambert et al., 2008), a

popularidade do agressor e a impopularidade da vítima e o insucesso escolar em disciplinas estruturantes, tais como o Português e a Matemática, podem predizer este comportamento (Melim, 2012). São ainda fatores facilitadores do *bullying* (Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013) um baixo nível de apoio e de afeto existente entre os professores e os alunos e a percepção de um clima social escolar negativo;

- 8- os fatores sociais, designadamente o isolamento social e a rejeição pelos pares (Wei & Chen, 2009) e a autoimagem corporal. As preocupações com a forma física e a insatisfação com a imagem corporal, patentes na adolescência, podem atuar como fatores facilitadores da exposição ao *bullying* e da vitimização por outras formas de agressão. Na verdade, um estudo realizado por Rech et al. (2013), o qual teve o objetivo de verificar a prevalência do *bullying* (vítimas e agressores) entre alunos (n=1230; 11 - 14 anos) e a possível associação com a insatisfação sobre a sua imagem corporal, segundo o sexo e a idade, permitiu concluir que os alunos insatisfeitos com a sua imagem apresentavam uma probabilidade três vezes superior de se tornarem vítimas e de aproximadamente o dobro de serem agressores, quando comparados com os que se encontravam satisfeitos.

Fatores protetores

São apontados na literatura alguns fatores protetores (Almeida, 2000; Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; Gonçalves, 2009; Lambert et al., 2008; Lopez et al., 2011; Sousa, 2005), essenciais a um saudável desenvolvimento do indivíduo. Entre estes, destacam-se os atributos pessoais tais como a autonomia, a inteligência, uma orientação social positiva, possuir bons níveis de autoestima, estar satisfeito com a vida e ter capacidade de lidar com as emoções de vergonha (Estévez et al., 2009; Lopez et al., 2011).

Estévez et al. (2009) referem, ainda, que fatores de ordem sociodemográfica, tais como pertencer a um estatuto social médio, podem igualmente proteger o adolescente, tendo em conta a associação encontrada entre a experiência de vergonha e a agressão (Estévez et al., 2009). Por sua vez, Lambert, Scourfield, Smalley, e Jones (2008) referem que fatores familiares, designadamente coabitar com os pais e irmãos num ambiente de coesão e afetividade e onde existam fortes ligações familiares podem revestir-se de fatores protetores. A coesão familiar, caracterizada pela ausência de conflitos e pela presença de pelo menos um adulto que revele interesse pelo adolescente, a presença de afeto e a existência de sistemas externos de apoio (suporte social) auxiliam o adolescente a lidar com as adversidades, designadamente com as do seu dia a dia escolar.

Na categoria das variáveis escolares protetoras, inserem-se ter um papel ativo na escola e um bom desempenho escolar (Lambert et al., 2008). Regra geral, as vítimas de *bullying* apresentam alteração da capacidade de concentração e de aprendizagem (Gonçalves, 2009; Sousa, 2005), aspetos que favorecem um menor desempenho académico/insucesso escolar. O insucesso escolar acumulado é, muitas vezes, fonte de frustração, podendo a revolta que daí resulta repercutir-se em comportamentos agressivos. Nesse sentido, combater o insucesso escolar pode revelar-se uma poderosa estratégia, ou fator protetor, designadamente através da adaptação dos processos de avaliação aos alunos (Lopez et al., 2011). As técnicas de disciplina positiva e as normas de comportamento em sala de aula, desencorajadoras dos comportamentos de *bullying*, revelam-se respostas educativas eficazes.

Os sujeitos que nunca estiveram envolvidos em comportamentos de *bullying* apresentam superiores níveis de autoestima e de satisfação com a vida, menores níveis de sintomatologia depressiva, de stresse e de sentimentos de solidão (Estévez, Murgui, & Musitu, 2009) e um melhor ajustamento psicossocial, os quais se podem repercutir nas relações com os seus pares.

As relações entre pares contribuem de forma ímpar para o desenvolvimento social e emocional do jovem, representam uma base fundamental para o autoconhecimento, contribuindo significativamente para a construção da imagem de si mesmo, o que faz com que a qualidade das interações e as relações de amizade que ocorrem no microsistema escolar assumam importância e notoriedade (Almeida, 2000).

Sobre os fatores apresentados, e ainda que alguns não possam ser modificados, outros como os baixos níveis de autoestima, de empatia e a não-aceitação das diferenças, podem ser melhorados, integrando programas de intervenção que visem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

1.3 Repercussões pessoais, sociais e académicas para os envolvidos

O impacto do *bullying* nos jovens tem sido estudado em diferentes áreas do saber, desde a educação à sociologia, passando pela psicologia, pela psiquiatria e criminologia (Bento, 2011).

Os estudos realizados, para além de destacarem a prevalência e as características do comportamento, dão conta da gravidade das suas consequências (e.g., Brunstein, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007; Copeland et al., 2014; Olweus, 1997).

Dependendo do tipo de experiência traumática e das características de cada adolescente, o *bullying* pode marcar para sempre a sua personalidade, torná-lo débil na sua

capacidade de comunicar ou incapaz de se afirmar em termos sociais (Sousa, 2005). A frequência e a severidade da agressão por *bullying* vão, progressivamente, enfraquecendo a capacidade de resistência da vítima a qual, cada vez mais frágil, vai-se isolando, destruindo a sua autoimagem e autoestima e aniquilando qualquer tentativa de ultrapassar ou alterar o círculo de agressão/vitimização (Adams, Cox, & Dunstan, 2004).

Independentemente do sexo, as repercussões do *bullying*, a curto ou a longo prazo, refletem-se no desenvolvimento e na saúde mental, tanto do agressor como da vítima (Tabela 5).

Tabela 5: Efeitos observados nos protagonistas do *bullying*

Na vítima	No agressor	Na vítima/agressor
Enurese noturna	Alteração no comportamento	Hiperatividade e défice de atenção
Alterações do sono	Consumo de álcool	Dificuldades de aprendizagem
Cefaleias, desmaios ou vômitos	Comportamentos de risco	Depressão
Tristeza	Stresse pós-traumático	Agressividade
Hiperventilação	Redução do aproveitamento escolar	
Perda da memória		
Sonolência		
Anorexia/ bulimia		
Isolamento		
Autoagressão/ tentativas de suicídio		
Agressividade		
Irritabilidade		
Ansiedade e depressão		
Fobia, pânico e relatos de medo		
Resistência em ir à escola		
Sentimento de insegurança na escola		
Redução do sucesso escolar		

Estas repercussões podem manifestar-se ao nível escolar. Os vínculos afetivos aos pares e o sucesso académico ficam, assim, comprometidos, o abandono escolar precoce (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009) pode tornar-se uma realidade e os alunos que apresentavam desempenho acima da média podem deixar de demonstrar interesse nas aulas, com medo de serem segregados e rotulados negativamente.

Perspetivando a escola como um local desagradável e inseguro (Vieira, 2013), as vítimas de *bullying* podem sentir necessidade de mudar de turma ou de escola, de modo a evitar a convivência com os *bullies*. Quando permanecem na mesma escola, tendem a necessitar de mais apoio ao nível da saúde ou da educação especial (Adams et al., 2004; Fante & Pedra, 2008; Nunes, 2013).

As repercussões do *bullying* podem, ainda, manifestar-se em comportamentos antissociais e/ou de delinquência, na adolescência e na idade adulta, na internalização de sintomas de ansiedade, num sentimento generalizado de tristeza, em depressão, em ideação suicida e suicídio (Melim, 2012; Vieira, 2013), designadamente nas raparigas (Brunstein et

al., 2007). Os casos de suicídio na adolescência constituem um comportamento que pode ser considerado raro, mas é trágico, compreendendo-se que a sua prevenção, bem como a dos comportamentos autoagressivos, seja considerada uma preocupação e uma prioridade na União Europeia (Guerreiro & Sampaio, 2013; Hawton et al., 2002).

Os transtornos alimentares, tais como a anorexia e a bulimia nervosa (Neto, 2005; Sansone & Sansone, 2008), as ruminções cognitivas e lembranças intrusivas, os sonhos e pensamentos sobre estas interações negativas e uma maior vulnerabilidade para desenvolver stress pós-traumático (Albuquerque, Williams, & D'Affonseca, 2013) são também algumas das repercussões do *bullying* nas vítimas. Outras repercussões do *bullying* podem consistir em problemas psicossomáticos diversificados, tais como queixas clínicas repetidas e mal definidas (nervosismo, cefaleias, dor abdominal, náuseas, vômitos, falta de apetite, fadiga, enurese, distúrbios do sono e pesadelos) e somáticos (menor resistência imunológica) (Melim, 2012; Sousa, 2005).

Muitas das repercussões do *bullying* que anteriormente descrevemos podem persistir até a idade adulta (Isernhagen & Harris, 2004; Olweus, 1993; Sansone & Sansone, 2008), designadamente, as vítimas podem tornar-se adultos inseguros e com tendência para apresentarem problemas de relacionamento com os mais próximos (Vieira, 2013). Estas repercussões são evidentes até cerca de 40 anos mais tarde, conforme confirmado num estudo longitudinal (n=7 771) que acompanhou crianças dos 7 até aos 50 anos (Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014).

Outra consequência possível da prática do *bullying* é poder potenciar o consumo indesejado de bebidas alcoólicas entre estudantes (Kaltiala, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000). Desta realidade, dá-nos conta o estudo (n=452) realizado por Cunha (2014), com alunos do ensino superior. Este autor concluiu que alguns alunos obrigavam outros a consumir álcool, recorrendo a agressões verbais ou físicas, sendo que os que se encontravam alcoolizados eram os que mais pressionavam outros a beber, sobretudo nos momentos das praxes académicas, favorecendo um clima de medo e de insegurança.

As repercussões do *bullying* podem ser devastadoras, a curto e a longo prazo, tanto na vida pessoal como na vida social do indivíduo. Os agressores podem adotar um estilo de vida de pré-delinquência, com envolvimento no consumo de substâncias psicoativas, em atos de criminalidade (Lopez et al., 2011) ou outros comportamentos antissociais (Rodrigues, 2010).

No que se refere ao contexto escolar, Asimopoulos, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Soumaki, e Tsiantis (2014), num estudo que envolveu estudantes, utilizando como técnica a entrevista em grupos focais, concluiu que estes assumiam o *bullying* como um importante

problema, para o qual procuravam a ajuda dos adultos, em especial a dos professores, apesar de afirmarem que nem sempre eram ouvidos pelos mesmos. Relativamente aos professores, Asimopoulos et al. (2014) concluíram que estes apenas reconheciam o *bullying* como um problema nas situações em que este envolvia agressão física. Na verdade, o *bullying* não representa um problema apenas das escolas, mas de toda a sociedade, uma vez que pode ser um fenómeno gerador de problemas a longo prazo: muitas vítimas, ao descreverem as suas experiências de *bullying*, narraram que o trauma as perseguiu por muitos anos, mesmo depois de saírem da escola.

1.4 Prevalência

A forma como o *bullying* tem sido estudado, designadamente o tipo de desenho dos estudos, as múltiplas definições do construto e a dificuldade em distinguir um comportamento agressivo de um indisciplinado ou violento (Neto, 2005), podem contribuir para uma dissimulação do fenómeno e para conduzir a algumas divergências nos dados de prevalência, seja da vitimização, seja da agressão (Sousa et al., 2014) exigindo, por isso, uma leitura crítica dos resultados disponibilizados.

Desta dificuldade dá-nos conta o estudo de Esbensen e Carson (2009) no qual ao perguntarem diretamente aos jovens se tinham sido vítimas de *bullying*, os autores encontraram uma prevalência de 28%; contudo, quando confrontados com um conjunto de afirmações associadas ao *bullying*, em que perguntava se alguma vez as situações descritas lhes tinham acontecido, a prevalência subiu para 82%.

Ainda que seja difícil comparar resultados, nos últimos anos o estado da arte aponta para uma prevalência mundial situada entre 10% e 60% (e.g. Pearce & Thompson, 1998; Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010; Raimundo & Seixas, 2009; Raskauskas & Stoltz, 2007; Sousa et al., 2014; Wang, Lannotti, & Nansel, 2009) e sugere que o *bullying* é duas vezes mais comum que o *cyberbullying* (Modecki et al., 2014).

A nível nacional, são vários os estudos realizados sobre o *bullying*, os quais proporcionam uma leitura com valores de prevalência distintos, mas que refletem uma realidade preocupante. Os resultados do estudo *Health Behaviour in School-aged Children*, no qual participaram 35 países, revelaram que Portugal ocupava o 4º lugar do *ranking* da vitimização por *bullying* (Roberts et al., 2007). Pereira et al. (1996), num estudo realizado com uma amostra de alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico, encontraram uma taxa de 21% para a vitimização e de 18% para a agressão. Castela (2013) encontrou uma taxa de 30.6% (n=320; média de idades 13.78) para a vitimização e de 24.6% para a intimidação, sendo os

rapazes os que apresentavam maior probabilidade de envolvimento no *bullying*, como vítimas ou como agressores. Mendes (2010), num estudo em que procurou caracterizar o fenómeno da violência numa escola de Lisboa (n=307; 10 - 17 anos; 5º e 6º anos), encontrou uma prevalência de 50% de vitimização e de 30% de agressão. Para além da prevalência referida, constatou ainda que 90% dos alunos dessa escola já tinham testemunhado comportamentos violentos na escola. Sousa et al. (2014) inquiriram alunos de 10 escolas do concelho de Guimarães (n=660; 11- 16 anos), tendo verificado que estiveram envolvidos como autores 71.2% (78.1% dos rapazes e 64.0% das raparigas), que os tipos de agressão mais reportados, em ambos os sexos, eram a verbal (54.0% para os rapazes e 41.3% para as raparigas) e a social (26.7% e 30.1%, respetivamente) e que, no total da amostra, os tipos de vitimização mais frequentes eram a verbal (48.4%) e a social (28.8%). Matos e Pedroso (2009) investigaram os comportamentos de *bullying* entre os estudantes (6º, 8º e 10º anos) das escolas públicas de Portugal (n=6131; média de idades=14 anos, DP=1.85) tendo verificado que 59.4% dos adolescentes tinham assistido a situações de provocação na escola ou num local próximo desta, que cerca de metade destes tinham assumido uma atitude passiva perante a situação e que 10.7% tinha incentivado o provocador. Oliveira (2014), recorrendo a uma amostra de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico do distrito de Bragança (n=279; 11 - 16 anos) verificou que 14.2% dos rapazes e 21.4% das raparigas foram vítimas de *bullying*. Em relação aos agressores, 10.2% eram rapazes e 3.9% eram raparigas.

Os valores da prevalência encontrados nos estudos que acabámos de descrever não deixam dúvidas de que o *bullying* é um problema que ocorre em muitas escolas, em vários níveis de ensino e áreas geográficas do país. Assim, é importante considerar que a relevância da problemática não deve ser perdida de vista, não só pelos danos que a mesma pode promover na saúde mental dos adolescentes, como também pelas potenciais repercussões que pode promover no sucesso escolar dos envolvidos no *bullying* e nas suas famílias. Torna-se, por isso, importante envolver os alunos na construção de uma realidade de tolerância e de respeito ao próximo.

Contrariando a ideia da estabilidade deste comportamento com a idade, Martins (2007), num estudo transversal com alunos dos 12 aos 21 anos, verificou que o *bullying* direto registava um decréscimo de prevalência ao longo do 3º ciclo e no 11º ano de escolaridade, decréscimo que, na sua opinião, podia ser explicado pelo desenvolvimento de competências sociais durante a adolescência.

No que se refere à reincidência do comportamento, Matos e Carvalho (2001), recorrendo a uma amostra de 6 903 jovens, constataram que 25.7% (n=1751; 6º, 8º e 10º anos) tinham

estado envolvidos mais do que duas vezes em comportamentos de *bullying*, enquanto vítimas, provocadores, ou como vítimas e provocadores.

Como já referido anteriormente, a propósito das repercussões do *bullying*, em situações extremas, estar envolvido neste comportamento pode promover situações de suicídio ou de autoagressão. Apesar de em Portugal, e no que diz respeito ao ano 2000 (Wasserman, Cheng, & Jiang, 2005), a taxa de suicídio na adolescência, entre os 15 e os 19 anos, ser considerada uma das mais baixas da Europa (2.6/100000 nos rapazes e 0.9/100000 nas raparigas), o estudo realizado por Guerreiro (2014), em 14 escolas públicas da área da Grande Lisboa (n=1713; 12 - 20 anos; \bar{x} =16 anos; 56% raparigas), revelou que 6.2% dos adolescentes tinham tido pensamentos de autolesão não consumados e que 7.3% tinham tido pelo menos um episódio de autolesão durante a vida.

O estado da arte tem relatado alguns casos de suicídio em Portugal, associados à vitimização por *bullying*, de que são exemplo: em 2010, o caso do Leandro de 12 anos, encontrado enforcado em casa, em Mirandela (Tvi24, 2010); em 2011, o de uma criança de 10 anos, encontrada enforcada na sua casa, em Lisboa (Tvi24, 2011); em 2014, um jovem de 15 anos, em Braga, suicidou-se por alegadamente sofrer *bullying* na escola, conforme registo deixando em cartas dirigida à mãe e à namorada, nas quais explicava as razões para consumir o suicídio (DNPortugal, 2014).

A tentativa de suicídio, associada ao *bullying*, tem vindo a ser referida noutros países. Por exemplo, no Japão, no estudo (n=2095; 15 -24 anos) realizado por Hidaka et al. (2008), 6% dos rapazes e 11% das raparigas relataram episódios associados a tentativas de suicídio. No que se refere aos rapazes da amostra, a tentativa de suicídio estava significativamente associada à experiência anterior de *bullying* na escola e a uma baixa autoestima, enquanto nas raparigas a tentativa de suicídio não estava significativamente associada a experiências anteriores de vitimização por *bullying* na escola.

Assim, o *bullying* pode ser considerado como fator favorecedor de comportamentos mais graves, entre os quais a agressão dirigida ao próprio. Pelos dados apresentados, o *bullying* presencial continua a persistir, evoluiu e ganhou novos contornos e práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação - o *cyberbullying*. A Internet tornou-se um lugar onde se pode ameaçar e intimidar outros, ou o próprio, independentemente das motivações que presidam à prática destes comportamentos agressivos.

No ponto seguinte apresentamos algumas das facetas do *bullying* praticadas em contexto *online*: o *cyberbullying*.

2. Cyberbullying

2.1 Conceito, tipologia e protagonistas

O ser humano deve desenvolver, para todos os seus conflitos, um método que rejeite a vingança, a agressão e a retaliação. A base para esse tipo de método é o amor. (Martin Luther King Jr, s/d)



Perspetiva histórica

Nas últimas décadas, a inovação, o avanço tecnológico e o uso das tecnologias emergentes, pelas crianças e pelos adolescentes, fez despontar cenários sinuosos e perigosos que favoreceram o instalar de novas formas de intimidação e de maus-tratos entre pares: o *cyberbullying* (Almeida, 2014; Simões et al., 2014).

O conceito de *cyberbullying* foi utilizado pela primeira vez em 2005, por Bill Belsey. De acordo com Pinheiro (2009), o fenómeno teve o seu início com o aparecimento das primeiras fotocopiadoras, as quais permitiram a distribuição de fotografias e de textos humilhantes sobre uma vítima. Com o alargamento da rede de telefone fixo a um maior número de casas, o *cyberbullying* começou a ser praticado por esta via, através de telefonemas anónimos e insultuosos dirigidos a uma pessoa.

O telemóvel veio substituir o telefone fixo na prática do *cyberbullying*, conferindo-lhe novas dimensões: possibilitou o envio de SMS e fotografar ou filmar uma agressão, para posteriormente ser enviada a outros.

A Internet proporcionou aos sujeitos uma vida no ciberespaço, de certo modo sem limites e sem regras, a qual veio interferir nas relações interpessoais que estabelecem no seu quotidiano em rede (Boyd, 2014). A Internet e as tecnologias tornaram possível aos utilizadores criar perfis destinados à publicação de informações pessoais (e.g., fotografias ou vídeos em *sites* como o *Youtube*) que ficam disponíveis para o acesso dos amigos e do público em geral.

Inerente ao uso da Internet está também o uso das redes sociais o qual revolucionou a forma como os adolescentes se relacionam (Simões, Ponte, Ferreira, Doretto, & Azevedo, 2014) e, a par dos inúmeros benefícios que proporcionam ao indivíduo, as redes sociais possibilitaram igualmente o incremento de novas formas de comportamentos agressivos com repercussões negativas e, por vezes, danos irreparáveis no funcionamento social, emocional e académico das vítimas (Bento, 2011; Farias, 2014; Pereda, Guilera, & Abad, 2014; Simões et al., 2014).

O ciberespaço transformou a natureza do assédio moral, servindo de território propício à ação dos *bullies*, como um espaço onde, dia após dia, se materializam situações de agressão/vitimização.

≡≡≡ Conceito e formas

Com a popularização da internet e, conseqüentemente, das ferramentas de comunicação por esta proporcionadas, a agressão passou também a ser praticada em ambiente virtual.

Quando a agressão é dirigida a alguém e praticada com o auxílio das novas tecnologias da comunicação (e.g., telemóvel, *e-mail* ou redes sociais da Internet), designa-se de *cyberbullying*. O prefixo *cyber* diz respeito ao uso das novas tecnologias e o sufixo “*bullying*” refere-se ao fenómeno dos maus-tratos, por parte de um *bully* ou grupo de *bullies* (Santos & Manteigas, 2010).

O *cyberbullying* representa, por isso, uma concretização virtual do *bullying*, a qual está presente no quotidiano social, independentemente da forma como usamos o ciberespaço, sendo comum encontrarmos estes comportamentos em diversos setores da sociedade e nas escolas (públicas ou privadas) de todo o mundo.

Têm sido apresentadas na literatura várias definições de *cyberbullying*, em função da via pela qual é produzida a agressão (Raskauskas & Stoltz, 2007; Slonje & Smith, 2008) e do tipo de agressão praticada (Willard, 2007). Contudo, a maioria (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Payne, 2015; Tokunaga, 2010) destas definições refere dois atributos principais: 1- Existir repetição de um comportamento hostil dirigido a alguém, com recurso às tecnologias. Diferenciam-se dois fatores que podem motivar a repetição do comportamento: o impulso, que reflete o resultado do sucesso conseguido com a ofensa inicial, face ao objetivo que a determinou, e a emissão de “sinais” relacionados com a vulnerabilidade ou a atratividade da vítima; 2- Subsistir a intenção de causar dano a alguém.

Conceptualmente, Tokunaga (2010) define *cyberbullying* como todo o comportamento manifestado contra um indivíduo ou mais, através de meios eletrónicos ou digitais, que de forma reiterada transmite mensagens agressivas ou hostis (agressões, insultos, difamações, maus-tratos intencionais) com a intenção de lhes fazer mal ou de lhes causar incomodidade. Belsey (2007) define-o como o uso e a difusão de uma informação com fins difamatórios, através dos meios de comunicação tais como o *e-mail* e SMS ou através das redes sociais, sendo praticado por um indivíduo ou grupo que, de forma deliberada e repetida, pretende causar mal-estar a outro.

Outros autores (Almeida, 2014; Belsey, 2007; Fante & Pedra, 2008; Faustino & Oliveira, 2008; Li, 2007; Martínez- Pecino & Durán-Segura, 2015; Olweus, 2013; Pinheiro, 2016; Silva, 2015; Ventura, 2011; von Marées & Petermann, 2012; Willard, 2007) entendem que este tipo de agressão relacional indireta traduz uma forma deliberada e covarde de se ser cruel para com os outros, recorrendo ao uso de ferramentas tecnológicas tais como a Internet, o telemóvel, o *e-mail*, os *chats*, as redes sociais, os blogues ou páginas *web*, para assediar, ameaçar, humilhar, perturbar ou ferir psicologicamente outra pessoa, por palavras ou imagens (publicação de conteúdos, envio ou reencaminhamento de mensagens de carácter difamatório sobre uma pessoa para um grupo *online* ou para a própria, divulgação de fotografias ou pequenos vídeos embaraçosos, constranger, gozar ou espalhar boatos sobre alguém na Internet).

Este comportamento hostil, com dano intencional (Chisholm & Day, 2013), é caracterizado por um desequilíbrio de poder, proporcionado pelo domínio de competências tecnológicas ou pela situação de fragilidade em que a vítima é colocada (Amado & Matos, 2015; Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010; Seixas, 2009; Ybarra, Boyd, Korchmaros, & Oppenheim, 2012). Por se prover da rapidez, da invisibilidade e do imediatismo proporcionado pela Internet, possui um rápido poder de disseminação e, conseqüentemente, um potencial ainda maior de causar dano psicológico, do que outras formas de *bullying* (Buelga et al., 2015).

O anonimato ou a falsa identidade do ofensor, o elevado número de observadores, a velocidade a que se propaga a agressão, a facilidade de acesso à Internet e o uso das tecnologias emergentes (*smartphones* com câmaras fotográficas e de vídeo, *tablets* ou computadores) tornam a problemática difícil de combater e de erradicar. Na agressão *online*, ser vítima, testemunha ou agente da agressão, são situações que os *media* podem proporcionar, no seu lado negativo, tornando o *cyberbullying* mais presente na vida do adolescente (Gradinger et al., 2010).

Apesar de a problemática do *cyberbullying* já ter alguns anos de estudo, de serem proporcionadas algumas definições e explicações e retiradas algumas dúvidas, quer aos adolescentes, quer aos pais, cuidadores, educadores e à sociedade em geral, não parece existir uma boa gestão desta informação no sentido de proteger o adolescente deste tipo de comportamentos. Nem sempre é fácil para os pais saber quando devem falar com os filhos sobre o que é o *cyberbullying*, sobre as conseqüências negativas do mesmo (por exemplo, mostrando exemplos reais) e sobre os perigos da vida *online*. Desta dificuldade, para além de outras, dá-nos conta o estudo, de natureza quantitativa (n=50; 10 - 13 anos), realizado por

Carvalho, Nunes, Ribeiro e Cordeiro (2016), com o objetivo de analisar o grau de conhecimento de pais e de alunos sobre o construto *cyberbullying*. Segundo este estudo (Carvalho, Nunes, Ribeiro, & Cordeiro, 2016), 74% dos inquiridos (pais e alunos) sabiam o que é o *cyberbullying*, mas, no que se refere aos pais, apenas 34% já tinham abordado a temática em casa com os filhos.

Proteger os adolescentes desta ameaça não significa ocultar a problemática. Para além da importância de os pais estarem conscientes do que é o *cyberbullying*, de saberem reconhecer os primeiros sinais e como abordar a questão junto dos seus filhos, devem estabelecer a confiança necessária para se envolverem numa conversa empática, afetuosa e de aceitação sem espaço para preconceitos ou julgamentos.

Métodos e meios

Apesar de o *cyberbullying* partilhar muitas das características presentes no *bullying* tradicional, existem algumas particularidades que o diferenciam deste último.

Organizado numa dinâmica relacional em que se diferenciam vários papéis (agressor, vítima, reforçador, auxiliar, defensor e observador), o canal de comunicação usado, a instantaneidade e a ausência do contacto face-a-face conferem-lhe características especiais (o anonimato ou a invisibilidade e uma audiência alargada), que não são possíveis noutras formas de *bullying* (Almeida, 2014; Matos, Pessoa, Amado, & Jäger, 2011; Sticca & Perren, 2013).

O facto de ser praticado no espaço virtual, transcendendo fronteiras do tempo e do espaço físico, favorece a pesquisa e a replicabilidade, permite que as agressões se difundam facilmente, que se mantenham infinitamente presentes no espaço virtual, que as consequências perdurem de forma análoga, ampliando o poder de quem agride (Pinto, 2011; Willard, 2007). Neste contexto, a vítima pode sentir-se ameaçada em qualquer local, e sem saber de quem defender-se (Prados & Fernández, 2007), uma vez que uma grande parte, salvo as devidas exceções, desconhece a identidade do agressor (Kowalsky & Limber, 2007). No grupo de exceção (conhecimento da identidade do agressor) parecem situar-se os participantes do estudo (n=194; 12 - 18 anos) de Montalvão (2015), no qual a maioria das vítimas conhecia a identidade do agressor e reportou o incidente a alguém, designadamente aos amigos.

Centrando-nos novamente nas principais diferenças do *cyberbullying* em relação ao *bullying*, podemos considerar que estas residem no anonimato do agressor, na audiência alargada do ato agressivo e no acesso permanente aos meios tecnológicos, que facilitam novas formas de *cyberbullying* (Almeida, 2014; Sticca & Perren, 2013). Na Tabela 6 apresentamos algumas características do *cyberbullying* e que o distinguem do *bullying* (Chisholm & Day,

2013; Ellison & Boyd, 2013; Hinduja & Patchin, 2010; Shariff, 2011; Tokunaga, 2010; Wong-Lo & Bullock, 2011).

Nesta forma de agressão, a ação do *cyberbully* traduz um fenómeno sem rosto (Amado et al., 2010; Slonje & Smith, 2008). Refugiando-se no anonimato, ou numa identidade falsa, este pode insultar, excluir, manifestar ódio, revelar segredos ou dissimular mensagens de assédio moral, a qualquer momento e de qualquer lugar sobre, de, e para um vítima (Fante & Pedra, 2008).

Tabela 6: Características do *cyberbullying*

Anonimato	<ul style="list-style-type: none"> • O anonimato e a ausência de pistas sociais podem aumentar a persistência e a exacerbação da agressão • Audiência mais alargada • Nem sempre é possível provar o comportamento agressivo ou ter acesso à sua origem
Desinibição	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de ser controlado, por se tratar de um comportamento impulsivo e as consequências do comportamento poderem não ser claras para o agressor • A distância espacial entre o agressor e a vítima dificulta a compreensão/significado/ impacto que o ato produz na vítima • Ausência de <i>feedback</i> visual imediato que informe o agressor sobre o sofrimento da vítima
Ausência de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • As mensagens pessoais enviadas apenas estão disponíveis para o remetente e para o destinatário; • Ausência de monitorização/censura do conteúdo de comunicações privadas
Natureza viral	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos prejudiciais podem ser enviados para inúmeros sujeitos, permitindo a ampla difusão • É praticamente impossível controlar o comportamento, que é praticado para além do espaço escolar
Risco de vitimização ilimitada	<ul style="list-style-type: none"> • A coordenação da agressão entre múltiplos <i>bullies</i> é facilitada • O <i>cyberbullying</i> aumenta a intensidade do dano interpessoal e expande o seu alcance
Desterritorialização	<ul style="list-style-type: none"> • Não acontece num ambiente físico restrito perseguindo o alvo em diferentes espaços (e.g., em casa, na escola ou fora desta), tornando o ato duradouro
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Ataque direto • Ataque por procuração ou <i>by proxy</i> • Difusão ou publicação de imagens e/ou informações humilhantes
Meios	<ul style="list-style-type: none"> • Plataformas de comunicação em rede: o <i>Facebook</i>, o <i>Twitter</i>, o <i>MySpace</i>, o <i>YouTube</i>, o <i>Google Plus</i> e o <i>LinkedIn</i>

A sensação de anonimato, a instantaneidade, a facilidade na transmissão das mensagens, alguma insensatez, a ideia de que os comportamentos são inconsequentes e a falsa crença da não identificação e da impunidade incutem nos praticantes a ideia de que podem fazer muita coisa, sem graves consequências, ou seja, o anonimato potencia a agressão (Castela, 2013; Pandori, 2013).

A ausência de pistas emocionais (emoções expressas pelo alvo), sejam estas de raiva, de tristeza ou neutras afetam, de um modo diferente, o tipo de resposta emitida pelo agressor, em condições de provocação e não-provocação, as motivações para a agressão e as próprias emoções do agressor (Tsikerdekis, 2012). É que o facto de o agressor ver uma expressão de

angústia ou uma lágrima na vítima pode incitar sentimentos de pena, compaixão, culpa e empatia (Tsikerdekis, 2012), situação que não acontece na agressão mediada pelas tecnologias.

De facto, alguns estudos realizados no âmbito das respostas emocionais emitidas perante emoções de outros têm vindo a mostrar que as emoções de tristeza da vítima tendem a despoletar uma perceção de solidariedade no agressor a qual desaparece na ausência destas emoções da vítima (Eisenberg, 2000; Gerald, 2013). Contrariamente, as expressões de raiva, por parte do alvo, podem despertar medo no agressor (Dimberg & Ohman, 1996; van Kleef et al., 2011).

Centrando-nos novamente na comunicação mediada pela Internet, a falta de um *feedback* regulador (respostas emocionais da vítima) a incapacidade de, por vezes, se compreender algumas pistas textuais e algumas características das comunidades virtuais, onde muitas vezes se misturam a realidade e a fantasia, são ingredientes que podem favorecer mal-entendidos capazes de precipitar situações de *cyberbullying* (Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2012). Estas situações podem desencadear-se na forma de ataque direto nos blogs, nos jogos *online - Massive multiplayer online games* (MMOs), em *chats*, em *websites* (Chisholm & Day, 2013) ou nas redes sociais (e.g., *Facebook*, *MySpace* ou no *Twitter*).

Alguns autores (Chisholm & Day, 2013) referem, ainda, que o *cyberbullying* pode desencadear-se por procuração - *cyberbullying by proxy* - ou seja, manipulando alguém para intimidar o outro (Wong-Lo & Bullock, 2011) de modo a que este, sem se aperceber, se torne cúmplice involuntário do agressor e seja identificado como tal, saindo o *cyberbully* ileso do comportamento. Esta situação ocorre quando o agressor consegue controlar a conta da vítima, aceder a informações pessoais sobre a mesma e, através desta, enviar mensagens humilhantes para a sua lista de amigos ou de contactos, ou quando bloqueia a conta da vítima, impedindo-a de entrar na mesma (Chisholm & Day, 2013).

No que se refere aos contextos de ocorrência, Galante (2013), num estudo que envolveu uma amostra (n=52; 11 - 18 anos) de estudantes do 7º, 8º e 9º anos, de duas escolas do distrito de Lisboa, e que teve como objetivo analisar a perceção dos jovens em relação ao suporte social que recebiam da família e dos pares, verificou que os contextos mais utilizados na prática do *cyberbullying* eram as redes sociais, designadamente o *Facebook* e os telemóveis (envio de SMS).

Independentemente do contexto onde é praticado, e tendo em conta o tipo de comportamento agressivo, o *cyberbullying* pode apresentar diferentes manifestações, entre as quais Willard (2007) se incluem:

- Assédio *online* (*online harassment*) - Enviar repetidamente mensagens ofensivas, ameaçadoras ou intimidativas para alguém, via *e-mail*, *SMS*, *MMS* ou outros;
- Denigração/ humilhação - Enviar ou publicar mensagens, imagens ou vídeos falsos, lesivos e cruéis que prejudicam a honra de alguém;
- Dissimulação - Praticar condutas indevidas, fingindo ser outra pessoa, para humilhar ou prejudicar a honra da mesma;
- Revelação (*outing*) - Partilhar na rede (e.g., *blogues*, redes sociais ou salas de *chat*) segredos, acontecimentos ou vídeos embaraçosos de alguém;
- Exclusão - Excluir intencionalmente alguém de um grupo ou atividade *online*;
- Enganar - Aproximar-se de alguém, a fim de obter segredos ou informações embaraçosas, no intuito de as divulgar posteriormente na rede;
- Perseguição (*cyberstalking*) - O *cyberstalking* é uma forma de *cyberbullying* considerada mais grave que envolve ameaças e causa medo nas vítimas (Bocij, 2004). Comportamentos tais como visitar de forma sistemática o perfil de alguém numa rede social, deixar mensagens diárias, enviar *e-mails* com frequência a uma pessoa, insistir em fazer parte do círculo social da vítima, conhecer pormenores da vida da vítima sem que esta os tenha divulgado e ser encontrado com frequência em comunidades virtuais e fóruns *online*, são alguns dos comportamentos geradores de desconforto psicológico e da ideia de que se está a ser perseguido virtualmente (Bocij, 2004). Alguns estudos sobre *cyberstalking* na adolescência (Alexy, Burgess, Baker, & Smoyak, 2005) sugerem que este comportamento reporta um fenómeno em ascensão, sendo reconhecido pelos adolescentes portugueses como um dos principais riscos *online* (Ferreira, Martins, & Gonçalves, 2011).

Para além das manifestações do *cyberbullying* referidas por Willard (2007), esta forma de agressão pode também ser praticada por diversão, como acontece com o *Happy Slapping*. Trata-se de uma *interface* entre o *bullying* presencial e o virtual que consiste na divulgação de vídeos contendo situações de agressão física ou verbal a uma vítima, a qual pode ser escolhida de forma intencional, ou não. Os jovens agridem outro jovem, filmam a agressão e publicam-na em *sites*, como o *YouTube*, com o objetivo de humilhar a vítima.

Entre as formas de *cyberbullying* mais frequentemente registadas entre os jovens em idade escolar situam-se as mensagens de texto e as imagens, na forma de fotos ou vídeos de carácter insultuoso ou constrangedor, através das quais as vítimas são humilhadas, perseguidas, ameaçadas, excluídas, bloqueadas de uma rede social ou impedidas de nela participar, podendo ainda acrescentar-se a estas formas de agressão a apropriação indevida de identidade

e a invasão da privacidade, através do roubo de códigos pessoais e do uso de uma identidade falsa (Almeida, 2014).

Independentemente do meio usado, da forma assumida ou do contexto onde é praticado, trata-se de uma problemática que estabelece uma estreita relação com o tempo despendido com as novas tecnologias (Cruz, 2011) de tal modo que, quanto mais tempo o jovem interagir virtualmente, maior se torna a probabilidade de ser vítima ou de ser agressor (Wendt & Lisboa, 2013).

Protagonistas

Os estudos (Bachmann et al., 1993; Hinduja & Patchin, 2012) que têm procurado esclarecer se as vítimas e os perpetradores apenas se envolvem no *bullying*, no *cyberbullying* ou em ambos, sugerem a sobreposição da vitimização *offline* e *online*, ou seja, que os maltratados no mundo real e no ciberespaço são, na maioria das vezes, a mesma população. Contudo, um estudo realizado por Kubiszewski, Fontaine, Potard, e Auzoult (2015), baseado em entrevistas individuais realizadas a estudantes do ensino básico (n=1422; média de idades=14.3) de ambos os sexos (43% de raparigas e 57% de rapazes) e que analisou a possibilidade desta sobreposição e as semelhanças e/ou diferenças entre as duas formas de intimidação, concluiu que o *cyberbullying* e o *bullying* escolar pouco se sobrepõem, ou seja, que a maioria dos estudantes envolvidos no *cyberbullying* não estiveram envolvidos em situações de *bullying* escolar.

Independentemente de existir ou não sobreposição do *bullying* e do *cyberbullying*, é possível identificar os atores ou participantes na agressão por *cyberbullying*, existindo uma diferença nos papéis que cada um assume ou executa: o de agressor, o de vítima, o de vítima/agressor e o de espectador (Olweus, 1997).

Agressor

O agressor apresenta-se como um sujeito que usa a Internet como ferramenta para impor medo à vítima (Neff, 2013) recorrendo a uma forma dissimulada de agressão, verbal ou escrita. Trata-se de um sujeito que necessita da vítima para ser reconhecido como superior, permanecendo totalmente dependente desta para ganhar notoriedade, responder a uma provocação, conseguir integrar-se num grupo de amigos ou instigar problemas (Azevedo, Miranda, Pinto, & Souza, 2011).

O aluno com perfil de agressor ou com o de vítima-agressiva tende a envolver-se menos nas atividades escolares, a apresentar inferior desempenho académico, quando comparado com os que não se envolvem nestes comportamentos (Bradshaw, O'Brennan, &

Sawyer, 2008; Zhou et al., 2013) e a ter um grupo restrito de amigos (Chisholm & Day, 2013).

Regra geral, o agressor é um indivíduo que não consegue transformar a raiva em diálogo, mantendo-se indiferente ao sofrimento do outro, sente satisfação em agredir, supondo ou antecipando o sofrimento da vítima, e mantém este comportamento por longos períodos de tempo, face à dificuldade de sair do seu papel e em retomar valores esquecidos ou formar novos valores (Bradshaw et al., 2008; Zhou et al., 2013).

Quando não consegue obter o reconhecimento de outras pessoas na vida real, procura transferir as emoções negativas para o mundo virtual, na esperança de assim satisfazer os seus desejos. Sempre que o objetivo não é alcançado, a solidão aumenta na vida real, fazendo-o depender cada vez mais do sentimento de prazer conseguido através da prática do *cyberbullying*, induzindo um círculo vicioso de distorção cognitiva e hostilidade (Cruz, 2011; Hong, 2011).

Alguns indivíduos, por apresentarem problemas cognitivos, distorcem as mensagens exteriores, consideram ofensivos os comportamentos ou os argumentos de outras pessoas, ainda que não o sejam, e, como forma de se protegerem, muitas vezes de forma irrefletida adotam comportamentos agressivos (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014).

No que se refere à predisposição para este comportamento, o estado da arte (e.g., Pandori, 2013) sugere uma tendência para as diferenças de sexo na experiência deste comportamento, com as mulheres a apresentarem maior probabilidade de serem vítimas e os homens a serem mais propensos a cometer a agressão. Normalmente, as raparigas atuam em grupo, contra uma ou várias raparigas, por motivos de diversão, para obterem atenção ou para terem audiência (Chisholm & Day, 2013).

Vítima

No que diz respeito às *cibervítimas*, a maioria dos jovens vítimas deste tipo de agressão apresenta algumas características específicas. Regra geral, trata-se de alguém tímido, pouco sociável, que não se enquadra no padrão dos restantes colegas, seja pela aparência física (raça, altura ou peso), seja por apresentar problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos), mental (sintomas depressivos, ansiedade e insegurança), resultados escolares abaixo da média (Salmivalli et al., 1998) ou outro tipo de fragilidade.

As vítimas são geralmente adolescentes que não provocam os seus colegas, que se encontram socialmente isoladas e sem amigos, que exibem baixa autoestima, problemas emocionais, dificuldades de comunicação, vulnerabilidade perante os pares (Blanco, Caso, & Navas, 2012) e que, por vezes, pertencem a famílias subprotetoras (Salmivalli et al., 1998). Discretas, sensíveis, respeitosas, honestas, criativas, com um elevado nível de integridade e

baixa propensão à violência, as vítimas apresentam uma conduta passiva e de medo perante a violência (Blanco et al., 2012). As vítimas são incapazes de se defender perante uma intimidação e falta-lhes a coragem para denunciar as situações de abuso. As que conseguem reagir, alternam entre momentos de ansiedade e de agressividade (Salmivalli et al., 1998).

Estar exposto a ameaças ou a humilhações constantes origina sentimentos de culpa que podem levar a vítima a acreditar que é responsável pelo que de mal lhe acontece (Kowalsky & Limber, 2007) ou, pelo contrário, a iniciar ou a retaliar comportamentos agressivos que lhe foram dirigidos (Perry, Williard, & Perry, 1990).

Apesar de se sentirem zangadas, tristes, deprimidas, magoadas, desamparadas, sós e confusas (Kowalsky & Limber, 2007), as vítimas do *cyberbullying*, quando comparadas com as vítimas do *bullying* tradicional (Mishna, Saini, & Solomon, 2009), são menos propensas a procurar ajuda, a relatarem os incidentes a amigos ou aos pais, pelo medo de se verem privadas do uso das tecnologias ou por não acreditarem que o *cyberbullying* possa ser interrompido. As vítimas que procuram ajuda, regra geral, solicitam o apoio dos amigos (Slonje & Smith, 2008), apesar de estes tenderem a não valorizar o *cyberbullying*. Nesse sentido, é de vital importância que estes compreendam que, para além dos amigos/pares, o adulto é alguém em quem podem confiar e que lhes pode oferecer os recursos de que necessitam.

As vítimas agressivas tendem a apresentar índices elevados de internalização e de rejeição dos pares, um reduzido grupo de amizades, défices comportamentais, tais como a hiperatividade, e são altamente agressivas, manifestando a sua agressividade de forma reativa ou proativa (Santos, 2015).

Em suma, as vítimas do *cyberbullying* apresentam algumas características semelhantes às vítimas do *bullying* uma vez que relatam sentimentos de depressão, elevados níveis de ansiedade social e baixos níveis de autoestima, para além de uma reduzida capacidade de concentração, alineação e ideação suicida (Kowalsky & Limber, 2007).

Observador

O observador nem sempre é reconhecido como um personagem atuante nas situações de *cyberbullying* sendo, no entanto, um elemento fundamental para a continuidade, ou não, deste comportamento.

Perante uma agressão, o observador pode assumir três posturas: 1) ter uma atitude passiva de modo que não defende a vítima nem colabora com o agressor, por exemplo reencaminhando mensagens ou imagens. Neste caso, apenas assiste à agressão e à intimidação perpetrada contra o alvo, por medo de também ele ser alvo de ataques; 2) atuar como assistente

e reforçador, fazendo parte de uma plateia ativa que reforça a agressão - apoia e segue os agressores líderes, proporcionando-lhes audiência, rindo ou dizendo palavras de incentivo, tomando-se potencial coautor ou corresponsável; 3) ser vítima.

Apresentando algumas características semelhantes às do agressor, o observador, quando está fora do grupo, tende a diminuir o seu envolvimento nestas condutas. A ausência de iniciativa e de autoeficácia impede-o de defender o alvo, de solicitar ajuda ou de impedir o agressor de praticar os ataques.

Sintetizámos na Tabela 7 algumas características frequentemente encontradas nos Tabela 7: Características frequentes nos protagonistas do *cyberbullying*

<i>Cybervítima</i>		
Sente-se frequentemente...	É frequentemente perspetivada como um sujeito ...	Pode reagir...
<ul style="list-style-type: none"> • Humilhada • Triste • Receosa • Doente • Abandonada • Zangada • Desesperada • Ignorada/Incompreendida • Sem vontade de ir à escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Com baixa autoestima • Mais jovem do que o agressor 	<ul style="list-style-type: none"> • De forma agressiva • Com isolamento • Tornando-se <i>bully</i> • Manifestando desinteresse geral
<i>Cyberbully</i>		
Considera-se frequentemente...	É frequentemente perspetivado como um sujeito...	Pode reagir através da agressão por...
<ul style="list-style-type: none"> • Vítima dos pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Com personalidade dominante • Sem noção do limite • Insensível e insensato • Imprudente • Violento • Domina as tecnologias • Com menos respostas empáticas que o <i>bully</i> tradicional • Recorre à agressão como estratégia de defesa • Com sentido de poder, imunidade e impunidade perante a agressão • Reclama vingança por ter sido vítima de <i>cyberbullying</i> ou de <i>bullying</i> • Procura alvos mais fracos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de afirmação • Raiva • Vingança • Frustração • Entretenimento • Sem motivo aparente
<i>Observador</i>		
	É frequentemente perspetivado como um sujeito com ...	Reage ...
<ul style="list-style-type: none"> • Pode observar, experienciar ou praticar <i>cyberbullying</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevada autoestima • Empatia de nível médio • Ausência de iniciativa e de autoeficácia para defender a vítima, para solicitar ajuda ou impedir o agressor de praticar a agressão 	<ul style="list-style-type: none"> • Com uma atitude passiva ou ativa, apoiando ou reforçando a agressão

protagonistas do *cyberbullying* (Blanco et al., 2012; Kowalsky & Limber, 2007; Miranda, 2014; Pandori, 2013; Peluchette et al., 2015; Perry et al., 1990; Preez, 2012; Santos, 2015):

nas vítimas, nos agressores e nos observadores.

As *cybervítimas* estão expostas, contínua e repetidamente, a ameaças e a humilhações por parte dos agressores e são mais ansiosas e inseguras, comparativamente a outros jovens (Roland, 2002). Os agressores praticam comportamentos negativos e hostis contra um alvo - a vítima - com o objetivo de a provocar, de a humilhar ou excluir. Regra geral, apresentam personalidades dominantes, são impulsivos e não estabelecem empatia com a vítima (Olweus, 1993). Quanto aos observadores, estes podem experienciar ou praticar *cyberbullying* dependendo do contexto onde a ação decorre (e.g., podem intervir num fórum, numa rede social ou transformarem-se em agressores de segunda linha que ampliam ou perpetuam a agressão inicial) ou serem vítimas.

2.2 Fatores facilitadores e protetores do *cyberbullying*



Fatores facilitadores

Têm vindo a ser apontados alguns fatores favorecedores do envolvimento dos adolescentes no *cyberbullying*. Entre estes situam-se os fatores psicológicos individuais, nomeadamente, os baixos níveis de autoestima e de autocontrolo (Freire et al., 2013), o transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade (Heiman et al., 2014; Pandori, 2013) e os fatores sociodemográficos, tais como a idade e o sexo (Smith, 2012).

Para além dos fatores psicológicos, são também apontados alguns fatores subjetivos tais como a falta de atenção por parte dos adultos (Hong, 2011), os sentimentos de raiva, de frustração e de revolta (Heiman, Olenik-Shemesh, & Eden, 2014; Pandori, 2013), a necessidade de vingança (Nunes, 2013), o prazer de divertir terceiros (Amado, Matos, Pessoa, & Jäger, 2009), o desejo de promover o ostracismo das vítimas (Tavares, 2012), de alcançar poder e afirmação social e estar aborrecido ou não ter nada para fazer (Cruz, 2011; Hong, 2011). A ausência de atividades estimulantes que preencham os tempos livres dos adolescentes, pode favorecer a exposição à “produção cultural” de outros e a atividades mais passivas tais como o uso da Internet, do computador e os jogos eletrónicos, entre outros. Segundo Brixval et al. (2012), o sedentarismo constitui um fator que pode contribuir para a prática do *cyberbullying* uma vez que está associado à dificuldade em estabelecer relacionamentos interpessoais, a sentimentos de rejeição, de angústia e humilhação sofridos. Os indivíduos portadores deste perfil, ao invés de procurarem atividades que exijam relacionamento, preferem atividades solitárias tais como ver televisão, jogar videojogos ou

permanecer *online* um longo período, o que aumenta a probabilidade de se ser vítima ou agressor.

Muitos jovens possuem conhecimentos muito superficiais sobre segurança no ciberespaço o que os torna mais vulneráveis à situação de vitimização (Price & Dalgleish, 2010). Assim, o uso da Internet e das tecnologias emergentes, o desconhecimento/não utilização de estratégias de segurança *online* (Campos, 2009; Matos, 2006) e o tempo gasto *online* (Bento, 2011) são também apontados como fatores facilitadores do *cyberbullying*.

As novas tecnologias e a Internet fazem parte da rotina diária dos adolescentes, representam importantes recursos de lazer, de informação e de comunicação, permitem a expansão do seu círculo relacional e a melhoria das suas aptidões sociais, intelectuais e comunicativas (Finkelhor, Mitchell & Wolak, 2000). Não obstante esta vertente positiva, proporcionam também ambientes que podem expor os seus utilizadores, designadamente os mais jovens, a uma multiplicidade de riscos e precipitar o seu envolvimento em situações de *cyberbullying*, as quais têm sido salientadas na literatura (Freire et al., 2013).

Associado ao uso das tecnologias surgem, por vezes, outros malefícios psicológicos, gerados pelo uso excessivo das mesmas em detrimento de interações sociais “reais”. Independentemente do contexto em que as interações sociais se estabeleçam (presenciais ou virtuais), as relações entre os pares, quando os pares apresentam comportamentos antissociais, podem favorecer a prática do *cyberbullying*, como o confirmam os estudos (Hinduja & Patchin, 2013; Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011) que seguidamente descrevemos. De facto, Li et al. (2011) realizaram um estudo longitudinal (n=1676; alunos do 6º ao 8º ano), com o objetivo de analisar o efeito do apoio dos pares no tipo de envolvimento comportamental e emocional no início da adolescência. Da análise dos resultados obtidos estes autores concluíram que a ligação a colegas problemáticos exercia um efeito negativo e era preditora dos comportamentos de *bullying*. Também Hinduja e Patchin (2013), num estudo realizado com o objetivo, entre outros, de determinar em que medida os pares influenciavam os comportamentos de *cyberbullying* dos adolescentes (n=4441; alunos do 6º ao 12º ano), verificaram que os amigos dos alunos que apresentavam comportamentos de *bullying*, presencial ou virtual, exibiam uma maior probabilidade de praticar o mesmo tipo de comportamento.

Para além dos fatores referidos, outro fator favorecedor do comportamento de *cyberbullying* pode estar associado à situação escolar (Juvonen & Graham, 2014; Zidack, 2013), designadamente ao insucesso escolar. Muitas vezes o insucesso é fonte de frustração, podendo a revolta que dele resulta repercutir-se em atos de violência. Nesse sentido, combater

ao insucesso apresenta-se como uma estratégia para diminuir os comportamentos agressivos em contexto escolar. Medidas como a gestão flexível do currículo, uma correta definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, podem revelar-se eficazes no combate ao insucesso e, conseqüentemente, na redução do *cyberbullying*. O sucesso destas medidas poderá ser potenciado por um acompanhamento de proximidade da família, relativamente à rotina escolar dos seus educandos.

Relativamente ao acompanhamento familiar importa referir que o contexto familiar (Kristensen et al., 2003), em determinadas situações, pode também constituir uma variável favorecedora do *cyberbullying*. As mudanças sociais trouxeram grandes alterações à estrutura familiar. Em casa, na escola, ou no tempo que separa as atividades escolares do acompanhamento familiar direto, interpõem-se espaços de entretenimento que despertam o interesse do adolescente. Cada vez mais rendidos às tecnologias, as atividades preferenciais de ocupação de tempos livres baseiam-se sobretudo em estabelecer relações virtuais com os jovens do mundo inteiro. Neste contexto, os mais novos passam cada vez mais tempo entregues a si próprios. A escassez de tempo, da parte dos pais, dificulta a estes últimos o exercício dos seus deveres e de prestarem o acompanhamento que desejariam, o que torna esta rede social mais frágil. Pouco a pouco, alguns referenciais exteriores à família vão substituindo essas lacunas, designadamente os pares.

Durante a adolescência, a influência dos pares/amigos e a qualidade dessas relações, quando negativas (e.g., rejeição), têm sido associadas à vitimização (Veiga, 2012), a uma maior probabilidade de envolvimento em comportamentos delinquentes, à agressão e ao *bullying* (Wentzel et al., 2004; Yu & Gamble, 2010).



Fatores protetores

A literatura tem destacado alguns fatores protetores do *cyberbullying* (Cramer, Henderson, & Scott, 1997; Dunst & Trivette, 1990; Galante, 2013; Garcia, 2016; Michiels, Grietens, Onghena, & Kuppens, 2010; Rigby, 2000; Simões, Ponte, Ferreira, Doretto, & Azevedo, 2014; Sousa, Pereira, Araújo, Portela, & Nóbrega, 2012; Vilhjalmsson, 1994) entre os quais se incluem o suporte social proporcionado pela família e pelos pares e o tipo de mediação educativa exercida pelos pais sobre o tipo de uso dado à Internet pelos filhos.

Qualquer adolescente necessita de se sentir amado e aceite pelas pessoas mais importantes da sua vida, designadamente pela família e pelos pares. Sentir-se amado

promoverá uma percepção de apoio social e emocional, a qual desempenhará um importante papel no reforço de uma autoimagem, autoeficácia e autoestima positivas, no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (Pinto, 2015), no desenvolvimento de processos de resiliência, na capacidade de adaptação e de enfrentar situações adversas e de stresse e, conseqüentemente, numa menor probabilidade de ocorrência de problemas comportamentais (Michiels et al., 2010).

O apoio ou suporte social pode incluir um conjunto de ações levadas a cabo para que um indivíduo atinja os seus objetivos (e.g., bem-estar), sendo que a satisfação do adolescente, relativa a estas ações, é subjetiva (Rigby, 2000).

A forma como é percebido este apoio ou suporte social e afetivo está associada à forma como o indivíduo se considera inserido no seu meio social, ao tipo de estratégias e competências a que recorre para estabelecer vínculos com os seus semelhantes e à forma como utiliza os recursos que lhe são proporcionados por esta rede de apoio nos momentos de dificuldade (Michiels et al., 2010). Traduz-se na percepção que o indivíduo constrói sobre esse apoio, na ideia de que os outros se interessam, ou não, por ele e de que existe alguém disponível para o ajudar, caso necessite. Esta percepção, se positiva, gera satisfação relativamente às relações que o indivíduo estabelece com os que efetivamente concretizaram alguma ação para o ajudar ou proporcionaram alguma forma de apoio (Klomek et al., 2013).

Incluem-se nas ações de suporte social, o apoio cognitivo ou ajuda prestada no sentido de permitir ao indivíduo refletir sobre um problema e o apoio emocional traduzido, por exemplo, na demonstração de aceitação. O suporte emocional, ou afeto, pode exprimir-se através de comportamentos meigos, ternos e carinhosos. Demonstra-se pela expressão de afeto e por reforços positivos, pela aceitação e pela sensibilidade revelada perante as necessidades emocionais do adolescente, numa situação/experiência negativa, em oposição à rejeição e ao criticismo.

Perante uma experiência negativa, estas manifestações de apoio ou de suporte social proporcionadas pela família, pelos amigos e/ou colegas e pela escola tornam os indivíduos mais fortes e com melhores condições para enfrentarem as vicissitudes da vida (Singer & Lord, 1984), de que é exemplo a vitimização por *cyberbullying* (Galante, 2013; Simões et al., 2014), graças ao seu efeito protetor contra as perturbações induzidas pelo stresse emocional e psicológico e pela ansiedade (Cramer et al., 1997; Dunst & Trivette, 1990; Garcia, 2016; Rigby, 2000; Singer & Lord, 1984; Sousa et al., 2012; Vilhjalmsson, 1994). Na perspetiva de alguns autores (e.g., Galante, 2013; Simões, Ponte, Ferreira, Doretto, & Azevedo, 2014; Wang, Lannotti, & Nansel, 2009), os adolescentes que se sentem apoiados e os que têm uma

boa relação com os pais envolvem-se menos no *cyberbullying*.

Para além do referido, o suporte social contribui também para o desenvolvimento de sentimentos de pertença à escola, para o ajustamento escolar, designadamente no 3º ciclo, para a adoção de objetivos socialmente valorizados e para atitudes promotoras do sucesso escolar (Durkin, 1995; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; Wentzel et al., 2004), incluindo atividades associadas ao uso das tecnologias no espaço escolar.

Um dos temas abordado na literatura, associados ao uso da Internet pelos adolescentes, diz respeito aos perigos a que estão expostos, ao perfil digital dos pais/encarregados de educação e ao seu papel no que se refere ao comportamento dos filhos, ou seja, ao tipo de controlo ou de mediação que podem exercer na atividade *online* dos filhos e na prevenção da exposição ao *cyberbullying* (Hasebrink, Livingstone, Haddon, & Ólafsson, 2009; Mesch, 2009).

O envolvimento dos pais na vida *online* dos filhos surge descrito no estado da arte como estando fortemente associado a um decréscimo da exposição a conteúdos inapropriados na Internet (Rosen, 2007; Valcke, Bonte, De Wever, & Rots, 2010), à não divulgação de informações pessoais nestes contextos (Rosen, 2007) e ao desenvolvimento de competências que permitem evitar o *cyberbullying* (Elgar et al., 2014).

Os pais, enquanto referência educativa dos filhos, podem exercer algum tipo de mediação positiva sobre o tipo de conduta e de navegação que os filhos efetuam na Internet, bem como promover uma cultura de utilização segura da mesma (Amado et al., 2014; Sala, 2014; Simões et al., 2014), aspetos que se revelam cruciais enquanto atenuantes ou protetores da exposição ao *cyberbullying*.

Exercer esta mediação implica superar o *digital divide* existente entre os adultos, os “*digital immigrants*”, e os mais jovens, os “*digital natives*”, na terminologia utilizada por Prensky (2001), e levar em conta as competências digitais dos pais (Jäger, Amado, Matos, & Pessoa, 2010).

É possível identificar diferenças no modo como os pais monitorizam (regulam, supervisionam ou controlam) a atividade *online* dos filhos, sendo que esta pode assumir a forma de: 1) mediação por discussão aberta. Os pais devem conversar com os filhos sobre o tipo de uso que estes fazem da Internet, definirem em conjunto algumas regras sobre o tempo de utilização, sobre a interdição do acesso a determinados *sites* e sobre a utilização do computador em espaços que permitam um uso conjunto (dos pais e dos filhos). Para além dos aspetos referidos, devem mostrar-se disponíveis para responder às questões que os filhos lhes possam colocar (Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006; Simões et al., 2014). Esta forma de

mediação é considerada pela literatura como uma das mais adequadas para auxiliar os adolescentes a desenvolverem competências para o uso responsável e seguro da Internet (Maidel & Vieira, 2015); 2) mediação passiva ou corretiva, conferindo o histórico da navegação após a utilização por parte dos filhos; 3) mediação restritiva, limitando ou monitorizando o tempo de utilização e os horários; 4) mediação técnica, colocando restrições técnicas de acesso ou utilizando *software* de filtro que permita restringir ou monitorizar o tipo de utilização que o adolescente faz da Internet (Eastin et al., 2006; Simões et al., 2014).

Os resultados de alguma pesquisa internacional (Livingstone et al., 2011) têm mostrado que os pais são mais restritivos quando consideram que eles próprios têm poucas competências digitais. Por sua vez, os pais digitalmente mais competentes estão mais conscientes das oportunidades *online* e, por isso, escolhem restringir menos os seus filhos.

Uma postura assertiva dos pais, que envolva o diálogo, a negociação e o estabelecimento de regras sobre o uso das TIC pode constituir um fator protetor do envolvimento no *cyberbullying* (Kowalski et al., 2014).

Importa referir que, relativamente à realidade portuguesa, Simões et al. (2014) consideram que a mediação parental é mais exercida junto das raparigas, sendo a mediação ativa a mais usual e a restritiva a menos frequente. Estes mesmos autores consideram também que a mediação técnica, independentemente do sexo, constitui o tipo a que menos recorrem os pais de estatuto socioeconómico mais elevado. Assim, parece não existir uma estratégia única que sigam, ou que sirva todos os pais, no processo de regulação do acesso dos filhos à Internet. Contudo, a mediação parental desempenha um papel crucial, como fator atenuante, na diminuição da exposição aos riscos *online*, pelo que a família não pode descuidar este seu papel (Garcez, 2014; Livingstone et al., 2011). Recorrer a diferentes estratégias de mediação produzirá, certamente, melhores resultados, numa perspetiva da autonomia dos adolescentes. Nas famílias onde prevalece uma mediação confiante e otimista, os adolescentes têm autonomia para gerir o que e onde navegam (Maidel & Vieira, 2015).

Ainda relativamente ao papel mediador da família, Elgar et al. (2014), num estudo transversal (n=18834; 12 - 18 anos) realizado no Canadá, com o objetivo de examinar a associação entre a vitimização por *cyberbullying*, a saúde mental dos adolescentes e o papel mediador da família, concluíram que as refeições tidas em família ajudavam a proteger os adolescentes das consequências nefastas do *cyberbullying* e que estas refeições conjuntas se revelavam benéficas para a sua saúde mental, possivelmente devido à comunicação familiar e aos vínculos afetivos estabelecidos nestes momentos (Faria, 2015).

No que se refere à comunicação familiar, designadamente quando esta se refere à vida

online dos filhos, nem sempre o envolvimento dos pais se reveste de fator protetor podendo mesmo, nalguns casos, constituir fator favorecedor de comportamentos agressivos (Bee, 1995) quando a hostilidade é uma característica presente no estilo parental.

Por último, o sentimento de aceitação, as relações positivas entre pares (Faria, 2015) e o número de amigos têm sido positivamente associados a um maior envolvimento em interações positivas (Durkin, 1995), a um menor tempo gasto pelos adolescentes em atividades solitárias ou inapropriadas (Coie & Kupersmidt, 1983; Denham & Holt, 1993), à ocorrência de comportamentos socialmente apropriados (Durkin, 1995; Wentzel, 1994) e ao evitamento de comportamentos disruptivos (Berndt, Laychak, & Park, 1990), a uma menor vitimização verbal, relacional ou física (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) e a um menor recurso a comportamentos aversivos (Coie & Kupersmidt, 1983).

2.3 Repercussões pessoais, sociais e académicas para os envolvidos

O *cyberbullying* representa uma problemática prevalente na adolescência (Pereda et al., 2014; Roland, 2002; Tavares, 2012). Especialistas em *media*, juventude e violência defendem que as repercussões deste comportamento agressivo assumem igual ou superior gravidade do que as do *bullying* tradicional, uma vez que os comentários negativos, as ameaças, os insultos e as acusações são visíveis por um público mais alargado e por tempo indeterminado (Kovacevic & Nikolic, 2014; Miranda, 2014; Zalaquett & Chatters, 2014). Estas sequelas, traduzidas em sentimentos de dor e sofrimento, de humilhação e vulnerabilidade, para além de se repercutirem no bem-estar psicossocial da vítima e do agressor (Shariff & Hoff, 2007), refletem-se também na escola e nas suas famílias (Worthen, 2007).

No que se refere às repercussões escolares, as vítimas de *cyberbullying* vivem frequentemente um clima de instabilidade emocional, de desconfiança e animosidade, já que todos à sua volta se tornam suspeitos. Apresentam frequentemente desinteresse geral (Schenk & Fremouw, 2012; Takizawa et al., 2014), absentismo, menor desempenho académico, medido nas classificações obtidas (Görzig, 2011; Nakamoto & Schwartz, 2010) e uma função cognitiva diminuída na idade adulta, designadamente após os 50 anos (Takizawa et al., 2014). Seja no contexto escolar ou noutra, a aversão ao uso das tecnologias e aos ambientes virtuais pode tornar-se uma realidade nas vítimas de *cyberbullying*.

No que se refere ao bem-estar físico e psicossocial, as vítimas de *cyberbullying* apresentam, frequentemente, introspeção, tendência para atribuir a culpa a si próprias e

dificuldade em desenvolver relações sociais saudáveis (Miranda, 2014; Prados & Fernández, 2007; Zalaquett & Chatters, 2014). Também com possíveis implicações no bem-estar físico e psicossocial, as vítimas de *cyberbullying* apresentam dificuldade em dormir (Hansen et al., 2013), relatos de medo, pânico, sentimentos de solidão, angústia, raiva, frustração e vergonha (Ortega & Mora Merchán, 2000; Schenk & Fremouw, 2012), maior fragilidade em termos de saúde (Takizawa et al., 2014) e maior propensão para o desenvolvimento de quadros de ansiedade, depressão (Bauman et al., 2013; Erdur-Baker, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010), transtornos de humor (LeBlanc, 2012), anorexia e bulimia (Garcez, 2014).

Consequência, ou não, deste quadro de maior debilidade, física ou psicossocial, o consumo de substâncias aditivas, tais como o álcool e o tabaco (Ybarra & Mitchel, 2004; Zalaquett & Chatters, 2014) e o uso de substâncias psicoativas (Goebert, Else, Matsu, & Chung-Do, 2010) são apontados como possibilidades de repercussões negativas, as quais, independentemente da idade e do sexo, podem estender-se à idade adulta (Fisher et al., 2012).

Entre as repercussões mais graves da vitimização por *cyberbullying* situam-se o risco da automutilação e da autoagressão (Sleglova & Cerna, 2011), a ideação suicida e o suicídio (Bauman et al., 2013; Dobry et al., 2013; Fante & Pedra, 2008; Faria, 2015; Gini & Espelage, 2014; Hinduja & Patchin, 2014; LeBlanc, 2012; Ortega & Mora Merchán, 2000; Sampasa et al., 2014; Totura, Greena, Karvera, & Gestena, 2009; Van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014; Wendt & Lisboa, 2013). Segundo Faria (2015), a experiência de *cyberbullying*, como agressor ou como vítima, torna os adolescentes 1.9 vezes mais propensos à ideação suicida e os agressores 1.5 vezes mais propensos a tentarem o suicídio.

Para Van Geel et al. (2014), o *cyberbullying* está mais negativamente associado à ideação suicida do que o *bullying* tradicional (meta-análise de 491 estudos; n=284375; 13-18 anos), sendo que LeBlanc (2012)¹⁴ defende que o início do ano escolar e o período de inverno estão associados a um risco aumentado de suicídio nas vítimas de *cyberbullying* (LeBlanc, 2012).

A literatura sugere também que as repercussões da vitimização por *cyberbullying* têm um impacto diferente nos rapazes e nas raparigas, sendo as raparigas as que mais sofrem os seus efeitos. As raparigas demonstram níveis superiores de angústia, de depressão, sentimentos

¹⁴ Pesquisa realizada no *Google* e *Google News* e base de dados *Factiva*, realizada com o objetivo de descrever a natureza multifatorial do suicídio e o papel dos meios de comunicação social nestes casos. A análise retrospectiva teve por base os relatos de jovens que cometeram suicídio, nos quais estava mencionado o *cyberbullying*. Foram identificados 41 casos (24 raparigas e 17 rapazes), ocorridos nos Estados Unidos da América, Canadá, Reino Unido e Austrália.

de solidão e alienação, pior desempenho académico e menor autoconfiança e autoestima do que os rapazes (Chisholm & Day, 2013; Eslea & Österman, 2010; Pinheiro, 2016), como consequência da vitimização.

Ainda que a gravidade e as repercussões do *cyberbullying* nas vítimas sejam uma evidência, descrita na literatura, mais de um quarto das vítimas não procura o apoio de outras pessoas (Price & Dalgleish, 2010). Este facto aponta para a necessidade de um maior investimento e incentivo a dar aos jovens para que estes falemos sobre a problemática. Por outro lado, é importante referir que, regra geral, se enfatizam as consequências do *cyberbullying* nas vítimas. Contudo, os restantes intervenientes, designadamente os agressores, também sofrem, uma vez que podem apresentar maior instabilidade emocional e uma probabilidade acrescida de estabelecerem relações mediadas por conflitos (Shariff, 2011). No que se refere aos observadores, a agressão gera nestes sentimentos de incapacidade de prestar ajuda ao outro, o que lhes provoca mal-estar, sofrimento, perda de respeito por si próprios e o receio de que as suas falhas sejam reconhecidas (Rodrigues, 2010).



Emoções experienciadas pelos envolvidos no cyberbullying

Todo o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser racional e emocional (Goleman, 2011). As emoções traduzem um conjunto de ações experienciadas e sentidas no nosso corpo (Damásio, 2000)¹⁵. Os sentimentos de emoção representam perceções compostas por tudo o que sentimos no corpo e na mente ou seja, incluem as ações, as ideias e a forma como as ideias fluem (Damásio, 2000).

A inteligência emocional traduz a capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de sermos capazes de gerir/controlar as emoções, sendo que esta capacidade pode aprender-se, desenvolver-se e melhorar-se ao longo da vida (Goleman, 2011). Controlar as emoções implica ser capaz de gerir o humor e a autoestima, de

¹⁵ Segundo Damásio (2000), a emoção representa um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes desencadeadas perante determinados estímulos provenientes do meio onde estamos inseridos. Tem origem numa causa ou num objeto e traduz reações corporais específicas que são observáveis, públicas ou voltadas para o exterior. As emoções podem ser negativas ou positivas, variam de intensidade, têm princípio, em geral uma curta duração e têm um fim. No que se refere aos sentimentos, Damásio (2000) refere que estes estão associados a uma causa imediata, surgindo quando tomamos consciência das nossas emoções. Ou seja, o sentimento ocorre quando as emoções são transferidas para determinadas zonas do cérebro onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal. Os sentimentos prolongam-se no tempo e assumem menor intensidade de expressão exterior do que as emoções.

ter bons sentimentos a respeito de si, independentemente das contingências ou situações exteriores, ser capaz de gerir o stresse e a promoção da mudança. Implica também aprender, melhorar ou desenvolver aptidões sociais, tais como ser capaz de se relacionar com os outros e de ser empático, de controlar a impulsividade e saber aceitar e adiar as gratificações. Aos aspetos referidos juntam-se aptidões de comunicação tais como ser capaz de comunicar eficazmente com os outros, saber gerir metas e objetivos pessoais, através da fixação de metas realistas nas diferentes esferas da vida, a automotivação, ou seja, motivar-se a si próprio na prossecução de metas e ser capaz de criar a energia interna necessária para o efeito. Em suma, controlar as emoções implica ter uma atitude positiva e realista, designadamente nos momentos mais difíceis (Goleman, 2011) de que é exemplo a experiência do *cyberbullying*.

A vitimização por *cyberbullying* tem sido frequentemente associada a emoções negativas e a sentimentos de vulnerabilidade, de medo e de vergonha (Schenk & Fremouw, 2012). Estes sentimentos ou emoções, positivas ou negativas, são classificados por Damásio (2000) de emoções primárias (e.g., alegria, tristeza, raiva e medo) e secundárias (e.g., culpa, arrependimento, desespero, insegurança, alívio e humilhação).

Para além da classificação das emoções em primárias e secundárias, Damásio (2000) considera ainda as emoções morais e as emoções amorais. As emoções morais (eg., a vergonha, a culpa e o remorso) são objeto de julgamento, uma vez que podem ser consideradas socialmente corretas ou erradas. Este tipo de emoções possibilita uma leitura dos motivos e intenções dos outros, ajuda a posicionar e a regular o comportamento social, de forma rápida e intuitiva e apoia uma reflexão mais aprofundada sobre as situações e sobre as ações dos outros. A presença de emoções amorais, positivas e neutras (e.g., satisfação, orgulho, indiferença, felicidade, prazer, divertimento ou sentir-se mais forte) é referida em alguns estudos realizados com adolescentes (Souza, Simão, & Caetano, 2014) que estiveram envolvidos no *cyberbullying*.

Um estudo realizado no âmbito do projeto *Cyberbullying* – um diagnóstico de situação em Portugal, por Souza et al. (2014), com o objetivo de caracterizar, interpretar e identificar o tipo de emoções sentidas pelos adolescentes (n=3525; 6^o, 8^o e 11^o anos), enquanto vítimas ou agressores de *cyberbullying*, confirmou que algumas emoções negativas tais como a tristeza, a vontade de vingança e o medo eram as mais identificadas pelas vítimas, enquanto a satisfação, a indiferença e o alívio eram mais vivenciados pelos agressores. Neste estudo, registaram-se diferenças significativas no tipo de emoções sentidas, em função do ano de escolaridade e do sexo, patentes numa maior incidência das emoções de tristeza, medo, insegurança e vontade de vingança nas vítimas do sexo masculino, e os sentimentos de

insegurança, de alívio e de desorientação, mais presentes nas raparigas agressoras.

2.4 Estratégias de *coping* mobilizadas pelas vítimas

Considerando as repercussões que o *cyberbullying* pode promover na vida das vítimas, e demais envolvidos, algumas das quais referidas no ponto anterior, as estratégias de *coping* mobilizadas face ao comportamento assumem significativa importância uma vez que, através destas, os envolvidos procuram minimizar o seu sofrimento.

Relativamente às vítimas, estas podem reagir de modo diferente, em função do tipo, da repetição da agressão, do contexto psicossocial da vítima e da sua capacidade de resistir ao stresse produzido pela situação (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2011; Price & Dalgleish, 2010; Souza, Simão, & Caetano, 2014). Assim, se algumas vítimas reagem ao *cyberbullying* fingindo ignorá-lo, ou ignorando-o (Dehue et al., 2008), outras mobilizam estratégias cujo objetivo é atuar sobre o seu significado ou sobre a valorização atribuída à situação, alterar as emoções negativas provocadas, evitar a reincidência de novos episódios e inverter a lógica cíclica que este pode assumir (Souza et al., 2014).

A eficiência de que as estratégias se podem revestir reside na sua capacidade de reduzir o estado de tensão em que a vítima se encontra e de evitar as consequências a longo prazo. Nesse sentido, as estratégias podem focar-se no problema ou emoção reativa desencadeada ou destinarem-se a prevenir ou a reduzir a probabilidade de reincidência da situação (Parris et al., 2011).

Entre as estratégias mais mobilizadas, sobressaem as cognitivas e comportamentais, as técnicas defensivas, as estratégias de suporte social, as de ação dirigida ao agressor e as que passam por ignorar a situação (Parris et al., 2011) sendo que estas estratégias podem ser desenvolvidas *online* ou *offline* (Parris et al., 2011), serem mobilizadas de forma individual, partirem do grupo de amigos, de uma comunidade educativa ou dos pais/encarregados de educação (Price & Dalgleish, 2010; Souza et al., 2014). Assim, no que se refere às estratégias *offline*, alguns estudos (Campbell, 2005; Castillo, 2010; Fenaughty & Harré, 2013; Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2011; Souza, Simão, & Caetano, 2014; Yilmaz, 2011) referem que estas podem consistir:

- no confronto, ou seja, em enfrentar a situação, confrontar ou identificar o agressor;
- no pedido de ajuda a amigos ou a alguém de confiança, como por exemplo a colegas, professores ou familiares. No que se refere aos adolescentes portugueses, segundo um estudo realizado por Bento (2011), com o objetivo de caracterizar a natureza e a

incidência das experiências de *cyberbullying* de jovens estudantes do 3º ciclo do ensino básico (n=305; 12 - 18 anos), a maioria das vítimas lida com a situação de uma forma passiva, uma vez que poucos recorrem à ajuda de um adulto, dos pais ou dos professores; - em contar a alguém, seja a um familiar, a um amigo ou outro. Para além de um familiar ou de um amigo, as vítimas podem ainda contactar gestores de *sites* de redes sociais ou as autoridades policiais. Recorrer a estes últimos reforça a perspetiva da dificuldade da vítima em lidar, direta e pessoalmente, com a situação, pela gravidade e dimensão que as consequências promovem nos mesmos (Castillo, 2010; Souza et al., 2014). Segundo Yilmaz (2011), contar a alguém não parece ser a primeira opção, enquanto estratégia, atendendo a que, segundo os resultados do estudo (n=756) por este realizado em Istambul, e que teve como objetivo analisar a relação entre o *cyberbullying* e o uso das RSI, apenas 38.4% das vítimas e 39.9% dos observadores contavam aos pais ou a um adulto, algo sobre esta situação. Em termos das diferenças, segundo o sexo e a idade, uma meta-análise realizada por Barlett e Coyne (2014) permitiu constatar que as raparigas eram mais propensas a relatarem estes comportamentos no início da adolescência, enquanto os rapazes o faziam em idade mais avançada;

- no evitamento, ou seja, em evitar o contacto com o agressor;

- em ignorar a situação e o agressor. Um estudo realizado (n=1673; 12 - 19 anos) na Nova Zelândia (Fenaughty & Harré, 2013), e que teve como objetivo investigar o tipo de estratégias de *coping* mobilizadas para ultrapassar situações de assédio *online*, permitiu concluir que mais de metade dos alunos seguiam as estratégias “ignorar o abuso” e “enfrentar a situação”. Por outro lado, os resultados das análises de regressão multivariada confirmaram que “*procurar o apoio da família ou de um adulto*” não constituía uma estratégia a que estes recorriam nestas situações.

No que se refere às estratégias *online*, vários estudos (Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2011; Chan, Kok, Ong, & Yuvitasari, 2013; Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2011; Price & Dalglish, 2010) mencionam que estas podem consistir:

- na rutura, ou seja, em restringir, eliminar ou mudar os contactos, por exemplo de *e-mail* ou o número de telemóvel (Price & Dalglish, 2010);
- em estratégias sociais tais como excluir o agressor das redes sociais;
- em devolver a agressão, ou seja produzir uma agressão reativa (Ortega et al., 2008);
- em ficar *offline*, ou seja, não usar os sites ou *software* usados pelo agressor (Chan et al., 2013; Dehue et al., 2008).

Num estudo de delineamento experimental (N=200;19-24 anos), realizado por Chan et al. (2013) com o objetivo analisar se a frequência da vitimização, contar a um amigo e o anonimato proporcionado pela rede social *Facebook* afetavam a intenção e as percepções sobre *cyberbullying*, o autor verificou que o anonimato e a maior frequência da vitimização aumentavam a intenção dos utilizadores praticarem este comportamento. Para além disso, o menor número de amigos e a maior frequência do *cyberbullying* podiam promover uma percepção negativa acerca da personalidade da vítima, favorecedora de novas vitimizações *online*.

2.5 Prevalência

Têm sido conduzidos vários estudos no sentido de descrever a incidência do *cyberbullying*, variando os resultados obtidos entre estudos e entre países (Bento, 2011; Bottino et al., 2015b; Buelga et al., 2015; Carvalho et al., 2016; Lapidot-Lefler, 2014; Martínez- Pecino & Durán-Segura, 2015; Montalvão, 2015; Villén, 2011; Yilmaz, 2011), de acordo com os fatores estudados.

As taxas de perpetração encontradas nos últimos anos refletem um aumento progressivo da prevalência da agressão no ciberespaço, talvez em resultado dos avanços da tecnologia e/ou da atenção dada a estes fenómenos (Sontag et al., 2011).

Trata-se de uma problemática à escala global, a qual afeta as crianças e os jovens do ensino básico e secundário (Buelga et al., 2015; Faria, 2015; Simões et al., 2014; Tavares, 2012; Ventura, 2011; Zidack, 2013; Zottis, 2012) e também os alunos do ensino superior (Crosslin & Golman, 2014; Francisco et al., 2015; Smith & Yoon, 2013; Zalaquett & Chatters, 2014). Muitas das vítimas (e.g., do ensino secundário ou superior) já o foram em níveis de ensino anteriores (Zalaquett & Chatters, 2014), para além dos agressores e das vítimas pertencerem, muitas vezes, à mesma escola (Slonje & Smith, 2008).

O estudo europeu *Eu Kids Online* (Hadon et al., 2012) revelou que 2% das crianças e jovens portugueses (n=502; 9 - 16 anos) que usavam a Internet já tinham sido vítimas *online*, que Portugal representava o país europeu com a menor prevalência de agressores *online* e o segundo com a menor taxa de vitimização. Resultados posteriores, obtidos no âmbito do projeto “*cyberbullying* - Um diagnóstico da situação em Portugal”, revelaram taxas superiores de prevalência deste comportamento situando a vitimização em 7.6% e a agressão em 3.9% (Matos et al., 2018).

Segundo os dados nacionais do estudo *Health Behaviour in School-aged Children*¹⁶ (Matos et al., 2014), realizado em 2014, no qual participaram 44 países, incluindo Portugal (n=5366; alunos dos 6º, 8º e 10º anos; média de idade = 14 anos), 11% dos adolescentes portugueses já se tinham sentido incomodados, desconfortáveis ou chateados com alguma coisa na Internet.

Referimos, ainda, alguns resultados obtidos noutros estudos realizados em Portugal. Campos (2009), num estudo realizado em escolas de vários distritos do país (n=115; 10 - 26 anos), ao questionar se alguma vez [Apenas 1 ou 2 vezes, 2 a 3 vezes num mês e 1 vez por semana ou mais] tinham cometido atos de *cyberbullying* encontrou uma prevalência de 8.7% e 6.1% para agressão e vitimização, respetivamente. Ventura (2011), recorrendo a um questionário *online* dirigido aos alunos do 3º ciclo das escolas públicas do país (n=934), encontrou uma prevalência de 19.5 % , na frequência de algumas vezes ou frequentemente, o que correspondia a cerca de um quinto dos alunos do 3º ciclo, e concluiu também que o *cyberbullying* era mais prevalente nos distritos de Lisboa, Setúbal e Aveiro. Bento (2011) avaliou a dimensão do *cyberbullying* no 3º ciclo (n=205; alunos do 4º ao 11º ano; 9 – 16 anos), em território português, tendo constatado que 32.4% dos participantes tinham conhecimento de uma vítima, 21.6% tinham sido vítimas e 9.2% tinham agido como agressores. Andrade (2013), num estudo levado a cabo numa escola do ensino particular e cooperativo, da Região Autónoma da Madeira (n=651; 10-16 anos), encontrou uma prevalência de vitimização de 5.9%, para a frequência de uma ou duas vezes por ano letivo, e de 0.6%, para três ou mais vezes por semana. Relativamente à agressão, os valores foram de 1.7%, para a ocorrência de uma ou duas vezes por ano letivo, e de 0.4%, para três ou mais vezes por semana. A autora associou estes valores, relativamente baixos, à existência de um clima positivo e de bem-estar na escola. Pinto (2011), ao analisar a influência de algumas variáveis sociodemográficas no *cyberbullying*, a sua relação com as vivências de vergonha interna e externa e os estados emocionais negativos de depressão, ansiedade e stresse (n=131; 12 - 18 anos), encontrou uma prevalência [Às vezes a Muitas vezes] de 58% para a agressão, associada predominantemente aos rapazes, e 38.2% para a vitimização, com igual expressão entre rapazes e raparigas. Fonseca (2015), num estudo realizado em escolas do ensino secundário (n=116; 16 - 23 anos) da zona centro do país, tendo como objetivo conhecer a prevalência do *bullying* e do *cyberbullying* e a relação entre ambos, verificou que 55% dos *cyberbullies* eram rapazes e 30.4% raparigas. Relativamente aos

¹⁶ O *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC/OMS) é um estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde, que pretende estudar os estilos de vida dos adolescentes e os seus comportamentos nos vários cenários das suas vidas.

distritos de Coimbra e Leiria, Rodrigues (2013) encontrou uma prevalência de 10.1% (n=467; 5º ao 9º ano) para a situação de vitimização, sofrida pelo menos uma vez, e de 5.1% para a agressão. Montalvão (2015), num estudo realizado em escolas básicas e secundárias do concelho de Chaves (n=194; 12 - 18 anos), encontrou uma prevalência de 6% para vitimização e igual valor para a agressão, para além de que 47% conheciam uma vítima.

No que se refere à relação entre a idade e o *cyberbullying*, o estado da arte não é consensual apontando para uma estabilização da prevalência durante a adolescência, a qual tende a diminuir a partir dos 16 anos (Mc Guckin et al., 2012).

A amplitude/disparidade dos valores de prevalência apresentados, nacional e internacional, pode dever-se às diferentes definições, metodologias utilizadas e objetivos definidos nos estudos (Buelga et al., 2015; Connolly, Hussey, & Connolly, 2014), o que dificulta a comparação. No entanto, os valores encontrados nos estudos referidos com adolescentes portugueses situam-se dentro da moldura de valores encontrados a nível mundial, que situam a prevalência entre 2% e 57% (Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015a; Bottino et al., 2015b; Buelga et al., 2015; Calvete et al., 2015; Ey, Taddeo, & Spears, 2015; Juvonen & Gross, 2008; Kaess et al., 2014; Kowalski et al., 2014; Kowalsky & Limber, 2007; Li, 2007; Patchin & Hinduja, 2010a; Raskauskas & Stoltz, 2007; Simões et al., 2014; Tokunaga, 2010; West, 2015; Zhou et al., 2013) e que, em situações pontuais, documentam a possibilidade de sobreposição dos papéis de vítima, de agressor e o de vítima autoagressiva (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Hinduja & Patchin, 2014).

O *cyberbullying* representa, assim, um problema à escala global. Na Europa, a prevalência tem oscilado entre 1% e 50%, apontando a maioria dos estudos para uma percentagem da ordem dos 10% (Buelga et al., 2015; Calmaestra, Del Rey, Ortega, & Mora-Merchán, 2010; Hadon et al., 2012; Kowalski et al., 2014; Pereda et al., 2014; Simões et al., 2014). Salientam-se algumas exceções, como é o caso da Suécia, país que apresenta uma das menores taxas, cerca de 5% (Laftman, Modin, & Östberg, 2013).

Num estudo exploratório realizado em Espanha, com o objetivo de determinar a prevalência do envolvimento dos adolescentes em comportamentos agressivos com colegas, usando como meios a Internet e os telemóveis (n=1415; 760 rapazes e 655 raparigas; 12 - 17 anos), Buelga et al. (2015) encontraram uma prevalência de 32%. Já numa revisão sistemática de 43 artigos de vários países, realizada a partir de uma pesquisa na base de dados *PubMed* e Biblioteca Virtual em Saúde, com o objetivo de analisar a associação entre o *cyberbullying* e a saúde mental de adolescentes dos 10 aos 17 anos, os valores encontrados por Bottino et al. (2015b) situaram-se entre 6.5% e 35.4%. Em Inglaterra, West (2015), recorrendo a um

questionário *online* (n=5690; 16 - 19 anos), encontrou uma prevalência de 7.9% para a vitimização e 1.9% para a agressão. Ao estudarem as características epidemiológicas e os fatores de risco do *cyberbullying*, numa amostra (n=1438) de estudantes chineses do ensino secundário, Zhou et al. (2013) encontraram uma prevalência de 34.84% (n=501) para a agressão e de 56.9% (n=818) para vitimização. Independentemente do tipo de estudo e da metodologia usada, os dados de prevalência apresentados revelam um cenário preocupante. O *cyberbullying* acompanha a contemporaneidade, tem vindo a aumentar a sua prevalência entre os adolescentes (Martínez- Pecino & Durán-Segura, 2015; Pereda et al., 2014; Simões et al., 2014; West, 2015) e a ganhar novos contornos (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Pulman & Taylor, 2012), que apresentaremos no capítulo seguinte. Assim, a problemática do *cyberbullying* continua a exigir atenção, uma atitude preventiva e eminentemente prática nas escolas (Miranda, 2014). O *cyberbullying* é considerado pelos diretores de escola/agrupamento (Hvidston, Hvidston, Range, & Harbour, 2013) como um problema, associado ao uso das TIC em contexto escolar, com consequências adversas graves, das quais é importante proteger os estudantes. Nesse sentido, a escola deve monitorizar os contactos virtuais que os alunos realizam, enquanto navegam em contexto escolar, instaurar um ambiente marcado por valores tais como a justiça, a tolerância e o respeito, de modo a que todos possam expressar as suas opiniões e angústias, e sensibilizar os alunos para o problema, transmitindo técnicas de prevenção, estratégias de gestão de conflitos e de alívio do stresse (Salla, 2013).

O contexto escolar pode constituir um lugar ideal para discutir e ensinar formas de manter uma comunicação *online*, de forma saudável e sem afetar os direitos dos outros. Os professores devem estar atentos aos sinais emitidos pelas vítimas (por exemplo, mudanças do comportamento em sala de aula ou na relação interpessoal com os colegas) e dotarem as aulas de um carácter preventivo, interligando conteúdos transversais associados ao *cyberbullying*.

A prevenção deve também começar em casa, pelo que os pais necessitam de estar informados sobre os sinais de vitimização e de agressão e devem assegurar-se de que os seus filhos conhecem as consequências dos seus atos *online* (Miranda, 2014).

Síntese do capítulo III

A escola é um local onde o adolescente passa a maior parte do dia. Como tal, esta deve ser um espaço de crescimento pessoal e social, de promoção da cidadania, de formação de

atitudes, de normas e de valores, de respeito pelas opiniões dos outros, um local onde deve imperar um saudável convívio entre colegas, amigos ou conhecidos.

Perspetivada deste modo, não faria sentido falar de agressão entre pares no contexto escolar. Contudo, a agressão está presente e continua a ser uma das grandes preocupações do sistema educativo. Casos como o do aluno Leandro (DNPortugal, 2014), que se suicidou na sequência de ter sido vítima de *bullying*, dão sentido à necessidade de se refletir sobre a agressão entre pares, sobre as diferentes formas de expressão da agressão e sobre as possibilidades de prevenção.

Na agressão por *bullying* há sempre um desequilíbrio de poder (físico, psicológico ou social) entre a vítima e o agressor. Geralmente, os mais fortes prevalecem sobre os mais fracos, os mais bonitos sobre os menos dotados fisicamente, os mais populares sobre os mais desajustados e os desenvoltos sobre os mais tímidos. Regra geral, as vítimas não dispõem de recursos ou de habilidades para reagir à agressão. São pouco sociáveis, são sensíveis e frágeis e, por vergonha ou por conformismo, são prejudicados pelo comportamento provocador e de intimidação permanente do agressor (Dobry et al., 2013; Fante & Pedra, 2008; Gonçalves, 2009; Lopes, 2005; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Seixas, 2005).

Existem características e comportamentos que são comuns em quem pratica *bullying*. Alguns sinais que poderão ajudar a identificar um possível agressor são: apresentar uma personalidade do tipo irritável e agressiva, baixo autocontrolo e impulsividade; revelar falta de empatia generalizada, ou seja, incapacidade de se colocar no lugar do outro e de entender as suas emoções; e recorrer a um modelo agressivo para a resolução de conflitos.

Fisicamente mais forte do que a vítima, o agressor tende a assumir o papel de líder, no grupo de alunos com características psicológicas idênticas, e o seu comportamento em sala de aula caracterizar-se por uma atitude desafiadora face aos professores e aos pares (Dobry et al., 2013; Fante & Pedra, 2008; Gonçalves, 2009; Lopes, 2005; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Seixas, 2005).

De acordo com a investigação que tem sido realizada sobre esta problemática, a prevalência da vitimização por *bullying* situa-se entre 8% e 35% e as consequências não deixam dúvidas de que estar envolvido neste comportamento proporciona efeitos negativos, imediatos e tardios (Crosslin & Golman, 2014; Smith & Yoon, 2013; Zalaquett & Chatters, 2014).

Apesar de os adolescentes não serem acometidos de igual modo nesta forma de agressão, existe uma relação entre as sequelas que a mesma promove, a frequência e a severidade dos atos do *bullying*. As vítimas, os agressores e as testemunhas enfrentam consequências cujos reflexos podem traduzir-se em dificuldades académicas (e.g., redução do

desempenho escolar), emocionais e sociais (e.g., redução da autoestima e isolamento social).

A análise dos fatores de risco para o comportamento agressivo deve ter em conta os ambientes onde os adolescentes estabelecem e mantêm interações sociais: a família (suporte social familiar), o grupo de pares (suporte social dos amigos), a escola (ambiente escolar) e o mundo virtual, entre outros (Cohen & Wills, 1985; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007).

Cada vez mais, as relações sociais são influenciadas pelo uso das tecnologias emergentes. A sua utilização massiva, conjugada com uma percepção pessoal de competência, a ideia de um reduzido risco e o sentimento de impunidade, traduzem-se numa desinibição comportamental facilitadora da exposição de informações pessoais no mundo virtual (Whittle, Hamilton-Giachritsis, Beech, & Collings, 2013), as quais podem ser usadas, de modo indevido, por todos os que lhes têm acesso.

Neste cenário, delineia-se um quadro de manifestações de *bullying* perpetrado através das tecnologias, o *cyberbullying*, o qual transcende as fronteiras do espaço físico e o domínio da força física, para se associar ao domínio de competências e/ou outras vantagens das tecnologias (Ortega & González, 2015).

As definições de *cyberbullying* são muitas, mas, na generalidade, convergem para aspetos comuns, designadamente, para um comportamento intencional, repetido e prejudicial a outrem, que se baseia num desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor e que envolve o uso de dispositivos eletrónicos e o ambiente virtual. Esta forma de agressão pode traduzir-se em qualquer forma de humilhação, ameaça, chantagem, rejeição ou negação de afeto que se torne ameaçadora da integridade e do bem-estar psicológico da vítima, que afete a sua autoestima, autoimagem e o sentimento de valor próprio ou que promova um sentimento de autoculpabilização e desencantamento com a própria vida (Alberto, 2008).

Determinantes sociais (expectativas positivas, sentimentos de autoestima positiva e de autoeficácia, saber como relatar atos de *cyberbullying* e a assertividade), demográficos, pessoais, comportamentais (bom estado de saúde mental, fortes habilidades sociais e boas relações sociais) e ambientais (o apoio social de várias fontes, incluindo os pais, a qualidade desse suporte e a influência social positiva) podem revelar-se preditores da prática do *cyberbullying* (Bastiaensens et al., 2014), nas diferentes idades.

Cientistas de várias partes do mundo (Bento, 2011; Bottino et al., 2015b; Buelga et al., 2015; Carvalho et al., 2016; Lapidot-Lefler, 2014; Martínez- Pecino & Durán-Segura, 2015; Montalvão, 2015; Villén, 2011; Yilmaz, 2011) têm procurado mensurar a prevalência do *cyberbullying*, compreender a sua associação com algumas variáveis e conhecer as suas consequências ao nível pessoal, familiar e no grupo de amigos.

No que se refere à prevalência, não se identifica um padrão comum nos diferentes estudos, o que pode ser explicável pelo período de tempo que os autores delimitaram para a realização da investigação, pela diversidade dos instrumentos utilizados para a medição do *cyberbullying*, pelos procedimentos de recolha de dados e pelos contextos onde os instrumentos foram aplicados. Contudo, importa referir que os valores encontrados apontam para uma tendência de subida (Matos et al., 2014; Simões et al., 2014) ainda que, as situações de *cyberbullying* sejam, por vezes, difíceis de identificar, uma vez que nem sempre os jovens reportam o seu envolvimento a alguém (Alberto, 2008).

Os efeitos negativos que pode proporcionar na saúde psicológica do adolescente e a possibilidade de associação à ideação suicida e ao suicídio, tornam o *cyberbullying* um problema de saúde pública (Sampasa et al., 2014). As consequências não se repercutem apenas nas vítimas, mas também nos observadores e testemunhas que apresentam uma maior possibilidade de estabelecerem relações permeadas por conflitos, pela instabilidade e pela agressão (Shariff, 2011).

Embora algumas vítimas possam relatar estes incidentes aos amigos ou aos pais, quando comparados com as vítimas do *bullying* tradicional são menos propensas a procurar ajuda, pelo medo de se verem privadas do uso das tecnologias ou por não acreditarem na possibilidade da agressão ser interrompida (Mishna et al., 2009). Os que procuram ajuda solicitam muitas vezes o apoio dos amigos (Slonje & Smith, 2008).

A saúde mental dos jovens está relacionada com o grau de confiança que têm de que, perante um problema, podem contar com o apoio de outros - o suporte social (Ribgy, 2000). Nesse sentido, é importante que compreendam e que aceitem que os seus problemas podem ser resolvidos com a ajuda de outros, que perspetivem o adulto como alguém em quem podem confiar e que lhes pode oferecer uma ajuda adequada, alguém que é capaz de compreender os motivos porque estão a agredi-los e encaminhá-los para uma ajuda especializada ou para alguém com quem possam discutir os problemas (Ribgy, 2000).

Na situação de vitimização, alguns jovens mobilizam estratégias de enfrentamento enquanto outros, por força do insucesso conseguido, advogam não haver forma de reduzir o *cyberbullying* (Parris et al., 2011), optando por manter segredo, o que pode ser um fardo pesado para os mesmos. Como resposta a estes sentimentos ou pensamentos, difíceis e dolorosos, podem surgir pensamentos autoagressivos e a possibilidade da sua concretização em contexto *online* (Boyd, 2010; Englander, 2012a), por exemplo nas redes sociais.

O acesso às redes sociais tem aumentado, designadamente entre os jovens, pelo facto de estas disponibilizarem no meio virtual um local onde os jovens podem participar ou

relacionarem-se de forma ativa com os seus amigos.

Sobre o papel que as redes sociais podem exercer na prática de comportamentos autoagressivos *online*, a literatura (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) tem vindo a relatar a existência de uma correlação entre o uso das RSI e o *autocyberbullying*.

A constatação de episódios de autoagressão psicológica no ciberespaço estiveram na origem da realização de alguns estudos (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017), cujos resultados reforçam este lado negativo e complexo do uso das tecnologias e da Internet, o qual não pode ser ignorado.

Embora o conhecimento sobre o *cyberbullying* se tenha expandido, este fenómeno continua a carecer de novas abordagens direcionadas para outras perspetivas. Sem descurar a importância que lhe é devida, centrarmo-nos apenas nessa forma de agressão pode desviar a atenção ou impedir de levar em conta outros comportamentos agressivos, igualmente importantes, e uma melhor especificação dos perfis de risco que permitam minorar a agressão *online* (Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2010). Nesse sentido, o capítulo seguinte aborda outra perspetiva da agressão *online*, a dirigida ao próprio ou *autocyberbullying*, focando aspetos associados à definição do comportamento, alguns dados da prevalência mundial, possíveis interseções e descontinuidades entre o *autocyberbullying*, o *cyberbullying* e a autoagressão, motivações e consequências que promove nas vítimas, estratégias de *coping* a que recorrem os *autocyberbullies* e possibilidades de intervenção. Por último, tecemos algumas considerações em torno da regulação legal do *autocyberbullying*.

Síndrome de Münchausen

Conceito, características, motivações e repercussões
Prevalência

Autocyberbullying

Conceito, características, métodos e formas
Perfil e motivações do *autocyberbully*
Autocyberbullying, *cyberbullying* e autoagressão: semelhanças e diferenças
Fatores facilitadores e protetores
Emoções e repercussões
Prevalência
Da constatação de uma realidade à sua prevenção
Considerações sobre regulação legal do *autocyberbullying*

Por detrás de uma pessoa que fere há sempre uma pessoa ferida. Ninguém agride os outros sem primeiro se autoagredir. Ninguém faz os outros infelizes, se primeiro não for infeliz. (Augusto Cury; s/d)

Neste capítulo descrevemos as principais características da síndrome de *Münchhausen*, nas variantes *Münchhausen* por procuração, *Münchhausen* e *Münchhausen* digital.

Assim, em primeiro lugar, descrevemos este ato intencional e premeditado como uma forma de transtorno factício imposto ao outro - *Münchhausen* por procuração. Trata-se de condições caracterizadas pela simulação, exagero ou indução de situações hostis (e.g., doenças físicas ou mentais) por um indivíduo a outro, com o objetivo de conseguir ser o centro das atenções ou de captar a atenção para si mesmo.

A descrição segue com a apresentação da síndrome de *Münchhausen*, na qual ao invés de provocar os sintomas noutra pessoa, o portador causa ou simula situações hostis em relação a si mesmo.

O desenvolvimento de transtornos fictícios em ambiente *online* (e.g., sites, fóruns ou redes sociais) leva-nos ao conceito de *Münchhausen digital*, o qual, pelas semelhanças que apresenta com o comportamento autoagressivo *autocyberbullying*, conduz à definição deste último, à apresentação de algumas das suas características e dos valores da prevalência internacional.

O capítulo termina tecendo-se algumas considerações em torno do enquadramento legal da problemática do *autocyberbullying*.

1. Síndrome de *Münchhausen*

1.1 Conceito, características, motivações e repercussões

O Homem não é um animal de excessos; é um colecionador de esperanças. (Agustina Bessa-Luís; s/d)



Conceito e características

O conceito deve-se ao alemão Karl Hieronymus Von Münchhausen, nascido em Hannover em 1720, conhecido como o barão das mentiras, pela sua habilidade de contar histórias sobre batalhas.

Em 1951, o médico britânico Asher¹⁷ usou este termo para descrever os pacientes que conseguiam convencer outras pessoas, através das suas narrativas, de que eram portadoras de determinados sintomas ou doenças. Os sinais e sintomas da síndrome de *Münchhausen* podiam incluir fingir intencionalmente estar doente, mentir sobre sintomas difíceis de refutar, autoagredir-se, ou agravar uma condição pré-existente, com o objetivo de receber assistência médica ou hospitalar (Asher, 1990).

Mais tarde, Meadow (1999) adotou o termo “*Münchhausen* por procuração” para descrever uma forma de abuso infantil em que a mãe produzia histórias de doenças sobre a criança, sustentava essas histórias e promovia intencionalmente sintomas, físicos ou psicológicos na criança, em vez de nela mesma.

As principais características dos distúrbios factícios impostos a outro são, por isso, a imitação de sinais e sintomas, físicos e psicológicos, e a indução de uma lesão ou doença.

No contexto desta simulação, o agressor demonstra um aparente interesse, motivação para encontrar o bem-estar da vítima (criança) e um envolvimento excessivo nos cuidados da mesma, com o objetivo de obter simpatia, preocupação e atenção dos profissionais de saúde (Burton et al., 2015).

Algumas das características da Internet favorecem o engano dos observadores *online*; a assincronia permite uma abordagem dinâmica de apresentação, com mudanças rápidas de identidade, e a ausência de *feedback* e o anonimato perante o público reduzem a preocupação sobre o que os outros possam pensar sobre os comportamentos assumidos, favorecendo a motivação necessária para a prática dos mesmos. Assim, a par de alguns aspetos positivos que

¹⁷ Richard Alan John Asher (1912-1969) descreveu a síndrome de *Münchhausen* num artigo publicado em 1951, na revista *The Lancet*.

a Internet proporcionou ao indivíduo, o crescente uso da tecnologia *Web* teve um impacto negativo em alguns comportamentos do mesmo indivíduo. Um desses comportamentos negativos é o da *Münchhausen* pela Internet.

O termo *Münchhausen* pela Internet, ou *Münchhausen* digital, foi introduzido por Feldman (2000) para descrever o fenómeno em que um indivíduo se junta a um grupo ou a uma comunidade *online*, para relatar condições graves de saúde e outros eventos dramáticos cuidadosamente simulados, com o objetivo de obter atenção, afirmação ou fama, entre outros.

Este falacioso comportamento *online*, que envolve a simulação deliberada, repetida e convincente do papel de doente, de vítima ou de herói, causa sofrimento emocional aos que são enganados (Boyd et al., 2014; Burton et al., 2015; McCulloch & Feldman, 2011; Pulman & Taylor, 2012). Trata-se de uma forma de transtorno, associada a dificuldades emocionais (Pulman & Taylor, 2012), a qual pode assumir a forma de fingimento puro, parcial (o sujeito exagera o impacto de uma situação) ou de uma falsa imputação (a situação existe, mas o sujeito não revela a verdadeira fonte do problema).



Motivações e repercussões

As motivações associadas à síndrome de *Münchhausen* são difíceis de identificar e continuam a intrigar muitos autores. Contudo, são sugeridos na literatura (Burton et al., 2015; Hinduja & Patchin, 2014) fatores de ordem biológica, genética e psicológica.

Algumas explicações sobre as motivações que podem estar subjacentes ao comportamento do agressor, ou sobre o que pode levar um cuidador a submeter uma criança a condições de maus-tratos, referem necessidades emocionais, de ordem psicológica e a possibilidade de o agressor assumir o papel de doente por procuração para obter atenção dos médicos.

Os sujeitos envolvidos neste comportamento podem apresentar stresse, transtornos de personalidade (incluindo os distúrbios de humor) e ansiedade (Suler, 2004), episódios de abuso emocional ou físico, traumas da infância, problemas de identidade, situações de relacionamento difícil com os pais e baixa autoestima. Em geral, são sujeitos inteligentes e desembaraçados (Vendal, 1980).

Sobre a *Münchhausen by Internet* (Oltmanns & Emery, 2015), alguns estudos sugerem que o recurso a esta forma de autoapresentação *online* está associada a motivações de ordem intrapessoal (sádico) e interpessoal (atenção), designadamente uma necessidade exagerada de se sentir admirado(a), importante, inteligente, fisicamente atrativo(a) e com poder (Pulman &

Taylor, 2012).

Forjar uma situação *online* e assumir o papel de vítima permitem ao sujeito angariar simpatizantes entre os seus seguidores (Griffiths, Kampa, Pearce, Sakellariou, & Solan, 2009), aumentar ou proteger a autoestima (Burton et al., 2015), cativar a atenção, o interesse e a simpatia por si (McCulloch & Feldman, 2011) ou, simplesmente, obter prazer em enganar alguém (Feldman, 2000).

Um estudo levado a cabo na Irlanda (Caspi & Gorsky, 2006) e que teve como objetivo conhecer as motivações subjacentes à atitude de mentir/simular falsas situações *online*, confirmou, a partir da análise das respostas de 14 grupos (n=257) de discussão *online*, que os participantes tinham sentido prazer em mentir, deixando antever um possível mecanismo de alteração dos seus padrões morais (Caspi & Gorsky, 2006).

De facto, como poderá alguém sentir alívio, provocando sofrimento ao próprio? Os especialistas acreditam que durante a prática de um comportamento agressivo há libertação de endorfinas, as quais agem no cérebro produzindo uma sensação de bem-estar capaz de diminuir a ansiedade e o estado de tristeza do sujeito (Caspi & Gorsky, 2006).

Os “ganhos” a alcançar com o comportamento dependerão da capacidade do indivíduo arquitetar ou simular situações e de, através destas, conseguir enganar convincentemente os observadores *online* (Feldman, 2000; McCulloch & Feldman, 2011).

Independentemente das motivações, estes comportamentos não devem ser desvalorizados; ainda que pareçam ser superficiais ou manipuladores, podem ser indicadores, ou um sinal premonitório, de outros comportamentos mais complexos. Quando uma situação é descoberta, os seus efeitos podem ser devastadores, alterarem ou destruírem a confiança dos membros de um grupo de discussão *online*, os quais, muitas vezes, se revestem de fonte de apoio e de lugares onde se expressa simpatia genuína pelo sofrimento de uma suposta vítima (Pulman & Taylor, 2012).

Nas crianças, as consequências podem passar por alterações do padrão do sono assim como outras sequelas, de ordem física ou psíquica (Meadow, 1999). Para além do referido, o facto de a vítima (a criança) viver muito tempo o jogo de mentira do perpetrador (*Münchhausen* por procuração) pode favorecer que esta, mais tarde, possa vir a ter o mesmo comportamento (Meadow, 1999).

1.2 Prevalência nacional e internacional

A incidência da síndrome de *Münchhausen* é difícil de quantificar, pela dificuldade de que se reveste o seu diagnóstico (Suler, 2004).

A prevalência nacional e internacional é desconhecida, por subnotificação do número de casos, por ser um tema ainda pouco explorado na literatura mundial e por ser difícil obter dados precisos de pessoas que mentem patologicamente (Griffiths et al., 2009). Dos artigos encontrados, são poucos os que exprimem dados epidemiológicos do país de origem.

Apesar das dificuldades de avaliar a sua incidência, considera-se que a *Münchausen* digital se tornou mais comum do que a síndrome de *Münchausen* da vida real, por ser mais fácil de concretizar: ao entrarem na rede, os perpetradores conseguem enganar centenas ou milhares de pessoas ao mesmo tempo (Feldman, 2000).

No que se refere à Síndrome de *Münchausen*, são referidos alguns valores. Teixeira et al. (2012), recorrendo a um questionário em papel e lápis, realizaram um estudo com uma amostra de alunos (n=145; 60% rapazes; idade ≥ 11 anos) que frequentavam o 3º ciclo e o ensino secundário, no ano letivo 2010/2011, com o objetivo de avaliar o seu grau de conhecimento sobre doenças psiquiátricas, entre as quais incluíam a Síndrome de *Münchausen*, bem como avaliar o nível de contacto que estes tinham tido com indivíduos portadores desta doença.

Estes autores verificaram que 46% dos participantes conhecia pelo menos um indivíduo portador da doença e que, na maioria, estes eram seus amigos ou familiares. Verificaram também que, dos inquiridos, 4% já tinham convivido com indivíduos portadores da síndrome.

Nesse mesmo estudo, Teixeira et al. (2012) constataram que cerca de dois terços dos alunos da amostra tinham tido acesso a informação sobre a doença, sendo a principal fonte de obtenção desse conhecimento a comunicação social, mas, apesar dessa informação, 72% não saberiam reconhecer a síndrome num indivíduo e 59% desconhecia que tipos de “tratamento” existem para a situação.

2. *Autocyberbullying*

All i saw on Facebook was: “she deserved it...I hope she’s dead...I hope she dies this time and isn’t so stupid.” I’m constantly crying now. Every day i think “why am i still here?” I’m stuck... what’s left of me now...nothing stops. I have nobody...I need someone. (Amanda, 15, British Columbia)

Nem sempre é fácil reconhecer ou distinguir, com clareza, os comportamentos de *autocyberbullying* de outras formas de *e-bullying*. Mutáveis, e também suficientemente complexas, as práticas de *e-bullying* evoluem, ao sabor da evolução das tecnologias e da vontade humana. Tais variações não se podem prever, facto que torna difícil ao ser humano preparar-se, ter um plano de ação que lhe facilite o autocontrolo, ter a capacidade de gerir as situações, eventualidades e emoções, ser capaz de minimizar o seu impacto e de não ser apanhado desprevenido. Com efeito, sem se conhecer a problemática, não é possível preveni-la pelo que procuraremos seguidamente caracterizar o fenómeno do *autocyberbullying*. Assim, no ponto seguinte, tendo em conta o estado da arte, disserta-se sobre a sua génese, as formas assumidas, os meios usados, a prevalência e o seu impacto nas vítimas.

2.1 Conceito, características, métodos e formas

O interesse e o fascínio dos jovens pelo mundo *online* tem contribuído para que as tecnologias emergentes registem, atualmente, elevadas taxas de utilização pelos mesmos (Matos et al., 2014).

A par desta utilização massiva, tem-se registado nos últimos anos um aumento progressivo da perpetração de comportamentos agressivos no ciberespaço, muitas vezes associado à falaciosa ideia de que através destes comportamentos se consegue mais facilmente alcançar a atenção dos pais, dos amigos ou de outros (Simões et al., 2014; Sontag et al., 2011).

Nem toda a agressão praticada no ciberespaço traduz um comportamento hostil, continuado no tempo e dirigido a alguém, reunindo características que permitam classificá-lo como *cyberbullying* (Bottino et al., 2015b). Na verdade, pode tratar-se de um comportamento produzido e dirigido ao próprio (Boyd, 2010; Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017), ou seja, de um comportamento de *autocyberbullying*.

Distinguir os dois comportamentos e ter um diagnóstico preciso da sua prevalência constitui um desafio atual, que só pode ser enfrentado dispondo de uma clara definição dos construtos, de um conhecimento dos métodos, dos meios usados e das motivações que lhes

são inerentes, aspetos que procuraremos agora esclarecer, no caso específico do *autocyberbullying*.

Quando um jovem é anonimamente alvo de assédio moral ou de perseguição *online* pensamos tratar-se de um ato hostil, desencadeado por outrem (Englander & Raffali, 2012). Contudo, alguns indivíduos fazem-no contra si próprios, ou seja, encenam *cyberbullying* dirigido ao próprio (Englander, 2012a)¹⁸, inventando ameaças ou criando falsas narrativas, elaboradas para atrair a atenção de outros (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Danah Boyd (2010) foi a primeira investigadora a alertar para o problema da autoagressão *online* e para a possibilidade de os jovens criarem identidades falsas com o objetivo de se menosprezarem ou ridicularizarem, ou seja, de praticarem *cyberbullying* dirigido a si mesmos. A constatação desta realidade surgiu na sequência de alguns relatos deixados nos *posts* do seu blogue pessoal, aberto aos comentários dos seguidores, no qual estes podiam expressar pensamentos, relatar ou apresentar situações de autoagressão digital, de autoperseguição ou outros atos de agressão.

O fenómeno, relatado por Boyd (2010), já tinha sido detetado anteriormente por administradores do *website Formspring*¹⁹, em investigações realizadas pelos mesmos, na sequência de denúncias sobre alegados casos de *cyberbullying*, que se vieram a confirmar como sendo situações produzidas por e para o próprio.

Na sequência do conhecimento destes casos, Englander (2012a) levou a cabo uma investigação, que apresentaremos de forma mais detalhada num dos pontos seguintes, com o objetivo de compreender o comportamento dos jovens *online*, a qual confirmou que os adolescentes se “atacavam” publicamente, que infligiam dano ou desconforto psicológico a si próprios, em fóruns e nas redes sociais, recorrendo ao anonimato.

O comportamento ficou conhecido como *digital self-harm* ou *Münchhausen* digital (Englander, 2012a), pelas semelhanças apresentadas com os transtornos psiquiátricos da síndrome de *Münchhausen*, uma vez que o *autocyberbully* recorre ao trauma psicológico para conquistar simpatia, atenção e a admiração de outros ou para obter ajuda.

Mais recentemente, também Patchin e Hinduja (2017) procuraram analisar a

¹⁸ Elizabeth Englander é professora de Psicologia na *Bridgewater State Univesity*. Fundadora e diretora do *Massachusetts Aggression Reduction Centre* (MARC), centro de estudos e ensino relacionado com o *bullying*, é especialista na área do *bullying* e do *cyberbullying* e interessa-se pelas causas da agressão tecnológica entre pares.

¹⁹ *Formspring* é uma rede social que permite aos utilizadores receberem perguntas de utilizadores não registados. As respostas são armazenadas no perfil do utilizador, permitindo que outros as possam ver (Fonte: <http://new.spring.me>).

prevalência da autoagressão digital entre os adolescentes.

Não existe, contudo, uma teoria ou definição suficientemente ampla e abrangente do *autocyberbullying*. Os investigadores dedicados à problemática (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) propuseram uma definição que aponta para um comportamento autoagressivo praticado de forma deliberada e anónima por um indivíduo e que consiste na publicação, na partilha de um conteúdo prejudicial ou no envio de mensagens hostis sobre si, no seu próprio perfil, criado numa rede social ou *chat*, aos quais respondem, com o objetivo de conquistar a atenção, a simpatia e a admiração de observadores *online* (pais, amigos ou pares) e, desse modo, conseguir levá-los a preocuparem-se consigo ou conseguir que terceiros os defendam de eventuais abusos praticados contra si próprio (Boyd, 2010; den Hamer et al., 2014; Englander, 2012a).

Nesta forma de autoagressão psicológica (Boyd, 2010; Englander, 2012a), a vítima assume um papel ativo, levando os observadores a tornarem-se assistentes e apoiantes do ato agressivo, ou seja, recorrendo à Internet e às tecnologias digitais, a vítima é ajudada por aqueles que, depois de conquistada a confiança, e sem se aperceberem, passam a defendê-la *online*.

Contrariamente à automutilação, em que a agressão assume a forma de uma resposta física para uma dor emocional ou de um ato praticado com o intuito de distrair a pessoa dessa dor, no dano autoinfligido *online*, a vítima substitui a dor física pela dor psicológica (Boyd, 2010).

Na perspetiva do *autocyberbully*, infligir dano psicológico ao próprio torna a dor (dificuldades emocionais) mais real aos olhos de outros, ou seja, através da ideia de que foi ou está a ser alvo de uma agressão, procura transmitir o que verdadeiramente sente. Este comportamento representa uma estratégia de *coping* para a situação de desespero que enfrenta (Boyd, 2010).

Esta forma de comunicação não verbal, que consiste no recurso à agressão psicológica para lidar, de forma impulsiva e destrutiva, com as frustrações e ansiedades, e que pode ter vários significados (apelo, fuga de uma situação intolerável ou de um sentimento de culpa sobre algo que não consegue controlar), favorece a passagem para um estado de maior tranquilidade ou o desejo de vingança (Boyd, 2010; Englander, 2012a): nestes casos, as redes sociais afiguram ser um bom ambiente de escuta e a autoagressão uma forma de aliviar o stresse.

O espectro e a gravidade deste comportamento, muitas vezes precipitado por acontecimentos de vida que, se isoladamente podem não constituir a causa, quando

acumulados a um conjunto de outros fatores representam um sinal de perturbação grave, conduzem a uma situação precária de equilíbrio e de bem-estar cuja importância não deve ser descurada (Boyd, 2010; Ogden & Bennett, 2015). Este comportamento constitui um pedido de ajuda de alguém emocionalmente debilitado e vulnerável (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017), um sinal de perturbação, o culminar de uma situação de sofrimento que atingiu proporções descontroladas e que, por isso, requer uma atenção redobrada: sabemos o que uma pessoa pensa não quando nos diz o que pensa, mas através das suas ações, ou seja, as ações dos sujeitos são as melhores intérpretes dos seus pensamentos. Para além das mudanças de atitude/ações, importa atender a outros identificadores *online* como, por exemplo, ao conteúdo das publicações efetuadas e ao significado dos mesmos (Boyd, 2010).



Métodos e formas do autocyberbullying

Não é fácil categorizar esta conduta autodestrutiva, com ou sem repetição de atos, que por vezes se sucedem no tempo e nem sempre são entendidos.

Em termos das manifestações desta forma de autointimidação destacam-se (Boyd, 2010; Englander, 2012a): 1) a denegrição, ou seja, publicar informações cruéis sobre o próprio; 2) a dissimulação, ou seja, fazer de conta que se é outra pessoa para publicar informação sensível sobre o próprio.

Para o efeito, os *autocyberbullies* podem recorrer à publicação de mensagens de texto ou imagens, numa rede social ou página *web*, à discussão em fóruns, ao assédio moral através de *e-mail* e ao envio de mensagens instantâneas difamatórias, à comunicação através das plataformas dos jogos *online* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015) ou de qualquer outra plataforma *online*.

Os meios usados refletem o uso das tecnologias emergentes (Hadon et al., 2012; Simões et al., 2014) sendo que, na maioria das situações, o *autocyberbullying* ocorre nas redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, entre outros), em blogues, *chats* ou páginas *web* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015).

2.2 Perfil e motivações do autocyberbully



Características do autocyberbully

O *autocyberbully* é, geralmente, um sujeito vulnerável, marcado pela vivência de

acontecimentos de vida negativos, causadores de stress (na escola, entre os amigos ou na família), por sentimentos de desesperança, de solidão e insatisfação na vida e/ou pela experiência de vitimização por qualquer forma de *bullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Apresenta ainda uma vincada faceta autocrítica perante a adversidade e uma necessidade de se sentir *cool* perante os pares (Boyd, 2010; Patchin & Hinduja, 2017), ainda que a autoagressão psicológica seja um comportamento dirigido a minimizar o sofrimento psicológico e não apenas movido por questões de autoafirmação (Boyd, 2010).

Para além das características referidas, o *autocyberbully* apresenta um risco acrescido de envolvimento no *cyberbullying*, enquanto agressor (Boyd, 2010; Patchin & Hinduja, 2017). Esta característica pode surgir como uma forma de ocultar a prática de *autocyberbullying*, como um subterfúgio para o medo e para a vergonha de poder vir a ser humilhado, se descoberto da prática de *autocyberbullying*. Ou seja, como forma de direcionar a atenção para outros alvos, o *autocyberbully* pode iniciar um ciclo de publicações hostis dirigidas a “amigos virtuais”, tornando-se também *cyberbully* (Englander, 2012a).

Na Tabela 8 apresentamos algumas características do *autocyberbully* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Tabela 8: Características geralmente presentes no perfil do *autocyberbully*

	Características
Variáveis psicológicas	Sujeito vulnerável Insatisfeito(a) com a vida Deprimido(a)
Escola	Impopular no contexto escolar Desempenho escolar não relevante para o comportamento
Atitude face à adversidade	Autocrítico Vítima de <i>bullying</i> ou de <i>cyberbullying</i>

Fonte: Autor

O *autocyberbully* tende a ser alguém que procura encontrar na Internet e nas redes sociais o “amigo próximo”, o ambiente de escuta que necessita e uma alternativa para gratificar as suas necessidades sociais ou emocionais, tarefa que surge facilitada pelo anonimato proporcionado pela Internet e pela ausência dos constrangimentos da observação direta, por parte de outros.

Em contexto escolar, os *autocyberbullies* tendem a ser impopulares, mas o desempenho académico, designadamente o insucesso escolar, pode não representar uma característica marcante do seu perfil, como o comprova a situação da jovem Hannah Smith (Selfharm UK, 2015), adolescente de 14 anos, de Leicestershire, na Inglaterra, com um notável percurso académico, vítima de suicídio após ter praticado *autocyberbullying*. Esta jovem simulou situações de *cyberbullying* para fazer a família e os amigos acreditarem que

estava a ser vítima de *cyberbullying*, tendo-se vindo a comprovar que 98% das mensagens de ódio publicadas no seu *site* tinham tido origem no seu próprio IP (Winterman, 2013).



Motivações do autocyberbully

Que motivos/causas podem levar um adolescente a autoagredir-se psicologicamente em comunidades virtuais ou páginas *Web*? Esta é uma questão desafiante sobre a qual o estado da arte ainda é bastante deficitário, mas que reclama uma resposta, tornando-se importante a realização de estudos que permitam encontrar informação consistente sobre a problemática.

Do exíguo conhecimento existente na atualidade, é possível referir que as motivações que podem levar um(a) jovem a autoagredir-se *online* são tão complexas quanto preocupantes e perigosas, uma vez que a par do dano psicológico pode também coexistir o risco de dano físico, designadamente o da automutilação e ao suicídio (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015).

A Internet proporciona um espaço de conversação sendo também uma fonte de múltiplas informações (Chisholm & Day, 2013). Assim, na arena da autoagressão, a Internet pode desempenhar dois papéis (Boyd, Ryan, & Leavitt, 2011; Chisholm & Day, 2013) distintos. Por um lado, pode fornecer informação, conteúdo factual sobre autoagressão ou narrativas na primeira pessoa sobre estes comportamentos, os quais podem servir de apoio social (*social support*), medido através da perceção individual da existência de apoio emocional, material, afetivo e de autoajuda para os que se deparam com a problemática (Due, Holstein, Lund, Modvig, & Avlund, 1999). Representa, ainda, um recurso colocado à disposição de outras pessoas, a oportunidade de receber conselhos daqueles que passaram por experiências semelhantes os quais podem revelar-se essenciais para evitar desfechos mais graves (Due et al., 1999). Por outro lado, a Internet constitui um local onde proliferam conteúdos que, defendendo ou encorajando estes comportamentos, podem revestir-se de fatores precipitantes da prática do *autocyberbullying* (Boyd et al., 2011).

Sobre as motivações que podem predispor o *autocyberbully* a esta forma de autoagressão psicológica, de fingimento ou de produção intencional de *cyberbullying* contra o próprio, o *self-cyberbullying*, e tomando por referência os testemunhos deixados no blogue pessoal de Danah Boyd (2010), os resultados do estudo de Englander (2012) e de Patchin e Hinduja (2017), ao fazer-se passar por vítima, o *autocyberbully* almeja:

- Sair do anonimato;
- Pedir ajuda;

- Alertar para problemas pessoais;
- Conquistar atenção, ou demonstrar a falta dela para com a sua existência;
- Comunicar o sofrimento aos outros e, deste modo, evitar o abandono;
- Obter valorização, amor e o afeto dos pais e amigos, quando se sente vulnerável;
- Parecer *cool*, promover-se ou adquirir estatuto social entre colegas e amigos;
- Evadir-se de uma situação dolorosa;
- Provocar uma resposta comportamental no outro, seja esta positiva ou negativa;
- Punir alguém emocionalmente;
- Ser popular, alvo de comentários ou de elogios dos amigos virtuais, que sejam ambicionados por outros;
- Retaliar uma situação de vitimização de que foi alvo (*bullying* ou *cyberbullying*);
- Autopunir-se por uma determinada situação;
- Divertir-se;
- Interromper sentimentos negativos (e.g., sensação de vazio, de abandono, de culpa ou desespero);
- Libertar-se de um estado de tensão ou de stresse;
- Melhorar um estado de infelicidade;
- Experimentar novas sensações;
- Provar que consegue superar uma situação.

Quando a mensagem que o *autocyberbully* pretende transmitir não é percebida pelos que o rodeiam e sente que não recebe a ajuda de que necessita, a opção de se auto ameaçar *online* torna-se atrativa (Roswarski & Dunn, 2008).

Beneficiar de retroação positiva (Acar, 2008; Ellison et al., 2007), expressa nos comentários que se sucedem a uma publicação sua, pode constituir uma forma de o *autocyberbully* melhorar a autoestima (Boyd, 2010; Englander, 2012a) e de, conseqüentemente, se sentir melhor emocionalmente (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015).

Esta necessidade pode favorecer a tendência para fazer uma utilização mais prolongada da Internet, o recurso sistemático a esta estratégia (publicações ofensivas sobre si) e ter uma rede mais alargada de contactos virtuais (Mehdizadeh, 2010).

Para além do pedido de ajuda ou da emissão de sinais de desagrado para com algo, este comportamento pode ainda ter subjacente, da parte do *autocyberbully*, o querer provar a si próprio que consegue controlar algo na vida, mostrar resistência e resiliência face a uma situação difícil

que envolva os pares ou representar uma tentativa de sair de um quadro depressivo ou de ódio para com o próprio (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

As motivações podem ser distintas de acordo com o sexo. Segundo o estudo (n=617 estudantes; 18 e 19 anos) de Englander (2012a), os rapazes praticam *autocyberbullying* para captarem a atenção dos colegas (50%), para conseguirem que outros se preocupem com eles (25%), quando estão aborrecidos, ou quando pretendem iniciar uma discussão *online* (25%). Já as raparigas apresentam como principais motivações a necessidade de provar que conseguem superar uma situação emocionalmente difícil para as mesmas (30%), pretenderem levar outros a preocuparem-se com elas (40%) e quererem chamar a atenção de um adulto (30%) ou colega (40%). Tanto os rapazes como as raparigas admitiram que raramente o efetuaram por diversão.

Quem pratica *autocyberbullying*, recorrendo a perfis anónimos, deixa para trás um rasto de “ataques” *online*, por exemplo nas RSI (Boyd, 2010, 2014; Englander, 2012a). A estes ataques/publicações, sucedem-se comentários de terceiros, positivos ou negativos, alguns dos quais da autoria do próprio (Englander, 2012). Estas publicações podem ter latente um duplo objetivo:

(i) por um lado, e como já referido anteriormente, ao publicar mensagens insultuosas, comentários negativos (e.g., sobre a sua aparência física, peso, inteligência,...), algo irónico sobre si ou sobre o qual se sente inseguro, o *autocyberbully* procura obter elogios, comentários positivos, mensagens de apoio, de incentivo e de proteção, reforço através do qual procura desconstruir a visão errónea que criou sobre si (Boyd, 2006; Boyd, 2010; Selfharm UK, 2015; Young Minds, 2012). As reações exibidas pelos “amigos virtuais”, que se seguem às publicações do *autocyberbully*, expressas em “gostos”, “likes”, elogios, mensagens ou comentários amistosos, calorosos, de apoio e de incentivo fazem transparecer a ideia de que estão do seu lado, e que o/a protegem, contribuindo para o desvanecer de alguns medos (Acar, 2008; Ellison et al., 2007), para uma perceção/sentimento de proteção e para uma melhoria dos níveis de autoestima.

Este pode ser um dos motivos pelo qual os indivíduos com baixa autoestima tendem a passar mais tempo nas redes sociais e a ter uma rede mais alargada de contactos (Mehdizadeh, 2010). Contudo, passar mais tempo numa RSI pode representar um fator de risco ou revestir-se de uma probabilidade acrescida, de vir a tornar-se vítima ou agressor neste meio.

As RSI funcionam como ambientes de terapia de grupo virtual (Rosa, 2011), como espaços onde os indivíduos, quando se sentem isolados, incompreendidos ou tristes, podem

efetuar pedidos de ajuda e obtê-la em tempo real; representam um meio para obterem companhia, receberem a compreensão desejada quando fora destas não o conseguem, de conseguirem atenção, isenta da crítica dos que os poderiam condenar pelos seus atos (Boyd, 2008; Boyd, 2010, 2014).

(ii) por outro lado, e no que se refere aos objetivos latentes acima referidos, estas publicações podem também ter subjacente a necessidade de confirmação de pensamentos autocríticos sobre si, num dado momento, ou seja, os jovens podem sentir-se tentados a publicar comentários que sabem, *a priori*, que serão alvo da discordância dos observadores *online*, como forma de obter respostas negativas que reforcem o que sentem (Boyd, 2010; Selfharm UK, 2015; Young Minds, 2012).

Nestas situações, se os comentários negativos se confirmarem, pelo facto de virem de terceiros, favorecem a sua aceitação e o assumir dos mesmos como verdades, perpetrando o sofrimento psicológico do *autocyberbully*: representam um comportamento de extensão à autoagressão praticada em contexto *online* (Selfharm UK, 2015).

Independentemente das motivações, forjar uma situação para publicar conteúdos abusivos, insultuosos (e.g., sou feio/a, atraente, inútil, ...), algo que consideram sobre o próprio, e assumir o papel de vítima para cativar a atenção de alguém constitui um recurso primitivo e irrefletido de *coping* face à adversidade, que se configura como uma forma inadequada de um adolescente aumentar ou de proteger a sua autoestima ou de responsabilizar alguém pela sua situação de mal-estar.

2.3 *Autocyberbullying, cyberbullying* e autoagressão: semelhanças e diferenças

O *autocyberbullying* constitui uma problemática que poderemos situar entre dois domínios de conhecimento, o do *cyberbullying* e o da autoagressão, pelo que ainda que algumas das suas características possam ser transversais (Boyd, 2010; Gradinger et al., 2010; Matos et al., 2009; Seixas, 2009; Ybarra et al., 2012), outras distinguem-no destes últimos comportamentos (Boyd et al., 2011; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Algumas diferenças que permitem distinguir o *autocyberbullying* do *cyberbullying* residem no facto de o *autocyberbullying* constituir uma forma de agressão psicológica em que o perpetrador assume um duplo papel, o de vítima e o de agressor, ou seja, o de vítima autoagressiva (Boyd et al., 2011; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Distingue-se também pelo facto de reportar um comportamento individual em que a vítima assume um papel ativo, autoinduzindo a agressão psicológica com o auxílio das tecnologias e da Internet. A

agressão é perpetrada com a colaboração de todos os que respondem às publicações do *autocyberbully*, de forma positiva ou em oposição, sob o agrado ou o desagrado do mesmo (Boyd, 2010). Ou seja, recorrendo a meios eletrónicos, o *autocyberbully* é ajudado por aqueles que, depois de conquistada a confiança na Internet, e sem se aperceberem, passam a defendê-lo *online* (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

A intencionalidade está focada na conquista de atenção, valorização, afeto e no cuidado dos outros em fazer face ao estado de debilidade emocional em que o *autocyberbully* se encontra (Boyd, 2010; Englander, 2012a). Só subliminarmente o comportamento é entendido como uma oportunidade de vingança, um momento para iniciarem uma discussão ou para punirem alguém emocionalmente (Feldman, 2000; Pulman & Taylor, 2012). Ainda no que se refere a intencionalidade, é também um imperativo para o *autocyberbully* querer ser “visto” ou “fazer-se notar”, ainda que para tal, tenha de superar alguns limites pessoais (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Contrariamente ao *cyberbullying*, este comportamento é passível de um controlo inicial uma vez que é a vítima quem realiza a primeira publicação hostil. Para além do referido, pode consistir numa única publicação, feita pelo *autocyberbully*, seguida de um comentário inicial à mesma, feita pelo próprio. Esta situação pode fazer desaparecer o carácter repetido da agressão²⁰, presente no *cyberbullying*, para passar a subsistir apenas a possibilidade de revitimização, com os comentários que forem tecidos na sequência do comentário inicial efetuado pelo *autocyberbully*.

No *autocyberbullying* está também ausente a assimetria de poder entre o agressor e a vítima, uma vez que se trata do mesmo indivíduo. A assimetria só ocorrerá se, adversamente, o *autocyberbully* for alvo de comentários hostis tecidos às suas publicações, ou seja, se promover colateralmente situações de *cyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Algumas características que podemos considerar transversais ao *cyberbullying* e ao *autocyberbullying* residem no facto de as repercussões, psicológicas e sociais, serem difíceis de quantificar, uma vez que são potenciadas pelo anonimato e pelo uso das tecnologias emergentes.

Tal como no *cyberbullying*, os métodos e os meios utilizados no *autocyberbullying* refletem o uso das tecnologias emergentes e as novas formas de relacionamento social e afetivo dos adolescentes (Hadon et al., 2012; Simões et al., 2014) sendo que, na maioria das situações descritas, o *autocyberbullying* expressa-se nas redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, entre outros), em

²⁰ A repetição refere-se ao número total de ofensas ou atos hostis experienciados pela vítima ou alvo, incluindo a inicial e as subsequentes.

blogues, *chats* e páginas *web*.

De igual modo, o contexto onde é praticado, a Internet, favorece a rápida disseminação da autoagressão, a perpetuação e um elevado número de testemunhas, ou seja, a exposição da vítima. O agressor está consciente do ato praticado e dos motivos porque o faz, ou seja, o comportamento é premeditado (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

No que se refere ao espaço e ao tempo, pode ser praticado na ou fora da escola e estender-se ao ciberespaço, através dos instrumentos proporcionados pela Internet.

Outro aspeto transversal aos dois comportamentos é que por ocorrer no ciberespaço, eliminando muitos dos constrangimentos e elementos acessórios da comunicação presencial (e.g., expressão facial ou flutuações de voz), utilizados para compreender a mensagem que está a ser transmitida (Ybarra & Mitchel, 2004), o *autocyberbullying* pode proporcionar algumas situações imprevistas. As respostas que se sucedem a uma publicação do *autocyberbully* podem expô-lo a comentários indesejados e hostis, produzidos pelos seguidores do seu perfil. Estes comentários podem promover a formulação de um juízo de valor sobre a personalidade do *autocyberbully* o qual, quando negativo, pode desencadear uma escalada de intimidação por *cyberbullying*, dirigida ao mesmo. Uma vez fora do seu controlo, a situação de vitimização por *cyberbullying* aumentará o seu estado de debilidade e de sofrimento inicial (Selfharm UK, 2015).

Também o anonimato e a ausência de prestação de contas tornam estes espaços um ambiente ideal para a prática do *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015). Na atualidade, alguns adolescentes e pré-adolescentes recorrerem aos espaços virtuais para expressar sentimentos, efetuar depoimentos ou procurar conselhos, no sentido de reduzir a ansiedade, a frustração e a incompreensão sentidas (Rosa, 2011). *A priori*, esta forma de pedir ajuda deveria ser efetuada de forma presencial, estar apoiada na família, nos amigos, nos professores ou em profissionais especializados. Contudo, tal não acontece, preferindo os adolescentes recorrer às redes sociais para aliviarem o estado de tensão emocional (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Relativamente aos observadores, estes podem assumir um papel ativo, auxiliando, defendendo a vítima, reforçando ou perpetuando a autoagressão, mesmo que de forma inconsciente, uma vez que podem desconhecer as verdadeiras motivações do *autocyberbully*.

À luz do veiculado na literatura, sobressaem como aspetos transversais ao *autocyberbullying* e à autoagressão, a premeditação, a intenção de causar dano psicológico ao próprio e o facto de o comportamento poder traduzir uma forma de autopunição (Boyd, 2010; Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015).

Na Tabela 9, apresentamos uma síntese de algumas características da autoagressão que

também estão presentes no comportamento de *autocyberbullying*.

Tabela 9: Síntese de algumas características da autoagressão presentes no *autocyberbullying*

-
- Ato hostil ou provocação intencional dirigida ao próprio (Barbedo & Matos, 2009; Nock, 2010)
 - Intencionalidade de causar dano ao próprio (Abreu, 1998)
 - Agressão instrumental - Ato planejado não impulsivo (Kristensen et al., 2003)
 - Finalidade da agressão: autorregular emoções (Horimoto, Ayache, & Souza, 2005)
 - Comportamento com uma intenção subjacente: chamar à atenção de familiares, amigos ou pares (Houaiss et al., 2001)
 - Resposta para uma autoavaliação do *eu* sentido como sem valor (Gilbert, 2005)
 - Forma de autopunição (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010)
 - Meio de exprimir o sofrimento aos outros, quando outras formas se revelam ineficazes (Almeida, 2010; Castilho, Gouveia, & Bento, 2010)
 - Medida de *coping* para fazer face à ausência de recursos pessoais/estratégias para lidar com os estados emocionais negativos - sentimentos de frustração, de desvalorização ou de rejeição (Mesquita et al., 2011; Walsh, 2006)
-

Reunindo semelhanças e algumas especificidades em relação ao *cyberbullying* e à autoagressão, o *autocyberbullying* constitui uma problemática debilitante para a vítima autoagressiva, pela forma negativa a que esta recorre para chamar à atenção e fazer face ao seu estado de debilidade emocional, sobrepondo a emoção à razão, bem como pela possibilidade de poder proporcionar outros efeitos colaterais, designadamente o *cyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Na Tabela 10 sintetizámos algumas características do *autocyberbullying* que ajudam a compreender este comportamento autodestrutivo.

Tabela 10: Síntese de algumas características do *autocyberbullying*

Tipologia	<ul style="list-style-type: none"> • Autoagressão psicológica
Premeditação	<ul style="list-style-type: none"> • Ato deliberado e consciente • Premeditado para infligir dano psicológico ao próprio
Intencionalidade ou motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Punir alguém emocionalmente • Interromper sentimentos negativos (vazio, abandono, culpa, desespero e raiva, entre outros) • Alcançar bem-estar • Pedir ajuda • Obter atenção, reforço positivo ou elogios • Desconstruir uma visão errônea sobre o próprio • Reforçar uma ideia/opinião positiva sobre o próprio • Retaliar uma situação de vitimização
Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Não reflete um padrão de comportamento repetitivo ou continuado no tempo; pode constituir um episódio isolado
Assimetria de poder	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de assimetria de poder vítima/ agressor - são a mesma pessoa • A vítima inicia a primeira publicação hostil
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Denegrição – publicar informações hostis sobre o próprio • Dissimulação – fingir ser outra pessoa para publicar informação sensível sobre o próprio
Auxiliadores/ reforçadores	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>autocyberbully</i> é ajudado por aqueles que, depois de conquistada a confiança, passam a defendê-lo <i>online</i>
Meios	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa-se, preferencialmente, nas redes sociais, em blogues, <i>chats</i> ou páginas <i>web</i> • O contexto favorece a disseminação e uma elevada exposição da vítima • A replicabilidade das mensagens, gerada pela permanência no ciberespaço, é aumentada pela possibilidade de pesquisa • O que foi publicado permanece indefinidamente acessível
Natureza paradoxal	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a dualidade autopunição/autopreservação da integridade psicológica do sujeito
Audiência	<ul style="list-style-type: none"> • A presença de um elevado público invisível
Estratégias de <i>coping</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contar a alguém (e.g., professores, amigos ou pais) ou o pedido de ajuda
Fatores precipitantes	<ul style="list-style-type: none"> • O medo de ser descoberto que é/foi um <i>autocyberbully</i> pode promover a reincidência no comportamento • Ser incapaz de se expressar adequadamente perante outros • Não saber como falar sobre a problemática com alguém que lhe é próximo • Sentir-se só, deprimido(a) ou incompreendido(a) • Querer ser “<i>cool</i>” perante os amigos • Não falar sobre os seus sentimentos por receio de ser ridicularizado(a) • Ter sido vítima de <i>bullying</i> ou <i>e-bullying</i>, ter medo ou vergonha de contar a alguém

Fonte: autor

Tal como todo o gesto autodestrutivo o *autocyberbullying* deve ser encarado com seriedade, uma vez que, em última instância, pode levar à desistência da vida (Boyd, 2010; Englander, 2012a; González, 2014; Selfharm UK, 2015; Young Minds, 2012). Reconhecer os sinais dados pelos indivíduos que planeiam cometer estes comportamentos, os fatores facilitadores e protetores revela-se fundamental para evitar a consumação e a perpetuação dos mesmos.

2.4 Fatores facilitadores e protetores

Para alguns jovens o *autocyberbullying* pode ser uma condição de resiliência, enquanto para outros é claramente sinónimo de isolamento e de sofrimento intenso (Englander, 2012a)

que importa prevenir, sendo essencial conhecer os fatores facilitadores, dinâmicos (modificáveis) ou estáticos (não modificáveis) (Englander, 2012a), e os fatores de proteção, na dimensão individual, sociofamiliar e escolar. A sua identificação pode e deve ser usada para direcionar a tomada de decisões tendo em vista uma intervenção ou a prevenção.

O *autocyberbullying*, enquanto problemática perpetrada nas redes sociais (Boyd, 2010), em que o perpetrador e a vítima são a mesma pessoa, compreende um conjunto de comportamentos de difícil operacionalização, tanto no que se refere aos fatores facilitadores como às consequências que pode promover nas vítimas (Boyd, 2010).

Pelo caráter recente do estudo da problemática do *autocyberbullying*, não existe na literatura uma ideia clara sobre os fatores facilitadores. Contudo, têm sido avançadas algumas variáveis associadas a:

1. fatores familiares, tais como uma deficiente rede de suporte familiar, a personalidade dos pais, designadamente a atitude passiva perante os filhos e estes estarem sujeitos a críticas pejorativas permanentes;
2. fatores psicológicos, tais como deter baixa autoestima e sentimentos de inferioridade (Boyd, 2010; Pulman & Taylor, 2012), estar deprimido (Patchin & Hinduja, 2017) e ter tendência para se autocriticar perante acontecimentos negativos da vida (Cox et al., 2002; Huesmann & Guerra, 1997);
3. experiências traumáticas, designadamente os acontecimentos de vida negativos relacionados com os amigos, as experiências de vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* (Englander, 2012b) e os episódios anteriores de autoagressão *offline* (Patchin & Hinduja, 2017). Um estudo realizado por Englander (2012b) (n=617; 18 anos) e que teve como objetivo averiguar se a prática de *sexting* estava associada à depressão, ao consumo de álcool e/ou uso de drogas, à ansiedade, a ser portador de necessidades educativas especiais na escola e à prática do *autocyberbullying*, comprovou que os sujeitos pressionados a praticar *sexting* eram significativamente mais propensos a relatar o seu envolvimento no *autocyberbullying* (24 %), quando comparados com os que não tinham sido pressionados (11%), sendo a diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=21.46$; $p<0.000$). Também Patchin e Hinduja (2017), num estudo realizado com o objetivo conhecer a prevalência da autoagressão digital entre adolescentes (n=5593 estudantes; 12 - 17 anos) verificaram que as vítimas de *cyberbullying* eram doze vezes mais propensas a autoagredir-se *online*, quando comparadas com as não-vítimas;
4. fatores escolares, nomeadamente o fraco desempenho escolar e os problemas na escola

(Boyd, 2010; Englander, 2012a);

5. o uso das tecnologias emergentes. O risco de um adolescente se autointimidar apresenta-se maior entre os que têm um perfil ativo numa rede social e nos que participam em fóruns de discussão, situação que pode ser explicada pelo facto de as redes sociais e os fóruns favorecerem o agravamento de sintomas de depressão (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Mesch, 2009; Público, 2015; Pulman & Taylor, 2012; Simões et al., 2014). Participar em fóruns, pelo facto de facilitar a discussão de temas entre pessoas com problemas idênticos, com as mesmas angústias e pensamentos negativos, e por proporcionar a possibilidade de comentários negativos e críticas pejorativas ao perfil do utilizador, pode interferir na forma como este se vê e se sente e, deste modo, afetar a sua felicidade e autoestima (Sousa, 2013);
6. pertencer a uma minoria. Patchin e Hinduja (2017) confirmaram (n=5 593 estudantes; 12 - 17 anos) que os não-heterossexuais (7%) apresentavam uma propensão três vezes superior à dos heterossexuais (2.75%) de publicarem *online* algo ofensivo sobre si.

Como fatores protetores, alguns autores (Englander, 2012b; Fowler & Christakis, 2010; Patchin & Hinduja, 2017; Pérez, Maldonado, Forero, & Díaz, 2007) têm vindo a referir:

- a felicidade e o grau de satisfação consigo próprio;
- a autoconfiança e a confiança nos outros;
- as boas relações com amigos, colegas e professores. De acordo com Pérez et al. (2007), ter amigos possibilita a partilha de experiências e de sentimentos e a aquisição de competências associadas à resolução de conflitos, constituindo, desta forma, um fator protetor do envolvimento no *autociberbullying*;
- a autoestima;
- o autocontrolo e a capacidade de resiliência (entendida como a capacidade de resolução de problemas sem recurso à agressão);
- o apoio da família e de outros adultos relevantes (Fowler & Christakis, 2010).

2.5 Emoções e repercussões

Serão as repercussões do *autociberbullying* piores do que as do *cyberbullying*? Esta é uma pergunta para a qual a comunidade científica ainda não tem uma resposta precisa.

O *autociberbullying* representa uma problemática cujos efeitos negativos, sociais e psicológicos, podem estender-se para além da adolescência, propagando-se inevitavelmente às famílias, que sofrem com a infelicidade dos filhos (Englander, 2012a).

Este comportamento pode constituir uma problemática duplamente debilitante para a

vítima, não só pela forma negativa a que recorre para captar atenção e fazer face a um estado de debilidade emocional, sobrepondo a emoção à razão, mas também pelo facto de poder, na sequência deste, promover situações de *cyberbullying*.

As informações que os *autocyberbullies* depositam nas publicações que efetuam, por exemplo nas redes sociais que constituem verdadeiros repositórios virtuais (Griffiths et al., 2009; Martins, 2014), quando alvo de um uso ilícito, podem proporcionar situações de *cyberbullying*, desencadeadas involuntariamente pelo próprio (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

A par da velocidade a que se processa o trânsito de mensagens, a informação vai ganhando precisão, “obrigando” os utilizadores a serem concisos, a condensarem o pensamento, a escreverem comentários breves, a resumirem ideias e sentimentos que pretendam expressar, a fazerem juízos de valor sobre as mensagens publicadas, usando códigos partilhados ou protocolos de conversação, em que reconhecem abreviaturas, siglas e outras formas de linguagem paralela (Afonso, 2014).

Neste jogo de palavras, a imprevisibilidade do tipo de comentários que se sucedem às publicações do *autocyberbully*, publicados pelos que visualizam o seu perfil, bem como o número de publicações, o qual pode aumentar de forma exponencial, podem expô-lo a comentários hostis, indesejados e inesperados.

Estes comentários podem constituir uma fonte de informação para a formulação de juízos negativos sobre a personalidade do *autocyberbully*, permitirem considerá-lo como fraco e merecedor dos mesmos, favorecerem uma perceção de vulnerabilidade da vítima ou terem um efeito aditivo em direção a um círculo de intimidação por *cyberbullying*, dirigida ao mesmo (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Um provérbio chinês diz que existem três coisas que nunca voltam para trás: a palavra proferida, a flecha desferida e a oportunidade perdida. Acontece que uma flecha lançada ao acaso atinge, por vezes, o alvo que o arqueiro não queria e uma palavra pronunciada sem desígnio lisonjeia ou magoa um coração infeliz.

Nos ambientes permeados pela Internet, ainda que algumas informações publicadas possam ser recuperadas, as sequelas dos comportamentos subsequentes permanecerão para sempre.

Alguns autores têm enfatizado o papel dos comportamentos agressivos como uma estratégia comportamental que possibilita a conversão da vergonha noutra tipo de emoções, por exemplo em raiva e hostilidade, percecionadas pelo adolescente como menos dolorosas e ameaçadoras do *self* (Tangney et al., 2007). Nesse sentido, o recurso a esta estratégia pode constituir uma possibilidade/forma de protelar uma situação, de manter a farsa ou de ocultar

a prática do *autocyberbullying*. Ou seja, o medo ou a vergonha de se ser descoberto na prática deste comportamento cria a possibilidade e um risco acrescido para o *autocyberbully* iniciar um ciclo de publicações hostis dirigidas aos “amigos virtuais”, tornando-se assim também *cyberbully* (Englander, 2012a).

Os comportamentos (e.g., tipo de resposta a um estado de raiva) e as emoções (e.g., um sorriso) espalham-se, como que por contágio ou por imitação, entre os indivíduos que têm laços sociais entre si (Fowler & Christakis, 2010).

A possibilidade de o contágio emocional ocorrer nas RSI foi estudada por Kramer, Guillory, e Hancock (2014). Estes autores analisaram alguns perfis da rede social *Facebook*, e o impacto subsequente e vicariante das mensagens de texto que fluíam nesta rede social, tendo confirmado que as emoções, positivas ou negativas, se espalhavam através destes meios de comunicação indireta, geravam sincronia a grande escala, resultando em grupos de indivíduos felizes ou infelizes.

Na perspectiva do contágio emocional a grande escala, podemos considerar que, relativamente ao comportamento de *autocyberbullying*, quando alguém (um amigo, colega ou conhecido) pratica *autocyberbullying*, considera ter sido bem-sucedido e partilha esta experiência, pode despertar nos outros emoções e comportamentos semelhantes (Coviello et al., 2014). Assim, através de uma sincronia emocional global, estes comportamentos podem tornar-se numa “moda” seguida por outros, a qual pode culminar numa escalada de comportamentos mais trágicos, como por exemplo o suicídio (Selfharm UK, 2015).

Desta sincronia emocional dá-nos conta um estudo sobre autoagressão (O’Connor et al., 2009), em que aproximadamente 20% dos adolescentes que participaram (n=2008; 15-16 anos) afirmaram explicitamente que a Internet e os *media* sociais tinham influenciado a sua decisão de enveredar por comportamentos autoagressivos. É que quando alguém se encontra em situação de desespero ou de vulnerabilidade, uma publicação ou uma mensagem mais insensível pode precipitar uma situação de risco (O’Connor et al., 2009). Também Neff (2013) estudou a influência da exposição a conteúdos de caráter ofensivo no *Facebook* (*cyberbullying*) nos observadores *online*, tendo concluído que se registava um aumento dos níveis de hostilidade e uma maior tendência para responder de forma mais hostil, após esta exposição. Assim, aceitando que a aprendizagem de condutas autoagressivas se pode realizar por imitação, por modelação ou por observação (Berkowitz, 1993), o *autocyberbullying* representa uma ameaça para os adolescentes (Englander, 2012a) a qual, mesmo que não deixe sequelas físicas visíveis, necessita ser reconhecida como fator de risco emocional real, uma vez que deturpa o autoconceito (den Hamer et al., 2014).

Qualquer ato autodestrutivo deve ser entendido como um sinal de perturbação, o culminar de situações de crise e de sofrimento que atingem proporções descontroladas para o sujeito. Deve, por isso, ser reconhecido como um risco emocional real para os jovens (den Hamer et al., 2014) que se pode tornar viciante, favorecer a tendência patológica para se deixar seduzir pela mentira, funcionar como catalisador para outros danos físicos (por exemplo a autoflagelação), conduzir a distúrbios alimentares (Kaye et al., 2004) e ao abuso de estupefacientes (Selfharm UK, 2015), proporcionar motivação para a autoagressão, promover ideação suicida ou, em última instância, culminar em situações de suicídio (Bauman et al., 2013; González, 2014; Selfharm UK, 2015).

A experiência do *autociberbullying* pode ainda propiciar o desenvolvimento de outras psicopatologias, entre as quais, pensamentos autocríticos negativos, ansiedade ou orientar o *autociberbully* para a repetição do comportamento, ao invés da sua superação (Selfharm UK, 2015).

Tendo em conta que a comunicação *online* pode favorecer uma discussão mais desinibida e sincera entre os membros de uma comunidade *web* (Feldman, 2000), praticar *autociberbullying* danifica o sentimento de confiança criado entre os mesmos, uma vez que o valor destas comunidades radica no que é construído numa base de confiança.

Autociberbullying: uma estratégia de coping

O *coping* designa um conjunto de pensamentos e de ações exequíveis que contribuem para solucionar um problema e para gerir e minimizar o stress por este provocado (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001) pressupondo-se que, para tal, o indivíduo percebeu, interpretou e representou cognitivamente essa situação. Traduz a mobilização de esforços cognitivos e comportamentais no sentido de modelar esse evento adverso (Compas et al., 2001), sendo que para tal o sujeito tem de estar motivado para o fazer (Lazarus & Folkman, 1984).

Na tentativa de procurar uma solução para os conflitos, de conseguir aliviar a dor e reencontrar a harmonia e o equilíbrio emocional perdido, alguns adolescentes apresentam tendência para comunicar através da ação, em detrimento da palavra ou de outras estratégias de *coping* (Borges, 2012). No caso do *autociberbullying*, o medo de ser descoberto pelos pares ou seguidores *online* conduz, inevitavelmente, ao confronto com uma das estratégias mais usadas neste comportamento, o uso do anonimato *online*, ao desenvolvimento de emoções de vergonha (emoção que envolve uma avaliação negativa do *eu*) e a uma visão negativa ou reprovadora dos outros, representando, por isso, uma ameaça à atratividade social

(Feldman, 2000).

A emoção de vergonha envolve a ativação de diversos mecanismos de defesa (Tangney & Dearing, 2002). Quando confrontados com esta ameaça, e como estratégia, os *autocyberbullies* podem enveredar por bloquear perfis/contas, por deixar que estas fiquem apenas acessíveis aos amigos, por eliminar páginas *web* ou reaparecerem noutros grupos *online* (Feldman, 2000). Contudo, o *autocyberbully* pode identificar-se com a avaliação negativa que é efetuada sobre si, autocriticando-se, assumindo comportamentos de submissão, isolamento, timidez e depressão ou, em alternativa, ativar estratégias externalizantes de culpabilização e atribuição de intenções malévolas ao outro (Gilbert, 1977). Nesta situação, perante a perceção de injustiça, pode recorrer a estratégias de *coping* não cooperativas que se podem traduzir na forma de (auto)agressão (Behrendt & Ben-Ari, 2012).

2.6 Prevalência internacional

São vários os estudos publicados sobre a autoagressão (Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Nunes, 2012), mas raros os que versam a temática da autoagressão *online*.

Quando emerge um novo fenómeno este passa a ser o centro das atenções, a incorporar a agenda de discussões científicas, nacionais e internacionais, a requerer um olhar dirigido para a procura de dados relativos às suas características e prevalência. No entanto, o entendimento do *autocyberbullying*, perspetivando-o como um fenómeno emergente, tem sido dificultado pela ausência de evidência científica consistente e de uma clara definição do construto.

Pela revisão da literatura efetuada, encontramos apenas dois estudos, um realizado por Englander (2012a) e outro realizado por Patchin e Hinduja (2017), que referem a prevalência dessa forma de autoagressão/vitimização. A existirem outros estudos, estes não foram publicados em revistas indexadas ou com fator de impacto. Assim, e com o propósito de contribuir para divulgar os escassos dados acerca da prevalência do *autocyberbullying*, apresentamos os principais achados dos dois estudos anteriormente referidos (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Recorrendo a um questionário de autorresposta, foi coordenado por Englander (2012a), entre outubro de 2011 e junho de 2012, na *Bridgewater State University*, um estudo que envolveu estudantes do ensino secundário (n=617; 18 - 19 anos), pertencentes às classes sociais alta, média e média-baixa. Os resultados, publicados pelo MARC - *Massachusetts Aggression Reduction Centre*, revelaram que o *autocyberbullying* era uma problemática com alguma expressão (Englander, 2012a) uma vez que, reportando-se ao seu passado (últimos

seis meses), 10% dos entrevistados declararam que tinham praticado *autocyberbullying*, sendo os rapazes os que mais o assumiram (17% vs 8% das raparigas).

Questionados sobre como se sentiram depois de praticar *autocyberbullying*, 35% dos estudantes reconheceram terem-se sentido melhor. Em nosso entender, este reforço emocional é preocupante e sugestivo da possibilidade de assumir um caráter aditivo e de se poder instalar uma lógica de regresso sistemático ao uso desta estratégia quando persistem sentimentos de insatisfação ou quando os resultados que desejam (e.g., conseguir que a família se preocupe mais com ele/ela ou conservar a autoestima, vendo publicados elogios sobre si) não são alcançados (Englander, 2012; Kristensen, Lima, Ferlin, Flores, & Hackmann, 2003). Nesta situação, pode ainda haver lugar a uma tendência para aumentar a severidade da punição (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores, & Hackmann, 2003) ou para o *autocyberbullying* poder funcionar de catalisador para outros danos, designadamente para as situações de suicídio (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015). Assim, é de suma importância averiguar a intencionalidade que os *autocyberbullies* atribuem a estes comportamentos, como forma de compreender e propor respostas para superar as sequelas, evitar a permanência da situação de mal-estar e prevenir o risco de reincidência.

Segundo Englander (2012a), dos jovens que praticaram *autocyberbullying*, cerca de 60% fê-lo repetidamente sendo que os que o praticaram relataram níveis mais elevados de depressão e ansiedade e fruíam de menos popularidade em contexto escolar. A estratégia de se autoagredir não foi bem-sucedida para mais de metade (65%) dos *autocyberbullies* que afirmaram ter-se sentido pior depois.

Em termos de recorrência, e independentemente do sexo, o estudo revelou que 23% praticaram *autocyberbullying* apenas uma vez, 28% uma ou duas vezes por ano, 23% uma vez por mês e 26% de forma continuada. Foi descrita maior prevalência de hábitos etílicos e toxifílicos entre os *autocyberbullies*, ainda que sem associação estabelecida com depressão e ansiedade (Englander, 2012a).

Questionados sobre se contaram ou se pediram ajuda a alguém, os estudantes revelaram alguma contradição: por um lado, reconheceram que os educadores/professores deviam conhecer e estar atentos ao *autocyberbullying*, de modo a poderem prestar-lhes ajuda, mas, por outro, situaram-nos entre as últimas pessoas a quem preferiam relatar estes comportamentos. Tal inconsistência reflete a expectativa que os estudantes depositam num melhor conhecimento teórico-prático sobre o *autocyberbullying*, reitera a importância e a necessidade de novas investigações, que sustentem medidas preventivas e o fortalecimento dos recursos emocionais dos jovens, e apela à importância de se proceder a uma sensibilização junto dos professores,

incentivando-os a obter informação que os habilite e torne competentes no tipo de resposta a proporcionar em situação de intervenção.

Optar por não pedir ajuda é uma opção também verificada nas vítimas de *cyberbullying*, uma vez que, segundo Price e Dalgleish (2010), mais de um quarto destas vítimas não procura o apoio de outras pessoas, facto que evidencia a necessidade de um maior investimento no incentivo a dar aos jovens para que estes fale sobre estas problemáticas.

Por outro lado, face ao veiculado na literatura sobre autoagressão (Young Minds, 2012), designadamente um estudo realizado no Reino Unido, com o objetivo de conhecer perceções e equívocos sobre autoagressão, e que envolveu 2461 sujeitos [alunos dos 11 aos 24 anos (n=1002); professores (n=265); pais (n=994); profissionais de saúde (n=200) designadamente, médicos, psicólogos e enfermeiros], revelou que um terço dos pais não procurava ajuda profissional para os filhos, nestas situações, e, aproximadamente metade dos pares (alunos) não exercia qualquer efeito protetor sobre a vítima, por não saber o que lhe dizer ou o que fazer nestas situações. Nesse sentido, e numa perspetiva de promoção da saúde, da educação, do bem-estar psicológico e do ajustamento psicossocial dos jovens, a escola pode, e tem o dever de salvaguardar e de zelar por esse bem-estar, através de uma ação sensibilizadora, informativa e formativa, junto dos alunos, pais e educadores em geral.

Promover o desenvolvimento saudável dos adolescentes representa um investimento para o futuro de qualquer sociedade, uma vez que as opções e os comportamentos saudáveis assumidos na adolescência produzirão resultados positivos na vida adulta (OMS, 1995).

O estudo atrás referido, levado a cabo por Patchin e Hinduja (2017), com o objetivo de conhecer a prevalência da autoagressão digital (a publicação anónima, o envio ou a partilha de conteúdos prejudiciais sobre o próprio) entre adolescentes (N=5593; 12 - 17 anos) dos Estados Unidos, mostrou que cerca de 6% tinham estado envolvidos em *autocyberbullying*.

Através da aplicação de um questionário por *e-mail* (metodologia aprovada pela Universidade de *Wisconsin-Eau Claire*), composto por duas questões apresentadas em formato *likert* (“alguma vez publicaste anonimamente *online* algo ofensivo sobre ti?” e “alguma vez produziste anonimamente *cyberbullying* para ti próprio?”) e uma questão aberta destinada a conhecer e a compreender as motivações do comportamento, os autores constataram que cerca de 6% dos alunos tinham estado envolvidos em *autocyberbullying*.

Com base na análise das questões colocadas, Patchin e Hinduja (2017) concluíram também que aproximadamente 6.2% dos participantes tinham publicado anonimamente *online* algo ofensivo sobre si, sendo os rapazes (7.1%) os que reportaram, de modo significativo, mais a situação do que as raparigas (5.3%). Em termos da frequência com que o

comportamento foi praticado, cerca de metade (51.3%) fê-lo apenas uma vez, 35.5% algumas vezes, e 13.2% muitas vezes. Por outro lado, 5.3% produziram *cyberbullying* dirigido a si próprio, reportando os rapazes (6.3%) significativamente mais a situação do que as raparigas (4.2%). Relativamente à frequência com que foi praticado, 44.4% fizeram-no uma vez, 37.2% algumas vezes e 18.4% muitas vezes.

No que se refere às motivações, os praticantes destacaram o estado de raiva em que se encontravam, procurar ser divertido, ver como reagem os observadores/seguidores *online*, estar deprimido(a), obter atenção, a diversão ou tentar obter ajuda.

As vítimas do *cyberbullying* apresentaram-se cerca de 12 vezes mais propensas a autoagredir-se *online*, do que as não-vítimas e, dos sujeitos da amostra, aproximadamente 40% tinham sido vítimas de *bullying* na escola e 16.5% vítimas de *cyberbullying*.

2.7 Da constatação de uma realidade à sua prevenção

Você há-de dar tudo o que puder, e mesmo, e sobretudo, o que não puder; porque só há homem quando se faz o impossível; o possível todos os bichos fazem. (Agostinho da Silva, Sete Cartas a um Jovem; 1945)

O ciberespaço constitui um lugar onde os jovens podem interagir com os pares. Trata-se de um lugar onde ocorrem fortes emoções, onde mal-entendidos e situações de conflito podem facilmente emergir (*cyberbullying*), onde os observadores apresentam características de maior desinibição, o que facilita o entrosar nos conflitos sociais de outros, intensificando-os (Englander, Parti, & McCoy, 2015), os quais podem promover situações de *autocyberbullying* (Boyd, 2019; Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017)).

Endossar estratégias preventivas para este comportamento exige ter conhecimento sobre a problemática. Ora uma das grandes dificuldades, da autoagressão praticada em contexto virtual relativamente a outras formas de *bullying*, reside no desconhecimento, no facto de poder ser confundida com o *cyberbullying*, na ausência de programas de treino ou de aprendizagem de competências emocionais assertivas sobre o *autocyberbullying* e o apoio dos pares não ser uma realidade nas escolas (Englander et al., 2015).

Os programas de prevenção continuam a “ignorar” estas novas facetas da agressão digital, investigada recentemente (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). A inconsistência dos dados, pela ausência de pesquisa, torna difícil aceitar novas realidades que galopam à velocidade da luz na paisagem digital (Englander et al., 2015) e, quando as realidades são ignoradas, ou não têm uma resposta consistente e adequada, tendem a manter-

se ou a aumentar.

Apesar da escassez de estudos, e no que se refere aos educadores, a literatura (Englander, 2012a) arrisca considerar que estes devem: conhecer os avanços tecnológicos; manterem-se atualizados e informados sobre as relações estabelecidas pelos filhos no ciberespaço e sobre os seus amigos virtuais; ajudá-los a criar as suas páginas, por exemplo nas redes sociais; assegurar meios de segurança nas contas criadas; estar atentos a mudanças de comportamento; promover o respeito e a responsabilidade na comunicação efetuada nestes meios; proporcionar apoio emocional aos filhos, em situação de vitimização por qualquer forma de *bullying*; ser vigilantes, garantindo a privacidade, a liberdade de expressão e o direito de os filhos usarem as novas tecnologias; recomendar a não divulgação nem a partilha de informação pessoal, seja nas redes sociais, via *e-mail* ou por mensagens instantâneas, alertando que nenhuma conversa via correio eletrónico ou na Internet é privada.

No que se refere à escola, esta deve promover fontes de informação atualizadas sobre a problemática, dirigidas a alunos, pais, professores e comunidade educativa em geral, ter previsto nos seus regulamentos formas de atuação, as quais devem ser aprovadas pela direção e pelos pais e dadas a conhecer aos alunos, no início de cada novo ano letivo (Campbell, 2005; Willard, 2007).

Diretores de escola e professores devem fomentar uma atitude proativa perante as tecnologias, tirando partido desta via para informar e para prevenir a agressão virtual, para além de criarem mecanismos que permitam reportar anonimamente, na escola, situações conhecidas pelos pares.

Todas estas medidas são importantes porque o *autocyberbullying*, praticado nos *sites* de redes sociais, representa uma ameaça significativa para a saúde física e mental dos adolescentes (Bauman et al., 2013; Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015).

Embora a importância e o papel dos observadores na resolução de situações de *bullying* e de *cyberbullying* já tenha sido demonstrada (Bastiaensens et al., 2014), o papel destes intervenientes no *autocyberbullying* permanece relativamente desconhecido.

Bastiaensens et al. (2014) analisaram o comportamento dos observadores perante as intenções comportamentais dos transeuntes *online*, em função da gravidade do incidente, do tipo de ajuda que prestavam à vítima e do reforço dado ao agressor, numa amostra (n=453) de estudantes flamengos do ensino secundário. Os resultados do estudo mostraram que os observadores demonstravam mais intenção de prestar ajuda à vítima quando testemunhavam incidentes graves, ou seja, a severidade interagiu com a ideia e influenciava as intenções comportamentais do observador para ajudar a vítima. Por outro lado, os observadores

manifestavam mais intenção de comunicar a ocorrência de uma intimidação a outros ou de procurar ajuda, quando esta envolvia um amigo, ao invés de um simples conhecido.

É mais fácil relativizar ou ignorar um comportamento, do que procurar ajuda para alguém. É importante que cada adolescente tenha uma pessoa de referência a quem possa recorrer, sempre que se sinta “invadido” por sentimentos negativos.

O *autociberbullying* deve, por isso, ser tema de discussão em contexto de sala de aula, de modo a mostrar o interesse e a importância da ajuda que pode ser prestada pelos pares ao *autociberbully*, enfatizar a importância de não se ignorar o comportamento e de, antes de se preocuparem com o que lhes dizer, escutarem ativamente e sem julgamentos estas vítimas.

Manter o bem-estar psicológico, proporcionar um bom ambiente escolar e familiar e estimular o autoconhecimento e a criação de estratégias que facilitem o diálogo sobre as emoções poderão ser caminhos bem-sucedidos na prevenção do *autociberbullying*.

2.8 Considerações sobre regulação legal do *autociberbullying*

A Internet representa um sinónimo de dois antónimos: um progresso e um constrangimento. Progresso porque proporcionou novas formas de interação e de comunicação, a quebra do isolamento, a partilha de informação e a promoção do direito de liberdade de expressão e um constrangimento, ao nível da privacidade e controlo de dados pessoais (Félix, 2015).

O ciberespaço representa um espaço de uso comum onde os indivíduos se encontram e trocam informação, a qual assume posse coletiva, colocando o indivíduo no centro de algumas preocupações (Prino, 2012). Com efeito, a aterritorialidade que o caracteriza permite a qualquer sujeito, independentemente do lugar onde se encontra, disponibilizar conteúdos que ficam acessíveis para qualquer outra pessoa que os pretenda descarregar, ou seja, a arquitetura do ciberespaço coloca sérios desafios de governação deste *medium*, bem como de regulação das atividades nele realizadas (Félix, 2015).

Rosemberg (2000) descreve a privacidade como o ato de prevenir que outros tenham acesso a informações pessoais. Como é possível ter privacidade neste meio se a qualquer momento as pessoas decidem expor-se? Os que expõem os seus problemas e angústias, ainda que demasiadamente, podem ter os seus valores e princípios respeitados?

A prática de comportamentos autoagressivos em meio virtual tem-se diversificado (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017), causando alguma dificuldade, e até impotência, em os acompanhar.

As redes sociais, tais como o *Facebook*, representam um meio de interação e

comunicação, verdadeiros diários sem chave (Félix, 2015), que instituíram uma nova dimensão aos comportamentos autoagressivos, de que é exemplo o *autocyberbullying*, capazes de interferirem com os direitos e liberdades dos cidadãos - “*death of privacy*” (Félix, 2015). Pelo facto de estes direitos decorrerem de princípios fundamentais de cidadania, assiste-lhes a necessidade de vigilância e uma definição jurídica adaptada.

As necessidades emocionais e sociais exigem condições, indispensáveis, para que os indivíduos adquiram estratégias de expressão dos sentimentos e comportamentos de interação com os outros e tenham um desenvolvimento afetivo adequado e saudável (Prino, 2012). Estas necessidades incluem sentir-se amado, apoiado, aceite, valorizado, ter oportunidade de estabelecer relações de confiança com os pais/educadores, relações de amizade com os pares e o direito a ser ouvido, entre outras (Hlady, 2004).

A satisfação destas necessidades revela-se essencial ao desenvolvimento de um autoconceito positivo, de um bom nível de autoestima e de autocontrolo. Já a falta de apoio, de carinho e do afeto necessário, o sentir-se abandonado, rejeitado ou isolado, atenta contra a satisfação destas necessidades, dificulta as relações interpessoais estabelecidas com o meio e o tipo de emoções sentidas (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

A falta de atenção, de suporte emocional ou afetivo, pode ser considerada uma forma de negligência emocional que causa, ou que pode ter, graves consequências no desenvolvimento emocional do adolescente (Hlady, 2004). Por razões de ordem diversa, a família nem sempre funciona como agente protetor negligenciando, de forma mais ou menos grave, o seu dever de prestar um correto acompanhamento ao adolescente. Nestas situações, proteger o adolescente converte-se num imperativo legal.

Para o *autocyberbullying*, comportamento que pode estar associado a algumas dificuldades anteriormente referidas (falta de atenção, de afeto, de um adequado suporte social familiar, entre outras), não existe em Portugal um enquadramento jurídico que o contemple, sendo necessária a promulgação de uma lei para tratar esta conduta e a presença de uma moldura jurídica que, para além de salvaguardar os direitos, a integridade emocional e o bem-estar do *autocyberbully*, evite as possíveis situações vexatórias subsequentes, que podem ocorrer na sequência deste comportamento, quando descobertos pelos observadores *online* (por exemplo as situações de *cyberbullying* que deste possam decorrer).

Criar um perfil falso para proteger a identidade nos relacionamentos *online*, seja por brincadeira ou para pedir ajuda, não é crime (Prino, 2012). Contudo, quando o uso sai dos limites legalmente estabelecidos, assumindo a forma de calúnia, de difamação ou de injúria, uso da imagem ou personalidade de uma pessoa real, escrever declarações falsas com fim de

a prejudicar ou alterar a verdade sobre um facto juridicamente relevante, pode levar o responsável a incorrer no crime de roubo de identidade *online* ou ser incluído nos crimes contra a honra (Prino, 2012).

No *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a), é utilizado o anonimato ou a criação de um perfil falso, para alguém se autoagredir, situação que ainda não foi tipificada a nível legal.

O *Facebook* proporciona ao utilizador ferramentas para que este tenha controlo sobre a sua conta, sobre os dados pessoais, definições das condições de privacidade e disponibilidade da informação nela depositada (Prino, 2012). A exposição do perfil fica caracterizada, e definida pelo utilizador, em termos de privacidade ou modo de visibilidade do perfil, refletindo as opções tomadas pelo indivíduo no âmbito da esfera privada e visibilidade *online* (disposição da página pessoal do utilizador perante a rede global de utilizadores).

Ao criar um perfil, o indivíduo expressa de forma voluntária, e aceita o seu quadro regulamentar, no que se refere aos termos, direitos e responsabilidades, políticas de utilização de dados, utilização de *cookies*, etc. Nesse sentido, depreende-se que aceita que parte da sua vida privada seja exposta, nem que seja apenas para os “amigos”, sendo que, a estes últimos, lhe assiste a hipótese de não o serem verdadeiramente. Na verdade, estamos perante um novo conceito de “amigo” o qual engloba os amigos mais próximos, conhecidos e, por vezes, para quem não faz uma verificação das identidades de quem está a adicionar à sua rede, ou para quem a popularidade se define pelo número de amigos adicionados na rede, e que aceita praticamente todos os pedidos de amizade que lhe são feitos, verdadeiros desconhecidos.

Num cenário construído por e para si, em que a personagem principal é o centro das atenções é o *autocyberbully*, que de forma propositada e anónima expõe a sua vida, os seus receios e angústias, expressa pedidos de ajuda e publica informações falsas, ofensivas ou degradantes (Boyd, 2010; Englander, 2012a) sobre si, o risco que decorre da perda de controlo sobre esta informação é da sua responsabilidade. Contudo, encontrando-se numa situação de vulnerabilidade emocional, poderá ser-lhe imputada a responsabilidade das consequências que podem advir destas publicações? Não terá este o direito de se arrepender e ter a possibilidade de remover as suas publicações? O que partilhou nas redes, em comunidades ou fóruns, com o objetivo de obter ajuda, de levar a família a preocupar-se com ele/ela, para ver publicados elogios/mensagens positivas sobre si, para conquistar a atenção dos amigos, alertar para uma situação de vitimização por qualquer forma de *bullying*, para aliviar a raiva ou angústia que sentia, insere-se na esfera pública ou privada? A quem imputar responsabilidades pelo uso

indevido dos conteúdos que publicou? Terão os *autocyberbullies* o direito ao esquecimento da sua pegada digital? (Félix, 2015).

Importa ter em conta que tudo o que divulgaram, mesmo que seja eliminado pelos *autocyberbullies*, pode não o ser realmente, ou seja, as publicações não são efetivamente privadas. Um perfil pode estar definido como privado, mas nada impede que os que tiveram acesso autorizado, não tenham copiado conteúdos e os tenham enviado a terceiros; destruir o original pode não ser uma solução definitiva ou um impeditivo para que outras pessoas encontrem uma cópia e, assim, possam fazer um mau uso da mesma.

Num espaço em que a memória não é enfraquecida com o passar do tempo, surge a necessidade de se provocar o esquecimento forçado, formas de garantir que uma situação desconfortável ou a ameaça persistente de um passado de autoagressão digital, criado num momento de fragilidade, possa cair no esquecimento ou seja, que o indivíduo possa livrar-se de episódio negativo passado na Internet (Félix, 2015) e que esta remoção seja efetiva.

O direito a ser esquecido apresenta inserção no direito à proteção de dados pessoais (art.35º da Constituição da República Portuguesa). Contudo, não está dirigido para a problemática do *autocyberbullying*.

Após a publicação de um conteúdo hostil sobre o próprio, e resposta ao mesmo, os comentários publicados por terceiros podem colocar em jogo direitos fundamentais associados à violação da privacidade, consagrados nos artigos 26º da Constituição da República Portuguesa e 80º do Código Civil português. Neste bem jurídico, a vida privada foi exposta por iniciativa do próprio que, ingenuamente, colocou à mercê dos que visualizam o seu perfil os seus problemas (Prino, 2012).

Em síntese, a evolução tecnológica permitiu o aparecimento de novos problemas que importa conhecer. O mundo do desconhecido obriga o Direito a renovar-se face às novas necessidades criadas pela vida *online*. Exige novos modelos de regulação que protejam o *autocyberbully* e os observadores *online*.

Legislar sobre esta realidade não é certamente uma tarefa fácil, mas a ausência de regulação torna estes comportamentos suscetíveis do desrespeito pela própria integridade individual.

Síntese do capítulo IV

O contexto das vivências dos adolescentes da atualidade está marcado pelo encontro com as tecnologias e com a Internet, as quais possibilitaram novos meios de interação e

sociabilização que não existiam em décadas anteriores.

Os grupos virtuais, designadamente os *chats*, as redes sociais ou *newsgroups* e os fóruns, podem constituir fonte de informação e de ajuda, na abordagem de temas sensíveis como a autoagressão *online*, mas podem também ser usados indevidamente por alguns indivíduos, designadamente pelos *autocyberbullies*, para apresentarem falsas histórias, na ânsia de conquistarem a atenção e a simpatia de outros (Bauman et al., 2013; Boyd, 2010; Englander, 2012a; McCulloch & Feldman, 2011; Pulman & Taylor, 2012; Selfharm UK, 2015).

As provocações, insultos e ameaças pessoais passaram a ocorrer na *web*, definindo-se novas formas de comportamentos agressivos: a *Münchhausen* digital e o *autocyberbullying* (Boyd, 2014; Chan et al., 2013; Englander, 2012a; McCulloch & Feldman, 2011; Público, 2015; Selfharm UK, 2015).

Por vezes são reportadas situações de abusos de *cyberbullying*, que aceitamos como tal, sem a certeza de o serem na realidade: sem a confirmação da vítima, o recurso a técnicas forenses digitais e um conhecimento sedimentado dos fenómenos *cyberbullying*, *autocyberbullying* e *Münchhausen* digital, torna-se difícil a distinção entre estes comportamentos. São inúmeras as incertezas quanto às motivações que os determinam e elevado o desconhecimento sobre as formas, os meios usados e as sequelas que promovem nas vítimas.

As condutas autoagressivas, praticadas no ciberespaço, têm suscitado o interesse de alguns investigadores internacionais (Boyd et al., 2014; Boyd, 2010; Burton et al., 2015; Englander, 2012a; McCulloch & Feldman, 2011). Sobre estas, muito há a esclarecer, de modo a que seja conseguido um corpo abrangente de conhecimento, de interesse fundamental para os pais e educadores, para os profissionais da saúde, da educação, da justiça e para a sociedade em geral.

Ao longo deste capítulo, abordou-se o conceito de *Münchhausen digital* e de *Münchhausen by proxy*, clarificando os conceitos, dicotomias e desenvolvimentos, a prevalência e consequências, após o que se encaminhou o corpo teórico para o patamar seguinte, e objetivo principal desta investigação, o *autocyberbullying*.

Sintetizou-se alguma informação sobre a síndrome de *Münchhausen* digital, tendo em conta a bibliografia existente, que é rara e, por isso, limitante de um melhor esclarecimento.

A síndrome de *Münchhausen* digital representa uma forma de transtorno que envolve a produção de situações ou sintomas fictícios, sem motivação óbvia ou um estímulo externo (Boyd et al., 2014; Burton et al., 2015; Griffiths et al., 2009; McCulloch & Feldman, 2011), usando, para

tal, um perfil falso criado numa rede social ou *website*.

Forjar uma situação, causar dano psicológico ao próprio, assumir o papel ou sentir-se vítima (Griffiths et al., 2009) permitem ao praticante aumentar ou proteger a sua autoestima ou responsabilizar outros pela sua situação de mal-estar (Burton et al., 2015). Em termos dos ganhos esperados, a vítima autoagressiva pretende, globalmente, conquistar a simpatia e a atenção de outros, melhorar o estado de debilidade emocional em que se encontra ou obter alguma satisfação (Feldman, 2000; Pulman & Taylor, 2012).

A prevalência, nacional e internacional, da síndrome de *Münchhausen* está pouco divulgada (Griffiths et al., 2009). São raros os estudos que exprimam dados epidemiológicos sobre a problemática.

Partindo de uma visão geral das tendências atuais do *cyberbullying*, fenómeno retratado na literatura há mais de 15 anos, destacou-se o papel das redes sociais no emergir de uma nova variante: o *autocyberbullying*.

Sustentados nos estudos de Englander (2012) e de Patchin e Hinduja (2017), definiu-se *autocyberbullying* como um comportamento intencional, praticado por um indivíduo de forma anónima, que envolve a produção de situações forjadas de *cyberbullying* dirigido ao próprio, com o objetivo de cativar a atenção e a empatia dos observadores *online*. Trata-se de criar uma conta *online* e de a usar para enviar anonimamente mensagens prejudiciais ou ameaças a si mesmo (Patchin & Hinduja, 2017).

Caracterizou-se a problemática, nas facetas descritas na literatura, apresentando-se possíveis motivações e os fatores favorecedores e protetores do comportamento, nomeadamente o desejo de conquistar atenção, sentir-se triste, mostrar que se precisa de ajuda, querer afirmar-se perante os pares, brincadeira, ter sido vítima de qualquer forma de *bullying*, o insucesso escolar, dificuldades de relacionamento com adultos, colegas e professores ou viver em ambientes familiares pouco afetuosos (Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017).

Neste capítulo, sistematizaram-se também os resultados de duas investigações realizadas internacionalmente. Do estudo de Englander (2012) referimos que a prevalência encontrada para o *autocyberbullying* foi de 10%, sendo os rapazes os que mais o praticam (17% rapazes vs 8 % raparigas).

Entre as motivações, os rapazes declararam praticar *autocyberbullying* para chamar a atenção dos colegas, para fazer com que outros se preocupassem com eles, por estarem chateados ou como forma de iniciarem uma discussão. Por seu turno, as raparigas apontaram a necessidade de provar que conseguiam superar uma situação, levar os outros a preocuparem-se com elas e chamar a atenção de um adulto ou colega.

Já no que se refere ao estudo de Patchin e Hinduja (2017) destacamos a prevalência encontrada para o comportamento, o valor de 6%. Estes autores verificaram que aproximadamente 6.2% dos participantes afirmaram ter publicado anonimamente *online* algo ofensivo sobre si, comportamento que foi mais significativo nos rapazes (7.1%) do que nas raparigas (5.3%).

Entre os motivos apontados para este comportamento, o estudo referido (Patchin & Hinduja, 2017) apontou o estar deprimido(a) ou com raiva, procurar ser divertido, perceber como reagiriam os seguidores *online*, obter atenção, por diversão ou para obter ajuda.

Por fim, destacou-se neste capítulo a importância de se conhecer a prevalência e as dinâmicas do *autocyberbullying* na população de adolescentes portugueses, já que se admite que possa ser elevada e que o comportamento possa constituir uma "doença" do século XXI. Faz sentido preveni-lo, reunir sinergias e mobilizar esforços, nos locais onde possa ser diagnosticado, assim como desenvolver estratégias de âmbito nacional, em domínios como a educação, a saúde e a justiça. Importa reforçar a ideia de que não pode ser descurado o princípio de que “nem todo o que sofre é doente” mas, em nosso entender, certamente “precisa de ajuda e, sobretudo, de compreensão” uma vez que “todo aquele que sofre está na iminência de vir a ser doente” (Matos, 2012, p. 133). Por isso, é necessário ver para além do que a imagem do espelho do *autocyberbullying* oferece; é preciso espreitar através do mesmo e ter uma visão do que pode estar por detrás deste comportamento.

É com este objetivo que, na Parte II, apresentamos os procedimentos e os resultados do estudo empírico realizado e analisamos detalhadamente os mesmos, tendo em vista retirar algumas conclusões que possam contribuir para a compreensão deste problema.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

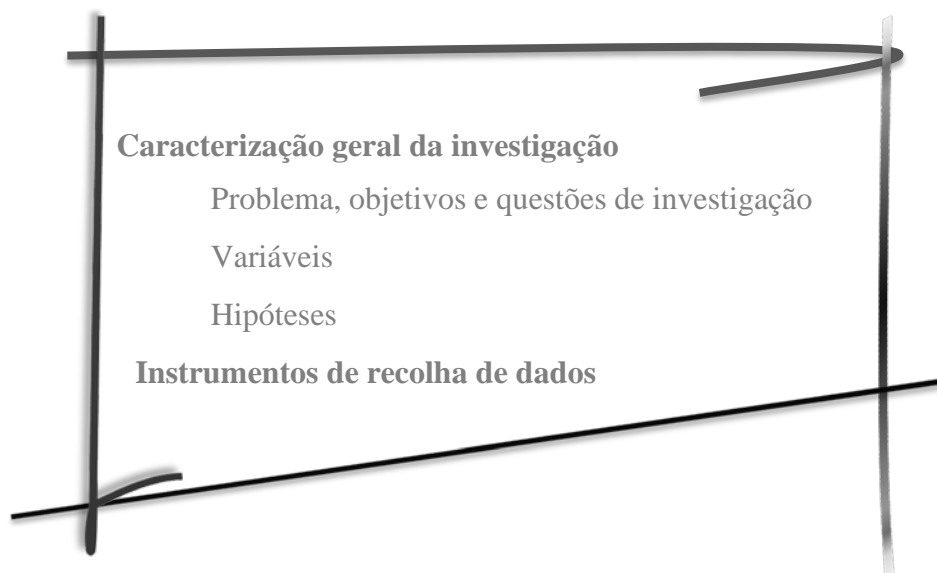
Capítulo V – Enquadramento metodológico

Capítulo VI – Estudo Piloto

Capítulo VII – Estudo Definitivo

Capítulo VIII – Discussão dos resultados

Capítulo IX – Conclusões e recomendações



O que prevemos raramente ocorre; o que menos esperamos geralmente acontece. (Benjamin Disraeli; s/d)

Os comportamentos hostis praticados de forma intencional e repetida, por um indivíduo ou grupo contra outro, recorrendo às tecnologias (*cyberbullying*) constituem uma problemática surgida no mundo moderno a qual tem acompanhado o desenvolvimento e as tendências das tecnologias emergentes.

As inúmeras mudanças tecnológicas têm proporcionado mutações contínuas nesta forma de agressão dirigida ao outro, a qual tem sido amplamente estudada e divulgada (Amado, Matos, Pessoa, & Vieira, 2014; Baas, Jong, & Drossaert, 2013; Barlett & Coyne, 2014; Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015; Brewer & Kerslake, 2015; Buelga, Cava, Musitu, & Torralba, 2015; Carvalho, 2014; Payne, 2015; Sampasa & Hamilton, 2015; Whittaker & Kowalski, 2015; Zalaquett & Chatters, 2014).

Os comportamentos hostis dirigidos ao próprio, praticados com o auxílio das tecnologias, de que é exemplo o *autocyberbullying*, não têm merecido a mesma atenção da parte da comunidade científica sendo, por isso, a investigação disponível escassa.

Atendendo a que não se tem perspetivado a possibilidade desta nova faceta da agressão *online* e de não serem conhecidos estudos sobre a sua prevalência entre os adolescentes portugueses, sobre as formas assumidas e sobre os possíveis fatores favorecedores, a segunda parte deste trabalho constitui o nosso contributo pessoal para o conhecimento do *autocyberbullying*, depois de identificadas as variáveis consideradas mais relevantes para a sua caracterização no contexto em análise, o 3º ciclo do ensino básico, e de se definir a metodologia a seguir.

Em qualquer investigação, a metodologia a seguir requer o cumprimento de algumas exigências do método científico: a definição prévia dos métodos, dos meios e passos que a definem (Coutinho, 2014), algum controlo e sentido crítico da parte do investigador. É por isso que dedicamos este capítulo às opções metodológicas seguidas, decorrentes da revisão da literatura efetuada, as quais procurarão dar resposta às questões formuladas e cumprir os objetivos propostos.

Os métodos devem revelar-se adequados aos objetivos da investigação, serem definidos em função das condições impostas para a sua concretização, das suas possibilidades e limitações, das variáveis e condições de controlo em que esta ocorre e os instrumentos de medida a usar devem ser adequados à realidade em estudo.

No sentido do cumprimento das exigências anteriormente descritas, apresentamos seguidamente o problema, os objetivos e as questões orientadoras da investigação, descrevemos as variáveis consideradas e formulamos as hipóteses, com base na revisão da literatura.

Com caráter lógico, empírico ou baseada em dados, redutora ou analítica, replicável ou transmissível, a investigação pode assumir a forma de estudo descritivo ou experimental (Coutinho, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2003), sendo uma destas opções assumida neste estudo.

Independentemente do tipo de estudo, para o sucesso da investigação, é essencial compreender a importância de que se reveste o processo de recolha de dados e a utilização que será dada à informação recolhida. Neste processo, as questões éticas são fundamentais, designadamente quando os participantes são sujeitos menores de idade, situação que se regista no nosso estudo e da qual daremos conta no ponto seguinte.

A seleção do método de recolha de dados deve atender à realidade a estudar, aos objetivos da investigação, ao modelo de análise e às condições em que é concretizada. Deve facilitar não só a recolha, como também a apresentação e a análise dos resultados, através da realização das análises estatísticas, a sua discussão e as conclusões. Deste modo, delineado o desenho da investigação, decidida a natureza do estudo e o método de recolha de dados torna-se necessário selecionar os instrumentos de medida a usar. Neste estudo foi necessário conceber o questionário QPAA, para além de serem usadas três escalas adaptadas para a população de adolescentes portugueses, instrumentos que no conjunto avaliam as variáveis em estudo e sobre os quais damos a conhecer as suas características psicométricas.

Para além dos aspetos referidos neste capítulo explicitam-se alguns procedimentos formais e éticos tidos em conta, e necessários à condução do trabalho de campo (protocolo de recolha de dados), assim como alguns procedimentos estatísticos relacionados com a verificação dos pressupostos necessários às análises estatísticas a realizar.

Por último, apresenta-se uma breve caracterização das análises estatísticas (descritiva e inferencial) adotadas para o tratamento dos dados, tendo em vista conhecer a prevalência e o impacto do *autocyberbullying*, com base nas perceções dos alunos do 3º ciclo do concelho de Leiria, terminando com a análise estatística e a discussão dos resultados.

1. Caracterização geral da investigação

1.1 Problema, objetivos e questões de investigação

Todo o nosso conhecimento tem origem nas nossas percepções.

(Leonardo da Vinci)

Problema

No último século a humanidade evoluiu tecnologicamente mais do que nos restantes dois mil anos da sua existência. O ritmo e a dimensão a que tal tem vindo a acontecer torna impensável conceber o dia a dia dos indivíduos, designadamente o dos mais jovens, sem as tecnologias ou sem a Internet. De facto, os mais jovens, os nativos digitais (Prensky, 2001), usam cada vez mais dispositivos móveis, modernos, com mais recursos e com acesso à rede Internet (Hadon et al., 2012; Simões et al., 2014).

Com a Internet, surgiram novas formas de comunicar, designadamente através do envio de mensagens, assistiu-se à invasão dos videojogos (Afonso, 2014; Lam et al., 2013; Santander, 2013) e ao triunfo das redes sociais (Prino, 2012), entre outros.

As tecnologias da informação e comunicação provocaram mudanças significativas no acesso e na partilha do conhecimento, na forma de divulgar informações pessoais, de exprimir sentimentos e anseios (Boyd, 2014; Boyd & Potter, 2003; Powell, 2011), no entretenimento e na comunicação interpessoal, sendo possível fazê-lo em tempo real, com qualquer pessoa e em qualquer lugar.

As interações sociais são, provavelmente, um dos aspetos mais importantes da vida humana, designadamente dos adolescentes, sendo que também estes são os que mais recorrem à Internet com essa finalidade (Hadon et al., 2012; Simões et al., 2014). Nesse sentido, apresentam-se, também, como um grupo mais exposto aos riscos inerentes a um uso indevido da Internet (Boyd, 2008; Boyd, 2014).

No cerne destas novas formas de relacionamento interpessoal da contemporaneidade, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, tem estado a prática de alguns comportamentos agressivos, de situações nas quais os indivíduos são ofendidos, insultados, assediados, ameaçados, difamados ou intimidados (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Gabriel, 2014; Kaess et al., 2014; Kwan & Skoric, 2013; Neff, 2013; Patchin & Hinduja, 2017; Powell, 2011; Proaño Vega, 2015; Pulman & Taylor, 2012; Simões et al., 2014).

A evidência científica (Blazek & Kraftl, 2015; Bottino et al., 2015b; Costa, 2014;

Durán & Martínez, 2015; Granic et al., 2014; Martínez- Pecino & Durán-Segura, 2015; Whittaker & Kowalski, 2015) sugere que estes novos meios de interação social têm servido de suporte para a prática do *cyberbullying*. Este fenómeno consiste no uso deliberado das tecnologias digitais (e.g., mensagens instantâneas, *chats*, *e-mails*, redes sociais ou mensagens de texto) como um meio para praticar comportamentos agressivos (ameaçar, perseguir, desrespeitar ou excluir socialmente alguém), de forma deliberada e repetida, por um indivíduo ou grupo de indivíduos (Hinduja & Patchin, 2014; Tokunaga, 2010).

O *cyberbullying* assumiu nos últimos anos uma visibilidade à escala planetária. A prevalência encontrada entre os jovens pode variar entre 10% e 57% (Barlett & Coyne, 2014; Buelga et al., 2015; Ey et al., 2015; Guo, 2016; Miranda, 2014; Payne, 2015; Simões et al., 2014; West, 2015; Zhou et al., 2013), sendo que esta tem vindo a aumentar (Martínez- Pecino & Durán-Segura, 2015; Pereda et al., 2014; Simões et al., 2014; West, 2015).

Relativamente aos jovens portugueses, alguns estudos (Bento, 2011; Hadon et al., 2012; Matos et al., 2018; Matos et al., 2014; Simões et al., 2014; Ventura, 2011) apontam valores situados entre 10% e 32.4%, oscilando a vitimização entre 5.9% a 38.2% e a agressão entre 1.7% a 9.2% (Andrade, 2013; Bento, 2011; Montalvão, 2015; Pinto, 2011; Rodrigues, 2013)

Trata-se de uma problemática que, pelos efeitos negativos que tem na saúde psicológica (Sampasa et al., 2014), afeta o quotidiano dos seus atores, o das suas famílias e o das escolas (Amado et al., 2014; Baas et al., 2013; Barlett & Coyne, 2014; Bottino et al., 2015b; Zalaquett & Chatters, 2014).

Tendo em conta a crescente acessibilidade dos mais jovens à Internet e às tecnologias móveis (Barlett & Coyne, 2014; Simões et al., 2014) as taxas de prevalência do *cyberbullying* podem desatualizar-se facilmente, justificando a necessidade de uma atualização frequente.

Para além da necessidade de dados atualizados acerca da prevalência do *cyberbullying*, tem vindo a ser referido na literatura (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Hinduja & Patchin, 2014; Powell, 2011; Selfharm UK, 2015) que o *cyberbullying* pode estar a ganhar novos contornos (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Patchin & Hinduja, 2017; Pulman & Taylor, 2012; Selfharm UK, 2015), ou seja, a ser veiculada a possibilidade de os adolescentes recorrerem às tecnologias emergentes e formas de interação social por estas proporcionadas, para simularem situações de *cyberbullying* dirigido ao próprio: o *autocyberbullying*. Trata-se de criar uma identidade ou perfil falso para se menosprezar, insultar, ameaçar ou ridicularizar, tendo como principal objetivo obter atenção, simpatia e admiração dos observadores *online*: dos pais, de outros adultos ou dos pares (Boyd, 2010; den Hamer et al., 2014; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

O fenómeno do *autocyberbullying* apenas foi objeto de estudo nesta década (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Trata-se de uma prática que rompe com algumas características dos comportamentos agressivos apoiados pelas tecnologias, já estudados, designadamente com o *cyberbullying*, como podemos verificar mediante a leitura do capítulo VII desta tese.

Esta forma de abuso *online* parece estar a tornar-se algo comum entre os adolescentes (Boyd, 2010), tendo em conta os valores de prevalência encontradas nos dois estudos realizados, 10% (Englander, 2012a) e 6% (Patchin & Hinduja, 2017), os quais geraram perplexidade em alguns investigadores (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) e sociedade em geral.

Pelo estado da arte, associado ao *autocyberbullying*, concluímos que não existem em Portugal estudos que refiram a sua prevalência na adolescência, o que nos coloca perante o problema que orientou a presente investigação, saber:

- Em que medida o *autocyberbullying* está presente entre os adolescentes portugueses do 3º ciclo do ensino básico e quais as suas características?



Objetivos

A formulação do problema deve respeitar a finalidade da pesquisa e ser coerente com os objetivos que a determinaram (Hill & Hill, 2008), os quais decorreram da revisão da literatura efetuada sobre autoagressão, *bullying*, *cyberbullying*, *münchhausen digital* e *autocyberbullying*.

Nas últimas décadas, em Portugal, a prevalência e características da autoagressão, do *bullying*, e mais recentemente do *cyberbullying*, têm vindo a ser divulgadas em revistas especializadas na área da educação, da psicologia e nos meios de comunicação social, o que ainda não aconteceu, pelo menos na mesma proporção, com o *autocyberbullying*.

Por esta razão, e por se tratar de uma problemática com a qual os pais/educadores, os profissionais da educação e a sociedade em geral podem vir a confrontar-se, entendemos ser importante conhecer a sua prevalência entre os adolescentes do 3º ciclo do concelho de Leiria, compreender o modo e as circunstâncias em que ocorre, as consequências psicológicas, sociais e académicas que promove nos seus protagonistas, possíveis motivações, fatores favorecedores e protetores. Assim, tendo em conta o problema formulado, definimos como objetivo geral deste estudo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções dos alunos das escolas


públicas com 3º ciclo do concelho de Leiria.

A preocupação social com as temáticas do *bullying* e do *cyberbullying* tem levado à realização de estudos (e.g., Alves, 2015; Andrade, 2013; Campos, 2009; Costa & Pereira, 2010; Martins, 2005b; Matos et al., 2014; Melim & Pereira, 2013; Seixas, 2009; Ventura, 2011; Vieira, 2013) que têm permitido conhecer a sua prevalência e evolução em Portugal. Alguns estudos (Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017) têm sugerido uma relação entre estes fenómenos e o *autocyberbullying*. Por esta razão, também no nosso estudo, pretendemos fazer um ponto de situação acerca da prevalência destes comportamentos.

Subjacente ao objetivo geral descrito, definimos os seguintes objetivos específicos, a partir dos quais foram colocadas algumas questões gerais de investigação:

1. Caracterizar, recorrendo a variáveis sociodemográficas, os participantes do estudo;
2. Conhecer a prevalência do *bullying*, do *cyberbullying* e do *autocyberbullying*;
3. Analisar a relação entre as variáveis, sexo, idade, ano de escolaridade, reprovação e o *autocyberbullying*;
4. Identificar os meios usados, as formas assumidas e os contextos de ocorrência do *autocyberbullying*;
5. Identificar motivações do *autocyberbully*;
6. Conhecer consequências pessoais e sociais do *autocyberbullying*;
7. Examinar a relação entre a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*;
8. Analisar a relação entre a perceção de suporte social familiar e escolar e o *autocyberbullying*;
9. Examinar a relação entre o padrão de uso das tecnologias e das redes sociais e o *autocyberbullying*;
10. Verificar se existe uma relação entre a autoestima, o autoconceito, o autocriticismo e o *autocyberbullying*;
11. Verificar se existe relação entre conhecer ou ter amigos *autocyberbullies* e praticar *autocyberbullying*;
12. Conhecer variáveis facilitadoras e protetoras do *autocyberbullying*.

Não obstante as diferenças ou especificidades culturais e sociais que possam existir entre os contextos, procuraremos comparar os resultados e as conclusões obtidos no nosso estudo com os extraídos por Englander (2012a) e por Patchin e Hinduja (2017), nos seus estudos sobre *autocyberbullying*.

 *Questões de investigação*

A revisão da literatura efetuada sobre o *autocyberbullying*, o problema formulado e os objetivos definidos para este estudo, permitiram-nos delimitar as seguintes questões:

1. Os alunos do 3º ciclo do ensino básico público do concelho de Leiria sabem o que é o *autocyberbullying*?
2. Qual a prevalência do *autocyberbullying* no 3º ciclo do ensino básico, no concelho de Leiria? A prevalência é superior ou inferior à do *bullying* e à do *cyberbullying*?
3. Registam-se diferenças na prevalência segundo o sexo, a idade, o ano de escolaridade ou o número de reprovações dos participantes?
4. Quais os meios usados, as formas assumidas e os contextos de ocorrência?
5. Que motivações assistem os alunos *autocyberbullies* do 3º ciclo do ensino básico público de Leiria?
6. Como percecionam os *autocyberbullies* as repercussões pessoais, sociais e escolares do *autocyberbullying*?
7. Que estratégias mobilizam para não reincidirem?
8. Será o *autocyberbullying* um comportamento individual ou o resultado da modelação do grupo de amigos/conhecidos *autocyberbullies*?
9. As motivações declaradas pelos *autocyberbullies* são diferentes das perceções sobre as motivações para o comportamento que os alunos do 3º ciclo estabelecem?
10. Que sentimentos/emoções desencadeia o *autocyberbullying* nos seus praticantes?
11. Que tipo de ajuda procuram os *autocyberbullies* para fazer face ao comportamento e qual a que efetivamente recebem?
12. As perceções dos *autocyberbullies* sobre a sua relação com a família e com a escola (suporte social recebido) estão relacionadas com a prática do *autocyberbullying*?
13. Qual o poder preditivo das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, ano de escolaridade e reprovação escolar) e psicológicas (autoestima, autoconceito e autocrítico) relativamente ao *autocyberbullying*?
14. Qual o poder preditivo da vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* em relação ao *autocyberbullying*?
15. Que relação existe entre o uso da Internet, das redes sociais e da participação nos jogos *online* e o *autocyberbullying*?
16. Qual o poder preditivo da perceção de suporte social familiar e escolar em relação

ao *autocyberbullying*?

1.2 Variáveis

Persiste alguma dificuldade em identificar variáveis favorecedoras dos comportamentos agressivos, sendo que estas podem estar ligadas a fatores biológicos, psicológicos e sociais.

As diferenças entre os sexos²¹, em relação à agressividade, são referidas na literatura (Lisboa, 2005), a qual sugere que os rapazes são mais agressivos do que as raparigas. Estas diferenças decorrem da interação entre fatores biopsicológicos e fatores ambientais, dado que os rapazes e as raparigas são tratados de forma distinta em resposta às expectativas geradas sobre os seus comportamentos. De acordo com Lisboa (2005), os rapazes apresentam traços de personalidade tais como independência, autoafirmação, tendência para o risco, dominação social e agressividade, os quais contrastam com as raparigas, que se caracterizam por apresentar traços expressivos de cordialidade, amizade e sensibilidade (Lisboa, 2005).

O sexo é apontado, assim, como uma importante fonte de variabilidade no comportamento das crianças e adolescentes, sendo que muitas das escolhas comportamentais são influenciadas pelas expectativas culturais tidas sobre os rapazes e raparigas. Existe, por isso, a necessidade e o interesse em investigar a relação entre o sexo e os comportamentos de *autocyberbullying*.

A expressão emocional dos comportamentos agressivos pode assumir sintomas de externalização, manifestados através de irritabilidade, hostilidade verbal indireta, dirigida e percebida pelos outros (*bullying* e *cyberbullying*), ou de internalização, manifestados através de sentimentos inadequados de culpa, de tristeza e de negativismo, muitas vezes impercetíveis aos outros, mas capazes de proporcionar situações de grande sofrimento emocional e de promoverem a prática de comportamentos hostis dirigidos ao próprio - o *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

A satisfação pessoal do indivíduo consigo mesmo, a eficácia do seu próprio funcionamento e uma atitude avaliativa de aprovação de si próprio permitem ao indivíduo um autoconceito positivo e o desenvolvimento de uma personalidade mais adequada a um determinado contexto específico (Serra, 1988).

²¹ Sexo refere-se à distinção biológica entre o homem e a mulher enquanto que género compreende uma série de significados culturais atribuídos às diferenças biológicas entre homem e mulher. O género refere-se aos atributos, funções e relações que transcendem o biológico (Korin, 2001); são construções sociais e culturais (Vieira, 2006).

Plunkett, Henry, Robinson, Behnke, e Falcon III (2007) defendem que os adolescentes desenvolvem um sentido de si baseado nas qualidades próprias que percebem no seio da interação com os outros significativos, nomeadamente com a família, com os pares e com os professores.

O contributo da família para o desenvolvimento dos adolescentes pode assumir valências distintas, sendo particularmente relevante no desenvolvimento e na formação do seu autoconceito e da sua autoestima, e na forma como estes se relacionam com os pares (Peixoto, 2003), constituindo um fator protetor do desenvolvimento de um ser humano adaptado ao seu meio ambiente (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Os indivíduos que percecionam os pais como sendo críticos em relação ao seu desempenho (e.g., escolar, físico ou outro) apresentam maior preocupação quanto ao seu nível de competência e com a forma como esta é percecionada pelos outros, uma autoestima e um autoconceito mais baixo e uma motivação mais orientada para o recurso a estratégias de autodefesa (Niknam, Hosseinian, & Zazdi, 2010).

As experiências de insucesso ou a reprovação escolar podem promover um autoconceito académico mais baixo (Vaz Serra, 1988), uma maior tendência do indivíduo para se avaliar de forma negativa, de se considerar inferior, incapaz ou defeituoso, de desenvolver sentimentos de insegurança, de menos valia e de vergonha e uma personalidade autocrítica (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Gilbert et al., 2004).

Na pré-adolescência e na adolescência há uma forte tendência para a realização de autoavaliações depreciativas e para os indivíduos se tornarem mais críticos em relação a si mesmos, designadamente em relação à sua imagem física (Amadiou, 2002; Harter, 1999).

O preconceito sofrido pelos adolescentes com uma aparência física menos valorizada socialmente (e.g., obesos) pode traduzir-se numa menor quantidade de amigos e na experiência de sofrimento por meio do *bullying*, tanto na forma tradicional como no *cyberbullying*.

Assim, o autoconceito, designadamente no que se refere à aparência física, associa-se à satisfação, à felicidade ou a sinais de sofrimento psicológico que podem manifestar-se através de alterações emocionais, comportamentais (Argyle, 2013; Cash, 2004; Jackson & Bosma, 1992; Veiga, 2012) ou em sentimentos de vergonha, os quais são reconhecidos como uma componente de extrema importância na propensão para a agressão (Brixval et al., 2012; Castilho & Gouveia, 2011; Gilbert et al., 2004; Kirkpatrick & Sanders, 1978; Tangney & Dearing, 2002). Por sua vez, os comportamentos agressivos, a vitimização ou a agressão por *bullying* e por *cyberbullying* proporcionam elevados níveis de stresse, estados emocionais

negativos e experiências de vergonha nos indivíduos envolvidos.

A tentativa de evitar ou de fugir às situações de vergonha e ao contacto interpessoal pode promover uma tendência para o refúgio no mundo virtual (Daine et al., 2013) como forma de estabelecer relações interpessoais (e.g., redes sociais e os jogos *online*, entre outros), bem como para concretizar diferentes manifestações de agressão: o *cyberbullying* (Bennett et al., 2005) e o *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015).

As diferentes formas de agressão entre pares (dirigida ao outro), como o *bullying* e o *cyberbullying* (Rigby, 2000), e o *autocyberbullying* (agressão autodirigida) (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017), quando aliadas à perceção de ausência de suporte social familiar, dos pares e da escola em geral, podem levar à formulação de pensamentos agressivos e a um risco aumentando de os jovens cometerem tentativas de suicídio (Faria, 2015).

No que se refere ao suporte social escolar em geral, poucos jovens veem os professores como fonte de apoio mas procuram ajuda entre os seus colegas pelo facto de os percecionarem como indivíduos de confiança (Rigby, 2000; Williams & Guerra, 2007). Ainda no que se refere à escola, a perceção do clima escolar é sugerida como variável preditora do *bullying* e do *cyberbullying* (Rigby, 2000; Williams & Guerra, 2007), pelo que os jovens que percecionam o clima escolar como positivo (de confiança, justiça e prazer) apresentam menor envolvimento nestes comportamentos.

Assim, pensamos que o suporte social pode ser perspetivado como uma plataforma para o bem-estar emocional (Cohen & Wills, 1985; Sarason et al., 1983), pelo que os jovens que encontrarem na família, nos pares, nos professores e na escola um suporte social elevado, estarão mais protegidos da prática de comportamentos de *cyberbullying* e de *autocyberbullying*. Ou seja, o suporte social poderá ser uma chave importante na prevenção do *autocyberbullying*.

Tendo em conta o exposto, o conjunto de variáveis a serem estudadas (Tabela 11) integra um primeiro grupo relativo a aspetos sociodemográficos e académicos dos indivíduos (DP) no qual se inclui o sexo, a idade, o ano de escolaridade frequentado, o número de reprovações escolares e a perceção dos resultados escolares (sucesso académico), entre outras questões, grupo que é utilizado para caracterizar a amostra.

Um segundo grupo de variáveis procura caracterizar o tipo de equipamentos com acesso à Internet (UT) de que dispõem os participantes no estudo (tecnologias emergentes), os locais onde lhe acedem, com que frequência e com que finalidade, assim como a utilização

das redes sociais e a sua participação em jogos *online*.

Com a finalidade de conhecer a prevalência da agressão relacional e a apoiada pelas tecnologias, consideramos as variáveis *bullying* (BY) e *cyberbullying* (CY), medidas na forma de agressão e vitimização.

Um quarto grupo refere-se à variável *autocyberbullying* (ACY), sendo que através deste procuramos avaliar o conhecimento dos participantes sobre esta forma de autoagressão, a sua prevalência, as formas e os meios usados na sua prática, os contextos de ocorrência, as motivações e as emoções associadas, o impacto nas vítimas agressivas, as estratégias de evicção/*coping* mobilizadas, o tipo de ajuda solicitada e a recebida.

O quinto grupo de variáveis foi definido com o objetivo de caracterizar a relação dos participantes com a família e com a escola (EFE), mais especificamente a sua perceção acerca do apoio ou suporte social que é proporcionado pela família, pelos colegas, professores e escola em geral e a sua satisfação relativa ao apoio recebido.

Uma vez que não encontramos na literatura nenhum instrumento para medir o *autocyberbullying*, que se adaptasse aos objetivos deste estudo, optámos por construir o nosso próprio instrumento, inspirando-nos no conhecimento existente sobre a autoagressão, *cyberbullying*, suporte social e sobre o *autocyberbullying*. Assim, o *autocyberbullying* foi operacionalizado através do questionário *Perceções dos alunos do 3º Ciclo sobre autocyberbullying* (QPAA).

No nosso estudo medimos também algumas variáveis psicológicas, designadamente: o autoconceito (AFP) ou seja, a forma como o indivíduo se vê, o que pensa que é e o que pensa conseguir realizar; a autoestima (AE), ou seja, a apreciação que cada um faz de si mesmo, a capacidade de gostar de si e de estar contente com a sua identidade; e o autocriticismo (AC) ou postura dura, intolerante e de autoavaliação negativa assumida pelo indivíduo face ao próprio. Estas variáveis foram operacionalizadas através das versões adaptadas para a população de adolescentes portugueses: da Piers-Harris *Children's Self-Concept Scale 2* (Veiga, 2006); da *The Forms of Self-Criticising/Attacking & Self-Reassuring Scale* (Castilho & Gouveia, 2011); e da *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Pechorro et al., 2011)

Na Tabela 11 listamos as variáveis a serem consideradas neste estudo, as quais foram sugeridas pelo problema em investigação e sustentadas pela revisão de literatura efetuada.

Tabela 11: Variáveis consideradas no estudo

Autoestima (AE)	
Estilo cognitivo autocrítico (AC)	Eu inadequado (AC _{det.+inad.})
	Aparência física (AFP _{fis.})
	Aspeto comportamental (AFP _{comp.})
Autoconceito (AFP)	Ansiedade (AFP _{ans.})
	Estatuto intelectual (AFP _{intl.})
	Satisfação/felicidade (AFP _{sat./fel.})
	Popularidade AFP _{pop.}
Vitimização (BCY)	<i>Bullying</i> (BY)
	<i>Cyberbullying</i> (CY)
Suporte social familiar e escolar (EFE)	Componente Relacional (EFE _{rel.})
	Componente Funcional (EFE _{func.})
	Componente Satisfação (EFE _{sat.})
Variáveis sociodemográficas (DP)	Sexo (DPA ₁)
	Idade (DPA ₂)
	Ano de escolaridade (DPA ₃)
	Reprovação escolar (DPA ₄)
Uso das tecnologias emergentes (UT)	Uso das RSI (RSI _{total})
	Uso da internet (UT)
Ter amigos/conhecer <i>autocyberbullies</i> (ACY ₂₇)	
<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})	

ACY_{total}—número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados; RSI_{total}—número de utilizações das RSI na frequência com que foram usadas.

Estas variáveis foram operacionalizadas através dos instrumentos descritos no ponto Instrumentos de Recolha de Dados. O formato de resposta das escalas de medida utilizadas foram a escala de *Likert*, o formato dicotómico (Sim/ Não), o formato de escolha única ou múltipla e a resposta aberta ou outra.

1.3 Hipóteses

Uma hipótese representa a conciliação do problema com os objetivos formulados no estudo, resultando numa predição dos resultados esperados (Quivy & Campenhoudt, 2003). Diferencia-se da questão de investigação pelo facto de estabelecer uma previsão sobre os resultados do estudo, os quais irão oferecer uma resposta a essa mesma questão (Fortin, 2003).

A formulação de uma hipótese pode ser simples ou complexa, direcional ou não direcional, de associação, de causalidade ou estatística (Correia & Mesquita, 2014; Creswell, 2009; Fortin, 2003) devendo, na sua enunciação, atender-se às conclusões e linhas orientadoras determinadas nos estudos precedentes.

Tendo em conta a classificação anteriormente referida, no nosso estudo algumas hipóteses são simples e não direcionais (Correia & Mesquita, 2014; Creswell, 2009), visando

preencher uma eventual relação entre as variáveis anteriormente referidas e o *autocyberbullying*.

Esta opção foi tomada na formulação das hipóteses que envolveram o *autocyberbullying* e as variáveis, autocrítico, ter amigos/conhecer *cyberbullies*, o suporte social familiar e escolar e o ano de escolaridade, pelo facto do estado da arte não indicar, por não existirem estudos, uma direcção para estas relações ou nos permitir sustentar, prever ou definir eventuais diferenças encontradas (Correia & Mesquita, 2014; Creswell, 2009). Este aspeto ratifica o carácter exploratório do presente estudo.

Relativamente às variáveis autoestima, autoconceito, reprovação escolar, *bullying*, *cyberbullying*, sexo, idade, uso da Internet e das RSI, foram formuladas hipóteses direcionais, de acordo com as conclusões do estado da arte (Appel, Crusius, & Gerlach, 2015; Bastiaensens et al., 2014; Bento, 2011; Boyd, 2010, 2014; Brixval et al., 2012; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Junco & Cotten, 2012; Mc Guckin et al., 2012; Proaño Vega, 2015; Público, 2015; Pulman & Taylor, 2012; Rosen et al., 2013; Winterman, 2013; Young Minds, 2012).

Assim, de acordo com os objetivos já referidos, as hipóteses que estruturam a parte empírica deste trabalho são as seguintes:

- H₁**: Na adolescência o *autocyberbullying* aumenta com a idade;
- H₂**: Os rapazes praticam mais *autocyberbullying* do que as raparigas;
- H₃**: Existe uma relação entre o ano de escolaridade frequentado e o *autocyberbullying*;
- H₄**: Os alunos com historial de reprovação escolar praticam mais *autocyberbullying* do que os que nunca reprovaram;
- H₅**: Os alunos que mais utilizam a Internet são os que mais praticam *autocyberbullying*;
- H₆**: Existe uma relação entre o uso das RSI e o *autocyberbullying*;
- H₇**: A vitimização por *bullying* está positivamente correlacionada com o *autocyberbullying*;
- H₈**: A vitimização por *cyberbullying* está positivamente correlacionada com o *autocyberbullying*;
- H₉**: Os alunos com uma perceção mais positiva do suporte social familiar e escolar praticam menos *autocyberbullying*;
- H₁₀**: Existe uma relação entre o autoconceito e a prática do *autocyberbullying*;
- H₁₁**: Quanto mais baixo é o autoconceito físico mais frequente é o *autocyberbullying*;
- H₁₂**: Quanto mais baixa é a autoestima mais frequente é o envolvimento no *autocyberbullying*;
- H₁₃**: Os *autocyberbullies* apresentam valores de autocrítico significativamente mais

elevados do que os adolescentes que nunca praticaram *autocyberbullying*;

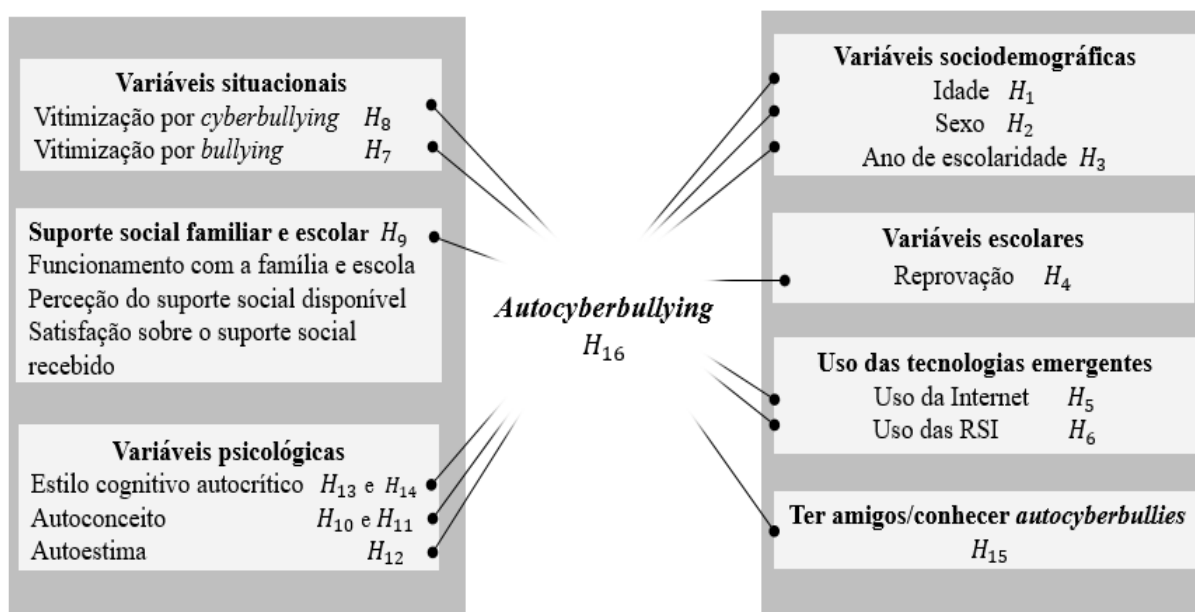
H14: Os *autocyberbullies* apresentam pontuações significativamente mais baixas na dimensão “eu tranquilizador” do que os adolescentes que nunca praticaram *autocyberbullying*;

H15: Existe uma relação entre ter “amigos/colegas” *autocyberbullies* e praticar *autocyberbullying*;

H16: O conjunto das variáveis sociodemográficas (sexo, idade e reprovação escolar) e psicológicas (autoestima, autoconceito e autocriticismo), a vitimização (*bullying* e *cyberbullying*), o uso das redes sociais, a perceção de suporte social familiar e escolar e ter amigos ou conhecidos *autocyberbullies* constituem preditores da prática do *autocyberbullying*.

Para testar as hipóteses recorreu-se a testes de comparações de médias (*t-test* e ANOVA), à correlação bivariada e ao teste χ^2 .

Identificadas as variáveis em estudo e o respetivo quadro teórico, apresentamos no Esquema 2 uma proposta de relações entre as variáveis e a distribuição das hipóteses a testar no estudo definitivo. O esquema foi considerado imprescindível para traçar uma metodologia que permitisse testar as hipóteses formuladas e responder à questão de investigação.



Esquema 2: Operacionalização das variáveis e hipóteses do estudo

2. Instrumentos de recolha de dados

Medição do autocyberbullying

Os conceitos de agressor e de vítima assumem muitas vezes diferentes aceções resultando em medições e taxas de prevalência diferentes e difíceis de comparar (Gradinger et al., 2010).

No que se refere à agressão praticada com o auxílio das tecnologias (e.g., o *cyberbullying* e o *autocyberbullying*), o estado da arte (Campos, 2009; Englander, 2012a; Gradinger et al., 2010; Kubiszewski et al., 2013; Li, 2005; Solberg & Olweus, 2003; Ventura, 2011) revela que entre os métodos mais utilizados para identificar as vítimas e os agressores virtuais se situam: 1) os métodos diretos tais como os inquéritos (e.g., questionários de autorresposta e as escalas em papel e lápis, com questões fechadas, formato *Likert* e com um grupo alvo predefinido) ou as chamadas telefónicas; 2) os métodos indiretos (observação de debates presenciais); 3) o resultado do cruzamento dos dois métodos.

Alguns autores têm recorrido ao questionário *online* para obter dados acerca da prevalência do *cyberbullying* (Campos, 2009; Kubiszewski et al., 2013; Li, 2005; Ventura, 2011) e do *autocyberbullying* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Atendendo a que as tecnologias e o acesso à Internet estão, regra geral, ao alcance de todos os alunos, nas escolas públicas com 3º ciclo, no nosso estudo recorreremos também a esta modalidade, enquadrada nos procedimentos e metodologias da investigação e recolha de dados *online* (Couper, 2000; Gonçalves, 1998; Madge, 2007; Wachelke, Natividade, Andrade, Wolter, & Camargo, 2014), para aplicação dos instrumentos do nosso estudo, designadamente, o Questionário Perceções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* (QPAA) e as escalas de autoconceito – PHCSCS-2 (Veiga, 2006), de autoestima - RESE_P (Pechorro et al., 2011) e de autocrítico - EFACT (Castilho & Gouveia, 2011).

Questionário online

Uma observação ou medição pode ser realizada de forma direta ou indireta, envolvendo o processo, o sujeito observado e o instrumento utilizado para a observação ou medição (Quivy & Campenhoudt, 2003).

O questionário, enquanto instrumento padronizado, fornece dados passíveis de análises quantitativas o que, associado ao benefício das novas tecnologias, lhe proporciona a retórica e simbologia da cientificidade. Trata-se de um instrumento comumente usado na

investigação social, estando vocacionado para estudos em grande escala (Marôco, 2014).

Ainda que este possa apresentar algumas limitações (a superficialidade das respostas, já que os dados quantitativos podem encaminhar para um valor meramente informativo), permite transformar em dados a informação comunicada pelo sujeito, medir o seu *background* pessoal, atitudes, perceções e opiniões (Hill & Hill, 2008; Tuckman, 2012) ou seja, aceder a um elevado número de informações sobre os indivíduos, sobre o seu passado e práticas atuais, que dificilmente seriam analisáveis por observação direta ou por mera inferência (Alreck & Seetle, 1995; Denzin & Lincoln, 2005; Gonçalves, 1998; Hayati, Karami, & Slee, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2003). Por outro lado, dispensa uma interação exaustiva entre o investigador e os sujeitos investigados (Gonçalves, 1998; Quivy & Campenhoudt, 2003).

A *World-Wide-Web* proporcionou à investigação por inquérito uma inédita ferramenta de recolha de dados, os *surveys*, os quais se têm vindo a tornar cada vez mais usados na investigação quantitativa realizada no âmbito das Ciências Sociais, sendo-lhes reconhecidos alguns pontos fortes: ser possível administrá-los a partir de locais remotos; apresentarem um formato amigável para a população mais jovem; facilitarem a gestão dos dados recolhidos, uma vez que permitem exportar dados diretamente em formato digital, facilitando a sua edição/ análise; permitirem reduzir o tempo necessário à obtenção de dados, tendo em conta a dimensão e a dispersão da população a inquirir (Couper, 2000; Gonçalves, 1998; Madge, 2007; Wachelke et al., 2014); possibilitarem aprofundar aspetos, características, pormenores e particularidades do problema em estudo, situando-nos no patamar da especificidade; reduzirem a possibilidade de algum constrangimento que os participantes pudessem sentir, na forma presencial, pela temática abordada nas questões colocadas – o *autocyberbullying*; admitirem taxas de resposta idênticas, ou até mais elevadas, às obtidas quando o questionário é aplicado em papel e lápis (Couper, 2000; Gonçalves, 1998; Madge, 2007; Madge et al., 2008; Wachelke et al., 2014).

De facto, no que se refere às taxas de resposta, um estudo randomizado realizado por Gosling, Vazire, Srivastava, e John (2004), com o objetivo de analisar as semelhanças e diferenças entre os resultados obtidos num questionário aplicado *online* e a sua versão aplicada em papel e lápis, concluiu que não existiam diferenças significativas nos resultados obtidos nas duas modalidades e que os questionários aplicados *online* eram respondidos de forma semelhante aos administrados pela via tradicional. De igual modo, uma revisão sistemática de nove estudos realizado por Krantz e Dalal (2000), com o objetivo de comparar os resultados obtidos através de inquéritos aplicados *online* e em papel e lápis, permitiu concluir que os resultados eram semelhantes.

Para além do referido, as respostas obtidas por esta via, designadamente quando as temáticas em estudo assumem carácter sensível, tendem a ser mais sinceras do que as produzidas pelos métodos tradicionais (Bailey, 2001; Denscombe, 2003; Madge, 2007; Saumure & Given, 2008; Tuckman, 2012).

São, no entanto, indexados à aplicação de um questionário *online* alguns pontos fracos, designadamente, a possibilidade de obtenção de um elevado número de respostas incompletas ou inaceitáveis e múltiplas submissões, para além de ser mais difícil de conceber o *layout* neste formato, uma vez que requer um maior número de instruções e de orientações claras para que os respondentes o possam completar sem dúvidas e se ter êxito com a aplicação desta técnica (Alreck & Settle, 1995; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Couper, 2000; Denzin & Lincoln, 2005; Gonçalves, 1998; Hayati et al., 2006; Madge, 2007; Wachelke et al., 2014).

Relativamente a este aspeto, no nosso estudo, preocupamo-nos em conceber as perguntas de modo a que estas assumissem igual significado para todos os respondentes (Ghiglione & Matalon, 1993).

Características gerais dos instrumentos de medida usados

Questionário de Perceções dos alunos sobre o *autocyberbullying* – QPAA

Na definição conceptual dos diferentes comportamentos de *bullying* devem constar os critérios de assimetria de poder, a intencionalidade e a repetição (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). O instrumento de medida deve interrogar sobre comportamentos específicos, ao invés de um conceito geral, como forma de estimar a vitimização e evitar possíveis interpretações do conceito. É necessário ter definições claras do comportamento estudado para que os resultados não sejam ambíguos.

Relativamente ao *autocyberbullying*, o conceito foi definido tendo em conta o descrito no estado da arte por alguns autores pioneiros no estudo da autoagressão *online* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017), considerando-se que este poderá incluir as seguintes ações:

- Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si;
- Publicar *online*, de forma propositada, informações de carácter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa;
- Responder *online*, de forma anónima, a um comentário desagradável sobre si, que o mesmo publicou;
- Fazer, de forma anónima, ameaças a si próprio na Internet;
- Publicar, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre si, reais ou

adulterados;

- Publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si;
- Fingir, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro;
- Revelar, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para o insultar;
- Enviar, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém.

Com base nestas ações, concebemos um instrumento de autorresposta, anónimo, o “Questionário de Perceções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* – QPAA”, que se encontra estruturado em cinco secções e integra 43 questões, a maioria direcionada para o estudo do *autocyberbullying*, sendo apresentadas em formato dicotómico, resposta única ou múltipla, resposta aberta ou fechada. Estas secções incluem:

I. Dados pessoais (DPA)

Foram colocadas cinco questões que permitiram efetuar a caracterização sociodemográfica da amostra, distribuídas do seguinte modo: duas questões (1 e 3), em formato de escolha única, incluíam conteúdos relacionados com as variáveis pessoais sexo e ano de escolaridade frequentado; uma questão aberta para indicação da idade (2); duas questões destinadas a caracterizar os resultados escolares, sendo que a primeira (4), composta por dois itens [um em formato dicotómico (Sim/Não) e outro em resposta aberta], permitiu conhecer o número de sujeitos com reprovações e, a segunda (5), em formato de escolha única, permitiu conhecer a opinião dos participantes acerca dos seus resultados escolares.

II. Posse e tipo de uso das tecnologias emergentes (UT)

Relativamente às questões relacionadas com os hábitos de uso das tecnologias, foram colocadas seis questões (da questão 6 à questão 10), num total de oito itens, que permitiram medir aspetos associados à posse de equipamentos com acesso à Internet, ao local, à frequência e à finalidade com que lhe acedem e usam as redes sociais suportadas pela Internet.

As questões relacionadas com a tipologias dos equipamentos, com o local de acesso à Internet e ter ou não um perfil numa rede social, foram apresentadas em formato de escolha única. Já as questões que visavam avaliar a frequência e o motivo do acesso à Internet foram apresentadas numa escala de resposta tipo *Likert* [1=*Nunca*; 2=*Uma ou duas vezes por mês*; 3=*Uma vez por semana*; 4=*Várias vezes por semana*; 5=*Todos os dias*], assim como o uso

das redes sociais [1=*Nunca*; 2=*Raramente*; 3=*Frequentemente*; 4=*Muito frequentemente*; 5=*Sempre*], com base no critério que divide em número ímpar as respostas possíveis, no sentido de não influenciar ou forçar as respostas dos sujeitos em nenhum dos sentidos (Friedman & Amoo, 1999).

III. Prevalência do *bullying* e do *cyberbullying* (BCY)

No que concerne à terceira secção do questionário, esta inclui duas questões (11 e 12) destinadas a conhecer a prevalência do *bullying* (BY) e do *cyberbullying* (CY), compostas por oito itens.

Depois de ter sido fornecida informação aos participantes, relativa ao *bullying* e ao *cyberbullying*, apresenta-se uma primeira questão que permite obter dados de prevalência com base no envolvimento dos sujeitos participantes no estudo, nos últimos 6 meses, enquanto agressores (dois itens) e enquanto vítimas (dois itens), sendo esta questão apresentada numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos [1=*Nunca*; 2=*Apenas uma ou duas vezes*; 3=*Uma a duas vezes por mês*; 4=*Cerca de uma vez por semana*; 5=*Várias vezes por semana*]. A segunda questão (12), composta por quatro itens, permitiu conhecer a prevalência deste comportamento tomando por referência ao conhecimento de um amigo(a) ou colega agressor ou vítima. A questão foi apresentada no formato dicotómico Sim/Não.

IV. Prevalência e caracterização geral do *autocyberbullying* (ACY)

Nesta secção do questionário foram apresentadas 15 questões (13 a 27), compostas por vários itens, que permitiram: indagar se os participantes conheciam o que é o *autocyberbullying*; determinar a prevalência, identificar os locais onde é praticado, os contextos de ocorrência, os meios usados e as formas assumidas; conhecer as motivações pessoais e a perceção dos participantes acerca das motivações de outros(as) *autocyberbullies*; identificar emoções desencadeadas e sequelas promovidas nas vítimas; reconhecer que estratégias mobilizam no sentido da não reincidência, qual o tipo de ajuda que procuram e que tipo de ajuda recebem; conhecer a atitude assumida perante outros *autocyberbullies* e qual o tipo de ajuda que lhes prestam enquanto observadores.

A questão (13) é composta por dois itens: o primeiro item permitiu medir se os participantes conheciam as características do comportamento de *autocyberbullying* sendo apresentado numa escala dicotómica (Sim/Não); o segundo item, apresentado na modalidade de escolha única, permitiu identificar a via pela qual adquiriram esse conhecimento.

Um conjunto de três questões (14, 15 e 27.1) permitiu determinar a prevalência do

autociberbullying: a primeira (14), em formato dicotômico (Sim/Não), permitiu conhecer o número de sujeitos que assumiram ter praticado *autociberbullying* nos últimos 6 meses; a segunda (15), composta por nove itens apresentados numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos [1=*Nunca*; 2=*1 ou duas vezes*; 3=*2 ou 3 vezes por mês*; 4=*1 vez por semana*; 5=*Várias vezes por semana*], incidiu sobre a frequência com que praticaram, nos últimos 6 meses, pelo menos um dos comportamentos apresentados nas afirmações propostas, usadas neste estudo para a definição do *autociberbullying*; a terceira questão (27), em formato dicotômico (Sim/Não), pretendeu saber o número de participantes que assumiram conhecer ou ter um(a) colega ou um amigo(a) *autociberbully*.

Um conjunto de três questões, apresentadas na forma de resposta única ou resposta múltipla, permitiu identificar os locais escolhidos para materializar o comportamento (16), identificar os equipamentos/tecnologias usados (17) e os meios/contextos de ocorrência (18).

No que se refere às motivações do *autociberbullying*, o questionário contempla duas questões, em formato de escolha múltipla, as quais permitiram conhecer as motivações pessoais do *autociberbully* (19) e a perceção dos participantes acerca das motivações dos *autociberbullies* (26).

Duas questões permitiram identificar os sentimentos despertados pelo *autociberbullying* (questão 21 apresentada em formato dicotômico Sim/Não) e algumas consequências, ao nível escolar, familiar e social (questão 22 apresentada em formato escolha múltipla).

Um grupo de quatro questões (20, 23, 24 e 25), num total de nove itens, permitiu conhecer algumas estratégias de *coping* e medidas de evitamento do comportamento, seja *online* ou *offline*, mobilizadas pelos *autociberbullies*.

A questão 20 é composta por três itens: o primeiro, em formato dicotômico Sim/Não, permitiu determinar quantos *autociberbullies* contaram/ não contaram a alguém que tinham praticado *autociberbullying*; o segundo e terceiro itens, apresentados em formato de escolha única, permitiram indagar os motivos por que não contaram ou identificar a quem contaram, respetivamente.

Duas questões (23 e 24), num total de três itens, permitiram conhecer algumas medidas de *coping* adotadas pelos *autociberbullies* - estratégias de rutura, sociais ou ignorar a situação (questão 23, em formato de escolha múltipla), determinar quantos pediram/ não pediram ajuda (questão 24, em formato dicotômico Sim/Não) e a quem (item 24.1, em formato de escolha múltipla).

A última questão deste grupo (25), composta por dois itens, permitiu saber se foram

ajudados e o tipo de ajuda recebida (o item 25, apresentado em formato dicotômico, Sim/Não) e conhecer o tipo de suporte social/ajuda proporcionado (item 25.1 apresentado na forma de resposta aberta).

Por último, um item (27.1, apresentado na forma de escolha múltipla) permitiu conhecer que postura assumiram os participantes (observadores) quando confrontados com a situação de que um amigo ou colega praticou *autocyberbullying*.

V. Escala Família e Escola - *EFE*

Durante a adolescência o grupo de amigos é considerado uma importante fonte de suporte social a qual está relacionada com o bem-estar psicossocial e com reduzidos níveis de angústia e de agressividade (Nunes 2013).

A teoria das mentalidades sociais, Gilbert (1995) considera que os seres humanos são sensíveis aos sinais/percepção de apoio, de afeto e ao sentimento de segurança emitidos pelos outros, sinais que os levam a sentirem-se amados e desejados e a procurarem a ajuda no seu mundo social de referência.

O suporte social é assumido como um importante fator protetor do indivíduo, uma vez que possibilita o aumento de estratégias de *coping*, de autoconfiança e de competências que o ajudam a tornar-se mais capaz de enfrentar os acontecimentos proporcionadores de stresse, de superar as adversidades do dia a dia e de lhe promover bem-estar (Cramer et al., 1997; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983).

O suporte social refere-se ao que as pessoas fazem ou dizem a alguém, ao alento transmitido, o qual lhes permite reagir e superar dificuldades, partilhar alegrias e conquistas pessoais, à segurança e à tranquilidade que levam o indivíduo a acreditar que existem, entre os elementos da sua rede social, pessoas com disposição para o ajudar - orientar, aconselhar, ouvir os seus problemas, mostrar-se empático e confiável (Cramer et al., 1997; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983).

O suporte social expressa ainda a preocupação, o afeto, o *feedback* em relação a comportamentos, pensamentos ou sentimentos, uma interação social positiva e a informação que leva o indivíduo a acreditar que é apoiado, amado e estimado (Barrera, 1986; Cramer et al., 1997; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983; Tardy, 1985; Vilhjalmsson, 1994). Está associado aos recursos psicológicos a que o indivíduo tem acesso, através da sua rede social (pessoas com quem mantém relações sociais), sendo que a forma como este avalia o suporte social é, por vezes, mais importante do que as relações interpessoais que estabelece (Sarason et al., 1983).

Podem distinguir-se dois tipos de suporte social (Cramer et al., 1997): o suporte social percebido, ou seja, aquele que o sujeito percebe como disponível, se precisar, e o que foi efetivamente recebido.

No que se refere ao suporte social recebido, este pode provir, entre outras fontes, da família, dos amigos ou do grupo social escola, designadamente, dos colegas e dos professores, para além de todo o ambiente académico em geral (Cramer et al., 1997; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983; Tardy, 1985; Vilhjalmsson, 1994).

O suporte familiar reporta o comportamento manifestado pelos pais relativamente ao jovem, sendo responsável por este se sentir acolhido, apoiado, acarinhado e confortável perante os mesmos. O suporte social proporcionado pela escola abrange o nível de satisfação relativo ao (in)sucesso escolar, aspetos ligados à qualidade do relacionamento que o jovem estabelece com os colegas e com os professores e aspetos relacionados com o ambiente académico em geral (Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002).

Enquanto conceito multidimensional, Dunst e Trivette (1990) consideram que nas suas dimensões, o suporte social pode incluir, entre outras, três facetas ou componentes: 1- componente relacional que avalia a relação funcional com a família, com os pares e com os professores; 2- componente funcional, que avalia a perceção do suporte disponível, o seu tipo e a sua qualidade; 3- componente satisfação, que avalia a perceção da utilidade do apoio recebido.

Cada faceta do suporte social tem um impacto diferente nos sujeitos, dependendo da sua faixa etária, sendo que o suporte social familiar exerce maior influência sobre os pré-adolescentes e adolescentes (Seeds, Harkness, & Quilty, 2010; Tardy, 1985; Vilhjalmsson, 1994).

No ambiente familiar os adolescentes aprendem a resolver conflitos, a controlar emoções, a expressar sentimentos necessários às relações interpessoais e a lidar com as adversidades da vida, competências que se repercutem nos outros ambientes nos quais interagem (Volling & Elins, 1998).

Os laços afetivos estabelecidos na família promovem o desenvolvimento de padrões de interação positivos, os quais possibilitam o ajustamento do jovem a outros ambientes e o desenvolvimento de um repertório de competências saudáveis e necessárias para enfrentar as situações de stresse do quotidiano enquanto que os jovens sem amor podem tornam-se sujeitos antipáticos e com ódio (Eisenberg et al., 1999). Contudo, nem sempre a família constitui uma rede de apoio funcional. Nesta situação, a escola constitui outro pilar fundamental oferecendo apoio, atuando como propulsora do bem-estar social e emocional, preparando os jovens para

superarem as dificuldades com que possam deparar-se num mundo marcado por constantes mudanças tecnológicas, por novas formas de relacionamento e por conflitos interpessoais (Cramer et al., 1997; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983).

A ausência de suporte social, no qual incluímos o proporcionado pela família, pelos pares e pela escola, pode promover a adoção de comportamentos hostis, de menor ou maior gravidade, os quais, quando recorrentes, lograrão acarretar consequências nefastas para os envolvidos.

Assim, atendendo à importância de que se reveste o apoio proporcionado por estas duas “instituições”, a família e a escola, integrámos no Questionário Percepções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* (QPAA) uma escala constituída por um conjunto de afirmações que permitiram avaliar as percepções dos participantes sobre o suporte social proporcionado pela família e pela escola. Surge assim a secção V, que incorpora a escala, que se pretende validar, denominada Escala Família e Escola (EFE), da qual apresentamos a constituição, analisamos a estrutura fatorial e outras propriedades psicométricas, tais como a consistência interna, a validade convergente e divergente.

A Escala Família e Escola é um instrumento de autopreenchimento composto por 16 itens (Tabela 12), face aos quais os participantes indicam o seu grau de concordância, de acordo com uma escala apresentada em formato de *Likert* de 5 pontos (*1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente*).

No conjunto, os 16 itens permitem medir a satisfação relativa à forma como o indivíduo percebe a sua relação com a família, com os professores e com a escola em geral, a percepção de que estes estão disponíveis para o ajudar e a satisfação relativa ao apoio efetivamente recebido, expresso nas seguintes componentes ou facetas:

- Relacional ($EFE_{Rel.}$). Sete itens (1, 3, 5, 8, 10, 11 e 12) medem a relação do próprio com a família, com os pares, com os professores e com a escola em geral;
- Funcional ($EFE_{Fun.}$). Quatro itens (2, 4, 13 e 16) medem a percepção da existência de apoio disponível, na família, escola e amigos, o seu tipo e a sua qualidade;
- Satisfação ($EFE_{Sat.}$). Cinco itens (6, 7, 9, 14 e 15) medem a satisfação com que o indivíduo percebe o apoio social recebido da família, dos colegas, dos professores e da escola em geral.

Tabela 12: Distribuição dos itens pelas componentes da Escala Família e Escola - EFE

	Faceta		
	Relacional (EFE _{Rel.}) (Relação do próprio com a família, pares, professores e escola em geral)	Funcional (EFE _{Fun.}) (Perceção do apoio disponível e da sua qualidade)	Satisfação (EFE _{Sat.}) (Satisfação relativa ao apoio recebido)
Itens	1, 3, 5, 8, 10, 11 e 12	2, 4, 13 e 16	6, 7, 9, 14 e 15
Total	7	4	5

Itens inversos: 6, 7, 9, 14 e 15.

Em termos de pontuação, o total da escala, depois de invertidos os itens 6, 7, 9, 14 e 15, varia de um mínimo de 16 a um máximo de 80 pontos. As pontuações mais elevadas refletem uma maior satisfação, ou uma perceção mais positiva acerca do suporte/apoio proporcionado pela família e pela escola (pares, professores e escola em geral).

Conjuntamente com o QPAA, e destinados a medir algumas variáveis psicológicas (o autoconceito, a autoestima e o autocrítico), ou seja, a caracterizar alguns traços de personalidade e atitudes psicossociais dos participantes, foram também aplicadas *online* três escalas, amplamente usadas em pesquisas internacionais e que se encontram adaptadas para a população de adolescentes portugueses:

- a escala de autocrítico de Gilbert et al. (2004) – *Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale*, na versão adaptada por Castilho e Gouveia (2011);
- a escala de autoestima de Rosenberg – *Rosenberg Self-Esteem Scale* (1965), na versão adaptada por Pechorro et al. (2011);
- a escala de autoconceito de Piers e Herzberg (2002) – *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, na versão adaptada por Veiga (2006).

Seguidamente descrevemos cada uma destas três escalas.

Escala de Formas de Auto-Criticismo/Ataque e Auto-Tranquilizante - EFACT

O conceito de autocrítico refere-se à forma como as pessoas se relacionam consigo mesmas em situação de desapontamento pessoal, levando-as a autoavaliarem-se negativamente, a adotarem uma atitude crítica, intolerante e punitiva (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Gilbert et al., 2004).

O autocrítico pode assumir diferentes formas e funções percebidas - a função de autocorreção e a de autoperseguição/autoataque - consoante as emoções negativas sentidas, pelo que o sujeito se critica de diferentes formas e para diferentes fins (Gilbert, 2005).

O autoataque de correção tem como função impedir que o sujeito falhe, que repita erros cometidos e que estes o façam incorrer no risco de ser rejeitado pelos outros, traduzindo, por isso, um esforço do sujeito para melhorar e para prevenir erros futuros (Gilbert, 2005).

Os indivíduos autocríticos, se focados na correção, acreditam que a crítica e o ataque lhes permitirão atingir ou manter os seus objetivos (Gilbert, 2005).

O autoataque “força” o *eu* a submeter-se à dominância da parte hostil provocando uma ativação emocional negativa. Trata-se de uma dimensão que é positivamente mediada pelo *eu detestado* e negativamente mediada pela *autotranquilização* (Gilbert et al. 2004, 2005).

A autoperseguição traduz uma função mais patogénica do autocriticismo, relacionando-se com o desejo de vingança e de destruição da parte do *eu* que é considerada má e que, por isso, deve ser eliminada (Gilbert, 2005).

Estas duas funções, a autocorreção e a autoperseguição, determinam as formas que o autocriticismo pode tomar: o *eu inadequado* e o *eu detestado* (Gilbert, 2005).

O *eu inadequado* está associado à sensação de inadequação perante os fracassos e a um sentimento de merecimento da autocrítica, enquanto a forma *eu detestado* remete para os sentimentos de ódio e de repugnância pelo *eu*, para a parte do *eu* não gostada, traduzindo-se no desejo de maltratar e de insultar o *eu*.

Estas formas negativas de relação interna (o *eu inadequado* e o *eu detestado*) contrastam com a *autorregulação*, que está centrada em aspetos mais positivos, a autotranquilização, num sentimento de cuidado do *eu*, num comportamento mais positivo e caloroso, na supressão da agressão e no encorajamento para o futuro, ou seja, numa capacidade de se autotranquilizar e de se reconfortar em momentos de erro, de falha ou de fracasso (Gilbert, 2005). Está, por isso, relacionada com a saúde psicológica e com a satisfação com a vida (Neff, 2003).

Com o objetivo de medir a autocrítica e a autoconfiança dos sujeitos, Gilbert et al. (2004) conceberam a *Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale* - FSCRS. Organizada em duas subescalas, procura avaliar as possíveis razões pelas quais os sujeitos se criticam em situações de fracasso ou de erro.

A versão original foi traduzida e adaptada para a população de adolescentes portugueses por Castilho e Gouveia (2011), com a designação de Escala de Formas de Auto-Criticismo/Ataque e Auto-Tranquilizante - EFACT, versão que é usada no presente estudo (Anexo IV).

No processo de validação da escala as autoras tiveram em conta, entre outras, as variáveis sociodemográficas (género, idade, ano de escolaridade, existência de reprovação académica e o nível socioeconómico dos pais) e a satisfação dos jovens em relação à escola e à família. Estas variáveis foram também tidas em conta no nosso estudo, com exceção do nível socioeconómico dos pais.

Trata-se de um instrumento de autorresposta composto por 22 itens (Anexo IV) apresentados numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos (0=*Nada como eu*; 1=*Um bocadinho como eu*; 2=*Mais ou menos como eu*; 3=*Um bocado como eu*; 4=*Exatamente como eu*), que se encontram organizados em três subescalas:

- 1- O *eu inadequado* que avalia o sentimento de inadequação do *eu* perante os fracassos, obstáculos e erros, como por exemplo o item 18, “*penso que mereço a minha autocrítica*”;
- 2- O *eu detestado* que avalia uma resposta destrutiva, baseada na raiva e aversão perante as situações de fracasso. Caracteriza-se pelo desejo de vingança, de se magoar, perseguir e agredir e de provocar dano ao próprio em situações de fracasso, como por exemplo o item 9, “*Eu fico tão zangado(a) comigo mesmo(a) que me apetece magoar-me ou fazer mal a mim mesmo(a)*”;
- 3- O *eu tranquilizador* que indica uma atitude positiva, calorosa, de conforto e de compaixão para com o *eu*, como por exemplo o item 8, “*Continuo a gostar de mim*”.

Tabela 13: Itens e dimensões avaliadas pela EFACT

Subescala	Eu tranquilizador	Eu detestado	Eu inadequado
	Atitude calorosa e positiva para com o “Eu”	Sentimentos de raiva e de desprezo pelo “Eu”	Sentimentos de inadequação, de derrota e de defeito do “Eu”
Total	8 itens: 3, 5, 8, 11, 13, 16, 19 e 21	5 itens: 9,10, 12, 15 e 22	9 itens: 1, 2, 4, 6, 7, 14, 17, 18 e 20

O resultado total do autocrítico é obtido pela soma das pontuações das subescalas *Eu Inadequado* e *Eu Detestado* (14 itens), podendo variar de um mínimo de 0 a um máximo de 56 pontos. Já o total da escala varia de um mínimo de 0 a um máximo de 88 pontos. Quanto maior for a pontuação nas subescalas *Eu Inadequado* e *Eu Detestado* maior é o nível apresentado pelo sujeito nessa forma de autocrítico, ou seja, o resultado das subescalas indica a forma de autocrítico mais utilizada pelo sujeito.

Na Tabela 14 apresentam-se os valores da consistência interna (*alfa* de *Cronbach*) obtidos na escala original, por Gilbert et al. (2004), os obtidos na versão adaptada para a população de adolescentes portugueses, por Castilho e Gouveia (2011), a qual será usada neste estudo, assim como outros resultados obtidos em estudos que usaram a escala e envolveram adolescentes portugueses (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Nunes, 2012; Róias, 2016).

No estudo das características psicométricas da escala original, a FSCRS, realizado por Gilbert et al. (2004), foi encontrada uma consistência interna adequada para as três subescalas (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014), com valores de coeficiente *alfa* de *Cronbach* de 0.90 para o *Eu Inadequado*, de 0.86 para o *Eu Detestado* e de 0.86 para o *Eu*

Tranquilizador.

Tabela 14: Valores de consistência interna obtidos na escala de autocrítico - FSCRS e EFACT

		Consistência interna - Alfa de Cronbach (α)		
		<i>Eu inadequado</i>	<i>Eu detestado</i>	<i>Eu tranquilizador</i>
Versão original (Gilbert et al., 2004) <i>FSCRS</i>		0.90	0.86	0.86
Versão do estudo de Castilho e Gouveia (2011) <i>EFACT</i>		0.89	0.62	0.87
Outros estudos com a <i>FSCRS</i>	(Castilho, Gouveia, & Amaral, 2010)	0.87	0.65	0.84
	(Büschler, 2012)	0.82	0.70	0.84
	(Nunes, 2012)	0.83	0.77	0.83
	(Róias, 2016)	0.88	0.78	0.86

De igual modo, também a versão adaptada de Castilho e Gouveia (2011), que será usada no presente estudo, apresentou valores adequados: 0.89, 0.62 e 0.87 para as subescalas *Eu inadequado*, *Eu detestado* e *Eu tranquilizador*, respetivamente.

Escala de autoestima – *RSESp*

A autoestima traduz um conjunto de pensamentos e sentimentos referentes a si mesmo ou seja, uma atitude favorável ou desfavorável relativamente ao *self* (Rosenberg, 1989). Este juízo pessoal de valor é revelado através das atitudes que o indivíduo assume para consigo, visíveis aos outros através dos seus comportamentos.

Trata-se de uma variável capaz de afetar o êxito das relações sociais que o adolescente estabelece com os pares, uma vez que os indivíduos que apresentam baixa autoestima podem desenvolver mecanismos que distorcem a comunicação dos seus pensamentos, aspeto que dificulta a integração no grupo (Rosenberg, 1989).

Uma baixa autoestima caracteriza-se pelo sentimento de incompetência, de inadequação na vida e na incapacidade de superar desafios. Uma boa autoestima expressa um sentimento de confiança e de competência, associa-se a um humor positivo, à satisfação com a vida, à perceção de eficácia em relação a domínios considerados importantes para o sujeito (Branden, 1998; Hewitt, 2009), à saúde mental, a um melhor rendimento escolar e à aprovação social (Steinberg, 1999).

A literatura apresenta alguma inconsistência no que diz respeito à relação entre a autoestima e os comportamentos agressivos. Contudo, sugere que os que foram vítimas de *cyberbullying* apresentavam mais baixa autoestima do que as não-vítimas, facto que pode fazer com que se sintam mais atraídos pela segurança e pelo anonimato que caracterizam o ambiente *online*.

Por outro lado, sugere que os agressores apresentam uma autoestima mais elevada do que as vítimas, são socialmente dominantes, revelam menor preocupação com as opiniões ou com a retaliação de outros, apresentam dificuldade na apreensão de comportamentos sociais, de autorregulação e de autocontrolo emocional (Santos, 2015).

As dificuldades na autorregulação e no autocontrolo emocional são também aspetos importantes para a prática do *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a). Assim, com o intuito de procedermos a uma avaliação do valor global da autoestima, atitude positiva ou negativa relativamente ao *self* que os alunos do 3º ciclo atribuem a si próprios, utilizámos neste estudo a versão portuguesa da *Self-Esteem Scale* (RSES) de Rosenberg (1965), na adaptação efetuada por Pechorro et al. (2011).

A opção por este instrumento deveu-se à sua simplicidade (reduzido número de itens), ao facto de ser um instrumento amplamente utilizado na avaliação da autoestima global, de já ter sido utilizado em estudos anteriores e se ter revelado adequado para o estudo da autoestima global em adolescentes portugueses (Azevedo & Faria, 2004; Batista, 1995; Blascovich & Tomaka, 1993; Caetano, Freire, Simão, Martins, & Pessoa, 2016; Conceição, 2012; Freire & Tavares, 2011; Pechorro et al., 2011; Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001; Romano et al., 2007; Santos, 2006; Santos, 2015; Santos & Maia, 2003).

A escala original (RSES) foi desenvolvida por Rosenberg (1965) a partir de uma amostra de 5024 participantes de ambos os sexos (estudantes universitários e pessoas adultas), provenientes de meios sociais e grupos étnicos diversificados. Trata-se de uma escala unidimensional composta por dez itens, apresentados numa escala em formato do tipo *Likert* de quatro pontos: 0=*Discordo fortemente*; 1=*Discordo*; 2=*Concordo*; 3=*Concordo fortemente*.

Dos dez itens, relacionados com conteúdos associados aos sentimentos de respeito e de aceitação de si mesmo, cinco encontram-se formulados no sentido afirmativo e os restantes cinco itens no sentido negativo.

Depois de realizadas as inversões (itens 2, 5, 6, 8 e 9), o valor da autoestima global é calculado através da soma dos valores obtidos em cada um dos itens, podendo situar-se entre 0 e 30 pontos. Uma pontuação mais elevada expressa o sentimento positivo que o sujeito possui acerca de si mesmo, o respeito por si próprio e a consciência de que é capaz; uma baixa pontuação refere uma baixa autoestima, podendo traduzir autorrejeição, insatisfação e desprezo por si mesmo (Blascovich & Tomaka, 1993; Pechorro et al., 2011).

Tabela 15: Coeficiente de consistência interna da escala RSES_p

Autor	Consistência alfa de Cronbach	Amostra
(Rosenberg, 1965)	0.77< α <0.88	N=5024; alunos do secundário
(Santos & Maia, 2003)	0.86< α <0.92	N=345; 15 - 20 anos
(Hutz & Zanon, 2011)	α =0.90	N=1151; 10 - 30 anos
(Pechorro et al., 2011)	α =0.79	N=760; 12 - 20 anos
(Conceição, 2012)	α =0.79	N=284; 12 - 18 anos
(Santos, 2015)	α =0.86	N=101; 12 - 18 anos

A RSES tem mostrado ser adequada para aplicação à população de adolescentes (Blascovich & Tomaka, 1993; Conceição, 2012; Pechorro et al., 2011; Rosenberg, 1965; Santos & Maia, 2003), apresentando valores que traduzem uma boa consistência ($0.77 < \alpha < 0.92$) interna (Blascovich & Tomaka, 1993) e boa estabilidade temporal (Tabela 16).

No nosso estudo foi utilizada a versão adaptada por Pechorro et al. (2011), a qual se manteve como uma medida unidimensional, com características psicométricas equivalentes às do instrumento original (Rosenberg, 1965). Na Tabela 16 apresentamos um resumo das características encontradas por Pechorro et al. (2011).

Tabela 16: Resumo das características da RSES_p obtidas por Pechorro et al. (2011)

Análise em componentes principais (ACP)	1 fator; 30.4%<Variância<38.3%
Teste <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)	0.86
Teste de <i>Bartlett</i>	$p \leq 0.001$
Saturação dos itens	≥ 0.30
Consistência interna (α de <i>Cronbach</i>) - amostra escolar (N=510)	0.81
Correlação média inter-item (limite adequado)	0.30
Correlação item-total corrigida	0.25 a 0.67
Validade divergente / Escala de Desejabilidade Social de <i>Marlowe-Crowne</i>	0.10
Estabilidade temporal/ 3 meses	Correlação significativa=0.86

No estudo efetuado por Pechorro et al. (2011), a escala apresentou, desta forma, propriedades psicométricas adequadas.

A análise fatorial exploratória efetuada por Pechorro et al. (2011), recorrendo à Análise de Componentes Principais (ACP), revelou um único fator. O teste *Kaiser-Meyer Olkin* indicou um valor de $KMO=0.86$ e um teste de *Bartlett* estatisticamente significativo ($p \leq 0.01$). Obteve ainda bons valores de consistência interna seja na amostra global do seu estudo [$\alpha=0.79$; (N=760; 12-20anos)], na amostra escolar [$\alpha=0.81$;(N= 510; 12-20 anos)] ou na amostra forense [$\alpha=0.81$; (N= 250; 12-20 anos)].

Escala de autoconceito - *PHCSC*₂

O autoconceito reporta a percepção que cada um possui sobre si próprio, sobre as capacidades, as suas atitudes e valores (Veiga, 2012). Trata-se de uma construção subjetiva, baseada na forma como os outros nos observam e na maneira como nos vemos a nós próprios

em situações específicas, a avaliação que cada um realiza do seu comportamento, tendo por base os valores do seu grupo normativo de referência (Martins, 2005a; Piers & Herzberg, 2002; Shavelson et al., 1976; Veiga, 2012). Representa a imagem do que pensamos que somos, do que podemos ser ou conseguir ser, do que os outros pensam de nós e do que idealizaríamos ser - o autoconceito ideal (Burns, 1986; Martins, 2005a).

O autoconceito global do indivíduo pode ser incluído num modelo hierarquizado (Shavelson et al., 1976) que integra várias componentes: (i) a componente cognitiva; (ii) a componente social ou comportamental, relacionada com o significado que a conduta do indivíduo tem para com os demais, sendo influenciada pelo conceito que tem de si mesmo; (iii) a componente afetiva, que assume um caráter mais subjetivo e interno, diz respeito aos afetos e às emoções que acompanham a descrição de si mesmo; (iv) a componente física, fundamental às atitudes e à aparência geral dos indivíduos; (v) a componente académica, relacionada com o sentimento que o sujeito assume perante o contexto escolar, incluindo a sua interação com os colegas e com os professores.

Os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, que sustentam a definição do autoconceito, explicam a capacidade que cada indivíduo tem de se autoanalisar e de observar os seus comportamentos, avaliação que pode ditar a forma como se relaciona com os outros, o tipo de tensões emocionais que experimenta, o modo como as percebe e como reage e a aceitabilidade social própria (Hewitt, 2009; Serra, 1988).

Marcado por uma forte componente interpessoal, é no *feedback* social proporcionado pelos parceiros sociais que o indivíduo procura obter confirmação para o seu autoconceito (Piers & Herzberg, 2002), seja este real (tipo de pessoa que é), ideal (tipo de pessoa que gostaria de ser) ou moral (o que deveria ser).

O autoconceito não pode ser avaliado diretamente, mas a partir da descrição que o indivíduo faz de si próprio, tendo em conta a forma como se percebe.

Um autoconceito elevado, em áreas consideradas importantes para o indivíduo, origina valores elevados do nível da autoestima e, quanto maior for a diferença entre o autoconceito real e o ideal, menor será a autoestima do sujeito (Piers & Herzberg, 2002).

O autoconceito funciona como um determinante dos pensamentos e sentimentos, um indicador do ajuste emocional e um mediador do comportamento do indivíduo, uma vez que o desempenho de um determinado papel social pode conduzir a emoções mais ou menos agradáveis (Rosenberg, 1965).

Os comportamentos agressivos entre pares (e.g., o *bullying* e o *cyberbullying*) são marcados por fortes emoções configurando-se como um dos principais problemas das relações

interpessoais ocorridas em contexto escolar, interações que se revelam fundamentais a um correto desenvolvimento psicológico e social do sujeito.

Assim, no sentido de conhecermos o autoconceito dos sujeitos da nossa amostra e de compreendermos alguns comportamentos por estes assumidos, a prática do *autocyberbullying*, decidimos aplicar no nosso estudo a escala *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS)*, na adaptação de Feliciano Veiga (2006).

O *PHCSCS* é um instrumento de avaliação do autoconceito frequentemente utilizado na investigação científica nacional e internacional. Foi concebido por Piers (1969), na década de 60, com base numa amostra de 1183 jovens, dos 4 aos 12 anos. A escala original é constituída por 80 itens apresentados em formato dicotómico Sim/Não, dos quais metade destina-se a medir a autoestima e a outra metade o autoconceito.

Este instrumento de autorresposta, desenhado para ser usado em crianças e adolescentes, dos 8 aos 18 anos, permite medir a componente global do autoconceito, assim como as diferentes facetas que integram o construto: o aspeto comportamental, a aparência física, a ansiedade, o estatuto intelectual, a popularidade e a satisfação/felicidade.

A escala original de Piers (1969) foi revista na década de 80 pelo seu autor e, posteriormente, em 2002, por Piers e Herzberg (2002), sob a designação de *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2)*, a qual ficou reduzida a 60 itens. Esta versão de Piers e Herzberg (2002) mantém-se atual e, pela abrangência etária e cultural, pela estrutura fatorial e pelas qualidades psicométricas que apresenta, pelo que tem sido utilizada em diversos estudos (Fiúza, 2014; Gonçalves & Beja, 2014; Morgado & Vale-Dias, 2014), sejam estes de intervenção ou de validação.

Feliciano Veiga (2006) adaptou esta escala para a população de adolescentes portugueses (Anexo VII), recorrendo a uma amostra de 830 alunos, de ambos os sexos, dos 11 os 21 anos, que frequentavam os 7º, 9º e 11º anos, em diferentes escolas do país. Esta versão será usada no presente estudo.

Apresentada em formato dicotómico (Sim/Não), a versão de Veiga (2006) conserva os 60 itens da versão revista por Piers e Herzberg (2002), a *PHCSCS-2*, para além de manter as seis dimensões da versão original:

1- A dimensão aspeto comportamental é constituída por 13 itens e avalia a perceção que o sujeito tem sobre o seu comportamento em várias situações e sobre a responsabilidade pelas suas ações, seja em casa ou na escola, como por exemplo o item 14, *Crio problemas à minha família*;

2- A dimensão aparência física é constituída por 8 itens (e.g., o item 33, *Tenho um*

cabelo bonito) e avalia o que o sujeito pensa acerca da sua aparência física;

3- A ansiedade é constituída por 8 itens (e.g., o item 9, *Preocupo-me muito*) e avalia o sentimento de insegurança, as preocupações, medos e inquietações a forma como a pessoa se encara a si própria e às situações. Está relacionada com as emoções e expetativas negativas;

4- A dimensão estatuto intelectual e escolar é constituída por 13 itens (e.g., item 26, *Os meus amigos gostam das minhas ideias*) e avalia a forma como o sujeito se vê a si próprio, relativamente aos resultados obtidos em tarefas intelectuais. Tem a ver com a admiração que pensa que lhe é dispensada, por exemplo pelo grupo turma, devido às suas capacidades de aprendizagem;

5- A dimensão popularidade é constituída por 10 itens (e.g., o item 41, *Tenho muitos amigos*) que avaliam a forma como o sujeito se percebe nas relações com os colegas, a facilidade em fazer amizades, o grau de popularidade e o modo como se sente incluído e desejado nas atividades de grupo;

6- A dimensão satisfação/felicidade integra 8 itens (e.g., o item 31, *Gosto de ser como sou*) que avaliam o nível de felicidade geral ou a satisfação que o sujeito sente por ser como é.

Na Tabela 17 apresentamos a composição da PHCSCS-2 e a pontuação de cada dimensão.

Tabela 17: Estrutura da PHCSCS-2 obtida por Veiga (2006)

	Aspeto comportamental (AC)	Aparência física (AF)	Ansiedade (AN)	Estatuto intelectual (EI)	Popularidade (PO)	Satisfação /felicidade (SF)
Itens	12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30,36, 38, 45, 48 e 58	8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54	4, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59	5,16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55	1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51 e 57	2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60
Total	13	8	8	13	10	8
Pontuação	$0 \leq AC \leq 13$	$0 \leq AF \leq 8$	$0 \leq AN \leq 8$	$0 \leq EI \leq 13$	$0 \leq PO \leq 10$	$0 \leq SF \leq 8$

*Itens inversos: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58 e 59

Na pontuação do instrumento (Veiga, 2006) é atribuído um ponto ou zero pontos, conforme a resposta dada demonstre uma atitude positiva ou negativa face a si próprio (e.g., no item 15, *Sou forte*, a pontuação é 1 se a resposta for “sim”, e 0 se a resposta for “não”). A pontuação da escala varia de um mínimo de 0 a um máximo de 60. Após inversão dos itens necessários (e.g., item 40, *Sou infeliz*), o total da pontuação é dividido por 2. Pontuações abaixo de 30 pontos traduzem um autoconceito negativo, acima desse valor um autoconceito positivo e as classificações mais elevadas traduzem um maior autoconceito.

O estudo das qualidades psicométricas do instrumento realizado por Veiga (2006), nomeadamente o estudo da validade e da fidelidade, revelou indicadores positivos (Tabela

18). A estrutura fatorial encontrada mostrou-se consistente com a versão original (Piers & Herzberg, 2002), apresentando seis fatores que explicam 34.04% da variância.

Também as correlações encontradas por Veiga (2006), entre cada dimensão e o fator geral, foram todas positivas e significativas (Tabela 18).

Tabela 18: Correlação de cada fator com o fator geral do PHCSCS-2 (Veiga, 2006)

Aspeto comportamental (AC)	Ansiedade (AN)	Estatuto intelectual (EI)	Popularidade (PO)	Aparência física (AF)	Satisfação /felicidade (SF)
0.637**	0.727**	0.731**	0.667**	0.569**	0.731**

** $p \leq 0.01$

Relativamente à consistência interna, Veiga (2006) obteve o valor global de *alfa* de Cronbach de 0.88 (Tabela 19).

Tabela 19: Coeficiente de consistência interna nas diferentes dimensões do PHCSCS-2, para a amostra total e segundo o sexo (Veiga, 2006)

	Aspeto comportamental (AC)	Ansiedade (AN)	Estatuto intelectual (EI)	Popularidade (PO)	Aparência física (AF)	Satisfação /felicidade (SF)	Total
Amostra	0.74	0.62	0.75	0.90	0.67	0.67	0.88
♂	0.72	0.60	0.64	0.86	0.66	0.66	0.86
♀	0.76	0.62	0.77	0.88	0.67	0.67	0.88

Os resultados apresentados mostraram-se consistentes com os obtidos na versão original assim como com os obtidos noutras investigações, designadamente no estudo da relação entre o autoconceito e os comportamentos de indisciplina em contexto escolar (Caldeira, 2000). Os aspetos referidos apoiam a sua adequabilidade para uso neste estudo.

Uma vez concluída a apresentação dos instrumentos que serão usados neste estudo, apresentamos na Tabela 20 um resumo da matriz/estrutura dos instrumentos descritos, designadamente, do questionário QPAA e das escalas EFACT, PHCSCS₂ e RSESp.

Tabela 20: Matriz e formato das questões dos instrumentos aplicados na amostra

Secção do questionário	Dimensão	Questão /Item	Total	Formato da resposta							
				Dicotómico (Sim/Não)	Escolha múltipla	Escolha única	Escala de Likert	Resposta aberta			
QUESTIONÁRIO PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AUTOCYBERBULLYING – QPAA											
I. Dados pessoais (DPA)	Resultados escolares	Sexo	1.	6			•		•		
		Idade	2.								
		Ano de escolaridade	3.				•				
		Experiência de reprovação	4.		•						
		Número de reprovações	4.1								
Perceção do (in)sucesso escolar	5.				•						
II. Posse e uso das tecnologias emergentes (UT)	Utilização	Tipologia dos equipamentos	6.	8		•		De “1=nunca” a “5=todos os dias”			
		Internet	Local de acesso		7.					•	
			Padrão de uso		8.1 e 8.2						
		R S I	Ter perfil ativo		9. e 9.1		•				•
			Mais utilizadas		9.2						
Finalidade do uso	10					•	De “1=nunca” a 5=sempre”				
III. Prevalência do bullying e do cyberbullying (BCY)	<i>Bullying</i> (BY)	Vitimização	11.1	8				De “1=nunca” a “5=várias vezes/semana”			
		Agressão	11.2				•				
		Conhecimento de casos	12.3		•						
	<i>Cyberbullying</i> (CY)	Vitimização	11.3					•	De “1=nunca” a “5=várias vezes/semana”		
		Agressão	11.4								
		Conhecimento de casos	12.3		•						
		12.4									

Tabela 20: Matriz e formato das questões dos instrumentos aplicados na amostra (Continuação)

Secção do questionário	Dimensão	Questão /item	Total	Formato da resposta					
				Dicotómico (Sim/Não)	Escolha múltipla	Escolha única	Escala de Likert	Resposta aberta	
QUESTIONÁRIO PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AUTOCYBERBULLYING – QPAA									
IV. Prevalência e caracterização geral do <i>autocyberbullying</i> (ACY)	Conhecimento	Conhecimento sobre <i>autocyberbullying</i>	13.	2	●				
		Via de aquisição do conhecimento	13.1			●		●	
	Prevalência	Nº de <i>autocyberbullies</i>	14.	3	●			● De “1=nunca” a “5=várias vezes/semana”	
		Nº de sujeitos \geq um comportamento de <i>autocyberbullying</i>	15.						
		Nº de colegas /amigos /conhecidos <i>autocyberbullies</i>	27.		●				
	Contexto de ocorrência, formas assumidas, equipamentos e meios usados	Local(ais) da prática	16.	3			●		●
		Equipamentos usados	17.				●		●
		Meios/formas assumidas	18.			●			●
	Motivos	Perceções do <i>autocyberbully</i>	19.	2					●
		Perceção dos participantes	26.			●			●
	Consequências	Emoções	21.	2	●				●
		Repercussões psicológicas escolares, familiares e sociais	22.			●			●
	Estratégias de enfrentamento/ evicção (<i>online e offline</i>)	Contar a alguém	20.	5	●				●
			20.1		●		●	●	
			20.2			●		●	
	Estratégias de rotura, sociais ou ignorar a situação	23			●		●		
Suporte social	Pedido de ajuda	24.	4	●				●	
		24.1					●		
	Ajuda recebida	25.		●				●	
		25.1					●		

Tabela 20: Matriz e formato das questões dos instrumentos aplicados na amostra (continuação)

Secção do questionário	Dimensão	Questão /item	Total	Formato da questão/item					
				Dicotómico (Sim/Não)	Escolha múltipla	Escolha única	Escala de Likert	Resposta aberta	
V. Suporte social familiar e escolar - Escala Família e Escola (EFE)	Relacional	Funcionamento do próprio com a família, pares, professores e escola	1, 3, 5, 8, 10, 11 e 12	7				De “1=Discordo totalmente” a “5=Concordo totalmente”.	
	Funcional	Perceção de apoio disponível/qualidade	2, 4, 13 e 16	4					
	Satisfação	Satisfação relativa ao apoio recebido	6, 7, 9, 14 e 15	5					
OUTROS INSTRUMENTOS USADOS NO ESTUDO QUE SE ENCONTRAM VALIDADOS PARA A POPULAÇÃO DE ADOLESCENTES PORTUGUESES									
Medidas de personalidade e atitudes psicossociais	AUTOCRITICISMO								
	Escala de Formas de Autocriticismo (EFACT)	Eu tranquilizador	3, 5, 8, 11, 13, 16, 19 e 21	8				De “0=Nada como eu” a “4=Exatamente como eu”	
		Eu detestado	9,10, 12, 15 e 22	5					
		Eu inadequado	1, 2, 4, 6, 7, 14, 17, 18 e 20	9					
	AUTOESTIMA								
	Escala de autoestima (RSESp)		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10	10				De “0=Discordo fortemente” a “3=Concordo fortemente.	
	AUTOCONCEITO								
	Escala de autoconceito (PHCSCS ₂)	Aspeto comportamental	12, 13, 14, 18,19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58	13	•				
		Aparência física	8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54	8	•				
		Ansiedade	4,7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59	8	•				
Estatuto intelectual		5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55	13	•					
Popularidade		1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51 e 57	10	•					
Satisfação /felicidade		2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60	8	•					

Estudo Piloto

Objetivos do estudo piloto

Metodologia

Amostra
Procedimentos
Instrumentos

Apresentação e discussão dos resultados

Questionário Percepções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* (QPAA)
Escala Família e Escola (EFE)
Escala de Formas de Autocriticismo (EFACT)
Escala de Autoestima (RSESp)
Escala de Autoconceito (PHCSCS-2)

Conclusões

Na adversidade é que se fazem os grandes cálculos, e que se traçam os grandes planos.(Branco & Silva, 2012)

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada, caracterizam-se os participantes e o contexto de realização do estudo piloto. Descrevem-se os procedimentos seguidos (gerais, éticos e estatísticos) e as dificuldades sentidas e, por fim, apresentam-se os resultados, informação baseada nas respostas dadas pelos participantes.

1. Objetivos do estudo piloto

Concluída a revisão da literatura sobre o *autociberbullying*, identificado o problema, definidos os objetivos, formuladas as hipóteses, selecionada a metodologia a seguir, concebido o instrumento de recolha de dados, o Questionário de Perceções dos Alunos Sobre *Autociberbullying* (QPAA), e identificados os restantes instrumentos a utilizar, designadamente, a escala de autoestima, de autoconceito e de autocrítico, passámos ao estudo piloto, o qual representa um "ensaio" das atividades gerais previstas para o processo de recolha de dados do estudo final.

Quando uma versão de um questionário fica redigida e a formulação das questões provisoriamente fixadas, torna-se necessário garantir que este é aplicável e que responde ao problema colocado para investigação (Ghiglione & Matalon, 1993).

Com o estudo piloto pretendíamos examinar/analisar o desempenho/funcionalidade do questionário construído para este estudo, a sua pertinência e a clareza das questões nele colocadas, assegurarmo-nos de que os termos usados e as diretrizes dadas não ofereciam dúvidas de compreensão, averiguar se os itens eram interpretados da mesma forma, por todos os indivíduos, aferir o tempo necessário ao seu preenchimento, assim como detetar outras dificuldades antes de o aplicar à amostra final (Coutinho, 2014; Hill & Hill, 2008).

Pretendíamos, ainda, tendo em vista a análise dos dados, confirmar se o formato de apresentação das questões se revelava adequado e refinar as opções metodológicas tomadas.

Foi também nosso objetivo proceder à análise da fidelidade (*Alfa de Cronbach*) e validade da Escala Família e Escola (EFE) e, ao mesmo tempo, contribuir para o estudo das características psicométricas dos instrumentos Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), Escala de Autocrítico (Gilbert et al., 2004) e Escala de Autoconceito (Piers & Herzberg, 2002), adaptadas para a população de adolescentes portugueses, de modo a podermos concluir se representam uma medida consistente para a avaliação da percepção dos alunos do 3º ciclo, em relação às variáveis em análise neste estudo.

O trabalho desenvolvido com o estudo piloto representou, assim, um conjunto de ações

preliminares levadas a cabo com o intuito de aumentar o grau de certeza de que os instrumentos selecionados funcionariam como o pretendido, antecipar circunstâncias adversas e, no final, proceder à análise crítica das respostas obtidas com os mesmos (Hill & Hill, 2008).

Os resultados, tenham eles sido um sucesso ou se revelado um projeto com probabilidade de insucesso serão, em ambos os casos, úteis a outros investigadores que se proponham avançar com projetos que utilizem metodologias e instrumentos de medida e de recolha de dados semelhantes.

Os resultados do estudo piloto são úteis nas indicações que fornecem, ainda que possam não ter base uma estatística que de modo a poderem ser totalmente fiáveis já que, muitas vezes, são baseados numa amostra de reduzida dimensão (Hill & Hill, 2008).

2. Metodologia

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino. (Leonardo da Vinci, s/d)

No âmbito da metodologia utilizada, apresentam-se os sujeitos da amostra, especificam-se os instrumentos utilizados, descreve-se o procedimento tido e apresenta-se o tratamento da informação recolhida.

2.1 Amostra

Segundo Tuckman (2012), quando se pretende testar um instrumento de recolha de dados, o questionário piloto, este deve ser aplicado num grupo de indivíduos com características idênticas às da população do estudo final, ou seja, num subconjunto da população intencional, mas que não integre a amostra final.

Na investigação em Educação, os procedimentos de seleção dos elementos da população, para constituir a amostra, podem ser de dois tipos: amostragem probabilística e não probabilística (Hill & Hill, 2008). A amostragem não probabilística é um procedimento de seleção no qual cada elemento da população não tem a mesma probabilidade de ser escolhido para integrar a amostra. Neste estudo, para a seleção da amostra, seguiu-se um processo de amostragem não probabilística de conveniência sendo que para esta seleção foi tida em conta a proximidade geográfica e o facto de a escola escolhida apresentar características semelhantes às escolas a integrar no estudo final.

Ainda que este processo de seleção não garanta a representatividade da população, com o estudo piloto apenas pretendíamos analisar as características dos instrumentos a usar no estudo final, avaliar a sua funcionalidade, detetar fragilidades e corrigir imperfeições do instrumento construído de raiz para este estudo, o QPAA.

A participação dos pré-adolescentes e adolescentes que frequentavam a escola selecionada foi voluntária, ou seja, a amostra ficou composta pelos sujeitos que concordaram participar no estudo.

No que se refere à seleção dos professores para colaborarem no estudo, esta decorreu da disponibilidade e receptividade demonstrada pelos mesmos, nos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos). Para além dos diretores de turma, das turmas envolvidas, contámos também com a colaboração dos professores de Tecnologias de Informação e Comunicação dessas

turmas, os quais proporcionaram o acesso a uma sala equipada com o número de computadores necessários para que uma turma pudesse responder ao questionário, em simultâneo e de uma só vez.

☰ Caracterização da amostra

Os instrumentos foram aplicados *online* a uma amostra de alunos do 3º ciclo, proveniente de três turmas (uma do 7º, uma do 8º e uma do 9º ano) que frequentavam uma escola pública/agrupamento situada nas imediações do concelho de Leiria.

Para a caracterização da amostra foram efetuadas análises estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão e frequências). Para testar as diferenças entre sexos, nas características sociodemográficas, foi utilizado o teste *t de Student* para amostras independentes (idade e número de reprovações) e o teste de *Qui-quadrado* (ano de escolaridade e perceção dos resultados escolares). Foram consideradas diferenças estatisticamente significativas os valores com probabilidade associada de $p \leq 0.05$ (Hill & Hill, 2008).

As características sociodemográficas da amostra (sexo, idade, ano de escolaridade, perceção dos resultados escolares e número de reprovações) são apresentadas na Tabela 21, Tabela 22 e no Gráfico 1. Da leitura dos seus dados, podemos verificar que esta é composta por 35 alunos ($n=35$), 18 (51.4%) raparigas e 17 (49.6%) rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($\bar{X}=12.89$; $DP=0.83$). A maioria dos alunos (77.1%) tinha 12 e 13 anos.

Tabela 21: Distribuição dos participantes no estudo piloto, por idade e sexo

Variável		<i>N</i>	%	\bar{X}	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Idade	12 anos	13	37.1	12.89	0.83	12	15
	13 anos	14	40.0				
	14 anos	7	20.0				
	15 anos	1	2.90				
	Rapazes ($n=18$; 51.4%)		Raparigas ($n=17$; 48.6%)				
Idade		\bar{X}	<i>DP</i>	\bar{X}	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
		13.06	0.94	12.71	0.69	1.253	0.22

A amplitude da variação etária dos participantes é de 3 anos. Em termos de sexo, o teste *t* não revelou diferenças estatisticamente significativas na distribuição da idade [$t(35)=1.258$; $p=0.22$].

No que se refere à distribuição dos participantes, por ano de escolaridade, 14 alunos (40%) frequentavam o 7º ano, 15 alunos (43 %) o 8º ano e 6 (17%) o 9º ano (Gráfico 1).

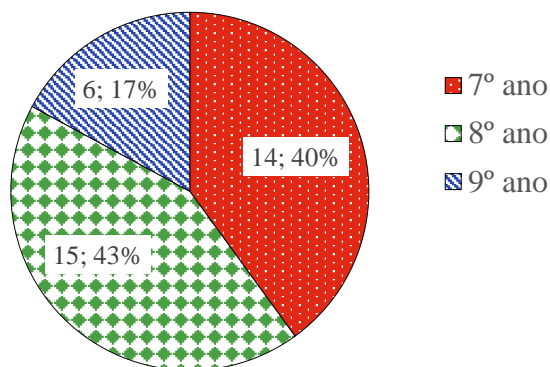


Gráfico 1: Distribuição dos participantes por ano de escolaridade

No que se refere à experiência de reprovação, 11.5% ($n=4$) dos participantes já tinha reprovado ($\bar{x}=1.75$; $DP=0.50$), sendo o número mínimo de reprovações de um e o máximo de dois (Tabela 22). Não se registaram diferenças estatisticamente significativas no número médio de reprovações [$\chi^2(1)=0.32$; $p=0.32$] entre os rapazes e as raparigas.

Tabela 22: Perceção dos resultados escolares e experiência de reprovação, por sexo e na amostra total

Variável		Sexo				Σn	$\Sigma \%$	\bar{x}	DP	Min.	Máx.	χ^2	p
		♀		♂									
		n	%	n	%								
Reprovação escolar	Sim	3	8.6	1	2.9	4	11.5	1.75	0.5	1	2	0.316	0.323
	Não	16	45.7	15	42.8	31	88.5						
	Total					35	100						
Perceções sobre os resultados escolares	Muito bons	1		7		8	22.8						
	Bons	10		4		14	40.0						
	Razoáveis	6		6		12	34.3						
	Maus	0		0		0	0.0						
	Muito maus	0		1		1	2.9						
	Total					35	100						

Relativamente aos resultados escolares, 22.8% ($n=8$) dos participantes consideram os seus resultados escolares como *muito bons*, 40% ($n=14$) consideraram-nos *bons*, 34.3% ($n=12$) como sendo *razoáveis* e 2.9% ($n=1$) como sendo *muito maus*.

2.2 Procedimentos

O estudo piloto foi realizado no ano letivo 2015/2016. Os questionários foram aplicados em novembro de 2015, tendo sido cumpridos os procedimentos legais e éticos (Marôco, 2014).

Valorizando os aspetos éticos, e para a concretização desta investigação, foi necessário planificar e desencadear um conjunto de procedimentos prévios que passamos a descrever,

designadamente, o pedido de autorização formal à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD), o qual mereceu o parecer favorável (Anexo XVIII). Foi também solicitada autorização para a realização do estudo e para a aplicação de um questionário em meio escolar, junto da Direção-Geral da Educação (DGIDC), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), pedido autorizado em 28-07-2015 (inquérito nº 0027100013, Anexo XIX), com o título “*Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico do concelho de Leiria”.

Na medida em que foram incorporadas no nosso questionário as versões adaptadas para a população de adolescentes portugueses da RSES_p (Anexo I), PHSCS₂ (Anexo VII) e a EFACT (Anexo IV), foi previamente solicitada a permissão aos seus autores para a aplicação neste estudo (Anexo III, Anexo VI e Anexo VIII).

Concedidas as autorizações necessárias, a seleção da escola assinalou a primeira decisão que tivemos de tomar. Entre os cenários possíveis, decidimos dirigir o convite a uma escola situada no limite do concelho de Leiria, privilegiando, em primeiro lugar, o contacto impessoal com o(a) Diretor(a). Assim, foi dirigido o convite para participar no estudo, remetendo-se, via *e-mail* (Anexo XII), um pedido a(o) Diretor(a) do Agrupamento/Escola não Agrupada. Utilizou-se uma abordagem objetiva (Bogdan & Biklen 1994), explicando-se o objetivo e a necessidade de realização do estudo piloto, o âmbito da participação da escola/alunos, o formato do instrumento de recolha de dados, a modalidade de aplicação, os procedimentos necessários e a forma como se pretendia utilizar o material recolhido, para além de se garantir a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos respondentes (Fortin, 2003; Tuckman, 2012).

Paralelamente ao contacto formal foi, também, efetuado um contacto telefónico, sendo a resposta do(a) Diretor(a) do Apuramento/Escola ao nosso pedido, imediata e positiva e assegurada a colaboração de alguns professores/diretores de turma e respetivos alunos. Esta resposta foi sustentada pelo conhecimento de que dispunha acerca da disponibilidade dos seus diretores de turma e dos encarregados de educação dos alunos da sua escola, o que se veio efetivamente a confirmar. Tendo em conta que a resposta foi transmitida à investigadora, via telefone, não há registo escrito da mesma.

No processo de escolha da escola, por conveniência (Hill & Hill, 2008), foram tidos em consideração os seguintes critérios: a proximidade geográfica; a similitude das características dos alunos desta escola com as dos alunos pertencentes às escolas a envolver no estudo final; preservar a totalidade da população de alunos do 3º ciclo das escolas públicas do concelho de Leiria para o estudo final, maximizando, teoricamente, a dimensão da amostra,

já que os participantes do estudo piloto não integram a amostra final; a convicção de que a escola poderia beneficiar com esta experiência ao tomar conhecimento de novas formas de agressão apoiadas pelas tecnologias ou, se conhecedores da problemática, proporcionar a oportunidade de sensibilizar os alunos, os encarregados de educação e os professores para a mesma.

A receptividade demonstrada ao estudo, sendo positiva, facilitou a agilização do processo. Assim, com o mínimo envolvimento da investigadora, a proximidade facilitou a troca de impressões sobre eventuais dificuldades e/ou uma resolução mais célere de eventuais contratemplos.

A recolha de dados foi efetuada através de um questionário de autorresposta, *Perceções dos Alunos sobre Autocyberbullying - QPAA*, aplicado *online*, o qual foi disponibilizado durante o mês de novembro de 2015. Foram também aplicadas três escalas já adaptadas para a população de adolescentes portugueses: a escala de autoestima (*RESEp*); a escala de autoconceito (*PHCSCS-2*); e a escala de autocriticismo (*EFACT*).

Uma vez confirmado o interesse da escola em participar, e assegurada a colaboração/supervisão de alguns diretores de turma, foi enviado, via *e-mail*, o protocolo da investigação (Anexo XV). Paralelamente, a investigadora deslocou-se à escola a fim de entregar um envelope, destinado a cada diretor(a) de turma, contendo: um exemplar dos procedimentos e das condições a salvaguardar no momento do preenchimento do questionário *online*; o *link* de acesso ao questionário; o número de exemplares, previstos para uma turma, do Consentimento Informado destinado aos encarregados de educação (Anexo XIII). Com este contacto pretendia-se viabilizar a sua entrega aos diretores de turma, que a participação não representasse um “custo” para a escola, agilizar o processo de preenchimento e posterior devolução à escola do Consentimento Informado, por parte dos encarregados de educação. Uma vez devolvidos, estes ficaram arquivados na escola.

No que se refere aos participantes, para além de lhes ter sido explicada a importância da colaboração no estudo, de serem informados sobre os objetivos do mesmo, foi salvaguardado o livre arbítrio quanto a participarem ou não na investigação, garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, usadas apenas no contexto da investigação (Tuckman, 2012), através de um conjunto de informações incorporadas num ponto prévio do questionário *online*.

Reunidas as condições, cada estudante respondeu à bateria de questões do questionário QPAA e escalas no tempo de uma aula letiva, de forma individual, e sob a supervisão do/a direto/a de turma que se disponibilizou para mediar o processo, com a colaboração de um(a) professor(a) de TIC, o qual proporcionou o acesso a uma sala com o número de computadores,

com acesso à rede Internet, necessários à turma.

As submissões dos questionários dos 7º e 9º anos efetivaram-se na segunda semana de novembro de 2015. Contudo, o facto de termos constatado que não se registavam submissões de alunos do 8º ano levou a um segundo contacto telefónico com a escola, na figura do(a) Sr. (a)Diretor(a), a fim de apurar possíveis causas/motivos da não participação. O *feedback* fornecido foi o de que a situação se devia ao esquecimento/falta de oportunidade do(a) diretor(a) de turma. Reiterou o interesse em colaborar solicitando, para tal, o alargamento do período de acesso ao questionário. Assim, no sentido de conciliar os interesses da escola colaborante com os interesses da investigação, optámos por manter o questionário disponível até final de novembro de 2015.

Previa-se que, com o envolvimento das três turmas (uma do 7º, uma do 8º e uma do 9º ano), uma dimensão da amostra superior a 50 sujeitos (Hill & Hill, 2008). Tal não aconteceu pelo facto de no dia em que foi aplicado o questionário, alguns alunos das turmas participantes se encontrarem envolvidos em atividades previstas no Plano Anual de Atividades da escola. Apenas tiveram contacto com o questionário 49 alunos.

Terminado o período previsto para a recolha dos dados, procedeu-se ao encerramento do questionário *online*.

A investigadora dirigiu-se à escola, a fim de agradecer a colaboração prestada e apurar dificuldades sentidas (e.g., se alguma questão do questionário se apresentava pouco clara ou ambígua, se os participantes se opuseram a responder a alguma questão, se o formato era atraente e as instruções claras). Este procedimento foi efetuado junto do(a) diretor(a) da escola, dos diretores de turma e dos alunos participantes.

Não foram reportadas dificuldades relacionadas com a compreensão do conteúdo das questões, sobre as instruções apresentadas no corpo do questionário, sobre a extensão do mesmo, no acesso ao questionário *online* ou outras.

Passou-se seguidamente ao tratamento estatístico dos dados recolhidos o qual foi realizado com o *software Statistical Program for Social Sciences – SPSS*, versão 23.0 para *Windows* e o *Microsoft Office Excel 365*.

As variáveis definidas para a caracterização do *autocyberbullying* são quantitativas e qualitativas exigindo, por vezes, transformações para que possam ser realizadas as análises estatísticas. Assim, foi atribuído à variável qualitativa o valor 0 (zero) quando esta não apresentava a característica em estudo e 1 (um) no caso contrário, obtendo-se uma variável do tipo *dummy* que permitiu introduzir estas variáveis nas análises a efetuar.

2.3 Instrumentos

A escolha dos instrumentos de recolha de dados foi feita em função do problema em estudo, dos objetivos, da modalidade de aplicação e das características da amostra.

Uma investigação tem inerente o objetivo de enriquecer o conhecimento existente ou resolver problemas. Na presente investigação, recorreu-se ao questionário, pelo facto de este permitir medir diferenças individuais e obter informação capaz de proporcionar conhecimento científico sobre uma problemática do *autocyberbullying* (Lima, 2000).

Os instrumentos selecionados para esta investigação foram um questionário concebido de raiz, com o propósito principal de medir o *autocyberbullying*, e três escalas já utilizadas em estudos anteriores destinadas a medir a autoestima, o autoconceito e o autocriticismo.

Questionário Perceções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* - QPAA

O questionário QPAA é composto por questões de resposta obrigatória e não obrigatória, apresentadas nos formatos escolha única, múltipla, dicotómico (Sim/Não) ou *Likert*. Apresenta ainda a opção de acrescentar outra resposta (Outro), em algumas questões.

No início de cada secção incluímos uma breve definição sobre a temática abordada, com o objetivo de evitar uma eventual desmotivação dos respondentes (por exemplo por não (re)conhecerem os termos/conceitos), seguida de um conjunto de itens relacionados com os mesmos.

O questionário foi concebido utilizando o *software* livre (*freeware*) específico para os questionários *online*, através da plataforma *LimeSurvey*.

O questionário “Perceções dos Alunos sobre *Autocyberbullying* - QPAA” encontra-se dividido em cinco secções:

- A secção 1 – Dados pessoais (DPA) – constituída por 6 questões que permitem caracterizar, em termos sociodemográficos, a amostra. Engloba a variável sexo, idade, ano de escolaridade, número de reprovações e a autoperceção dos resultados escolares. Os itens são apresentados em formato de escolha única, resposta fechada e formato dicotómico;
- A secção 2 – Uso das tecnologias (UT) – composta por 8 questões que permitem caracterizar a tipologia dos equipamentos com acesso à Internet de que dispõem os sujeitos da amostra, o local, a frequência e a finalidade do acesso à Internet e às redes sociais por esta suportadas. As questões são apresentadas em formato de escolha única e formato *Likert* [*1=Nunca a 5=Todos os dias* ou *1=Nunca a 5=Sempre*].
- A secção 3 – *Bullying* e *cyberbullying* (BCY) – composta por 8 questões que permitem

obter dados acerca da prevalência da agressão e da vitimização por *bullying* (BY) e por *cyberbullying* (CY), apresentadas numa escala *Likert* de cinco pontos [de 1=*Nunca* a 5=*Várias vezes por semana*] e em formato dicotómico (Sim/Não).

- A secção 4 – *Autocyberbullying* (AC) – constituída por 22 questões repartidas por áreas não estanques que, no seu conjunto, permitem efetuar uma caracterização geral do *autocyberbullying*: indagar se os sujeitos da amostra sabem o que é o *autocyberbullying*; obter dados acerca da sua prevalência; caracterizar os *autocyberbullies*; conhecer os equipamentos, os meios usados, as formas assumidas e os possíveis contextos de ocorrência; conhecer motivações pessoais e a perceção dos *autocyberbullies* acerca das motivações de outros *autocyberbullies*; identificar consequências para as vítimas e o tipo de ações desencadeadas pós-autoagressão, ou seja, as estratégias de *coping* (*online* e *offline*) e de suporte social mobilizadas tendo em vista superar a situação e a não reincidência no comportamento; indagar se sofrem em silêncio ou se reportam a situação a alguém; e conhecer a atitude assumida pelos observadores. As questões foram apresentadas em formato dicotómico (Sim/Não), escolha única, múltipla, resposta aberta e escala de tipo *Likert* de cinco pontos [de 1=*Nunca* a 5=*Várias vezes por semana*];

- A secção 5 – Escala Família e Escola (EFE) foi construída com base na literatura sobre suporte/apoio social familiar e escolar (Asher, 1990; Bastiaensens et al., 2014; Crick & Dodge, 1994; Lynch et al., 2013; Sarason et al., 1983; Wentzel et al., 2004).

Permite medir a perceção do sujeito acerca do seu funcionamento com a família, com os pares, com os professores e com a escola em geral, a perceção que têm sobre a existência de apoio (alguém com disponibilidade para o(a) ajudar, apoiar, ouvir ou aconselhar, caso necessite) e a satisfação sobre o suporte recebido. Em cada item, os participantes devem indicar o seu grau de concordância ou de discordância, de acordo com uma escala de *Likert*, com cinco pontos de amplitude [de 1=*Discordo totalmente* a 5=*Concordo totalmente*]. A escala é constituída por 16 itens, podendo os valores de resposta variar entre 16 e 80 pontos.

Escala de autoconceito – PHCSC-2

Para a avaliação do autoconceito dos participantes utilizou-se a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* - PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002), na versão adaptada por Veiga (2006), para a população de adolescentes portugueses (Anexo VII). A escala, na versão adaptada por Veiga (2006), é formada por 60 itens que avaliam o autoconceito total e o autoconceito em seis facetas: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual (EI), aparência física (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO) e a satisfação/felicidade (SF).

Em formato dicotômico (Sim/Não), a pontuação da escala varia de um mínimo de 0 a um máximo de 60. A pontuação de cada participante é calculada tendo por base a atribuição de um ponto ou zero, conforme a resposta dada demonstre uma atitude positiva ou negativa face a si próprio.

A PHSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada (Manata, 2011), aspeto que atesta as suas qualidades psicométricas e a validade para o uso neste estudo.

Escala de autoestima - RESEp

Com o objetivo de caracterizar a forma como os participantes se sentiam consigo mesmos (Anexo I), foi usada a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (1965), na adaptação de Pechorro et al. (2011). A escala possui dez itens, apresentados em formato *Likert* de quatro pontos (de 0=discordo fortemente a 3=concordo totalmente), sendo cinco itens referentes a uma autoimagem ou autovalor positivo e cinco referentes a uma autoimagem negativa ou auto depreciação. A média dos 10 itens, após as devidas inversões, dá-nos a cotação da escala cuja pontuação total oscila entre 0 e 30.

Vários estudos têm vindo a comprovar a adequação da RSES_p para o estudo da autoestima global em adolescentes portugueses (Conceição, 2012; Pechorro et al., 2011; Santos & Maia, 2003).

Escala de autocríticismo - EFACT

Destinada a medir alguns traços da personalidade dos participantes (Anexo IV), foi usada a *Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale* – FSCRS, de Gilbert et al. (2004), na versão adaptada por Castilho e Gouveia (2011). Trata-se de um instrumento de autorresposta, composto por 22 itens organizados em três subescalas: *eu inadequado*; *eu detestado*; *eu tranquilizador*. Os itens apresentam um formato de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, que varia entre 0 (*nada como eu*) e 4 (*exatamente como eu*).

Na versão original os valores de consistência interna obtidos foram: $\alpha=0.90$ para a subescala *eu inadequado*, $\alpha=0.86$ para a subescala *eu tranquilizador* e $\alpha=0.86$ para a subescala *eu detestado* (Gilbert, et al., 2004).

3. Apresentação e discussão dos resultados

Alguns usam a estatística como os bêbados usam postes: mais para apoio do que para iluminação. Andrew Lang (s/d)

Verificação de pressupostos necessários à realização das análises estatísticas

A análise estatística requer que, previamente, se averigue se um conjunto de pressupostos está presente nos dados, de modo a que se possa efetuar uma seleção e aplicação correta de algumas técnicas estatísticas (e.g., normalidade da distribuição dos dados e a presença de casos extremos), para que a análise efetuada tenha resultados válidos (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014) e, nas situações de incumprimento, possam ser adotadas medidas corretivas.

Procurou cumprir-se este requisito. Assim, após a importação das respostas dos participantes procedeu-se à “limpeza” da base de dados, a qual incluiu os seguintes procedimentos:

- *Verificação de erros de digitação.* No que se refere à intervenção do investigador na digitação de dados, e uma vez que o processo de exportação da base de dados da plataforma *LimeSurvey* para o *software* SPSS foi efetuada recorrendo a uma *syntax*, não se registou qualquer tipo de erro deste tipo.

No que se refere aos respondentes, na apresentação dos itens do questionário apenas duas questões, em formato de resposta aberta, poderiam proporcionar a ocorrência deste tipo de erros, designadamente, a questão número 2 (*Quantos anos tens*), e a questão 4.1, relativa ao número de reprovações (*Quantas vezes?*).

Recorrendo ao procedimento *Analyze - Descriptives Statistics – Explore – outliers*, verificámos que o valor máximo (15 anos) e o mínimo (14 anos) se encontravam dentro dos valores admissíveis para a idade, neste nível de ensino (3º ciclo), considerando que o valor máximo se referia aos alunos que reportaram ter tido três reprovações no percurso escolar. De igual modo, e no que se refere à questão 4.1, também o número máximo (2) e o mínimo (1) de reprovações encontrados se situam dentro dos valores admissíveis. Nas restantes questões abertas, por se reportarem a questões de opinião, não foi considerada a possibilidade da existência deste tipo de erros.

- *Verificação de casos omissos - missings* (Marôco, 2014; Tabachnick & Fidell, 2007). A presença de um número excessivo de casos omissos, situação que não ocorreu no estudo, pode ser sugestiva da inadequação do formato do questionário ou da incapacidade de os

sujeitos opinarem sobre uma questão.

Analisámos os questionários submetidos no sentido de apurar se se encontravam em condições de ser elegíveis, com base nos seguintes critérios: a) indicação de idade inferior ou igual a 18 anos; b) os questionários não se apresentarem demasiado incompletos (número de respostas não dadas $\geq 5\%$ (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014); c) não estarem totalmente preenchidos até à questão 14.2 (*bullying* e *cyberbullying*); d) evidenciarem incumprimento das instruções de resposta.

Na conceção do questionário *online* foi colocada a condição de resposta obrigatória a todos os itens de uma questão, como requisito para poderem avançar para o grupo de questões seguintes ou para a submissão final do questionário.

A plataforma *LimeSurvey* permite a gravação de questionários parcialmente preenchidos, 40 questionários, ainda que se tivessem registado 49 acessos. Foram considerados válidos os questionários que se encontravam totalmente respondidos até à questão 12.4, “*Conheces alguém, amigo ou colega teu, que tenha sido vítima de cyberbullying?*”, pelo que houve necessidade de eliminar cinco questionários, o que corresponde a uma perda de 12.5%. A amostra final do estudo piloto ficou constituída por 35 sujeitos (n=35).

Nos questionários considerados válidos, registaram-se grupos de questões totalmente não respondidas. Estas situações foram consideradas como *missings* para efeito da análise estatística (Field, 2009; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014). Os *missings* foram mantidos e não substituídos, por exemplo pela média, ainda que esta situação leve a pequenas oscilações no número de sujeitos nas análises realizadas.

- *Verificação da presença de casos extremos - outliers*. A análise dos casos extremos possibilita a identificação de valores superiores à amplitude da escala de resposta prevista nos itens do questionário e a presença de respostas que exibam características marcadamente distintas das restantes. Para o estudo dos casos extremos, analisaram-se tabelas de *outliers*, diagramas de caule-e-folhas e a caixa de bigodes. Foram considerados valores extremos, aqueles que se desviam da média mais do que três desvios-padrão (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014).

Tendo em conta que foi detetado um reduzido número de *outliers*, cuja eliminação não produzia alterações à normalidade da distribuição das variáveis, estes foram mantidos nas análises subsequentes.

-*Verificação da normalidade da distribuição dos dados para as variáveis*. Toda a variável aleatória assume uma determinada distribuição de frequências na população. A

suposição de normalidade da(s) variável(is) aleatória(s) é exigida para a realização de alguns testes de inferência estatística, por exemplo na situação de uma amostra única, quando se deseja obter um intervalo de confiança ou executar testes de hipóteses sobre a média da população, baseados no *teste t* (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014).

Tendo em conta a dimensão da amostra ($N \leq 50$), para a verificação do pressuposto da normalidade recorreremos ao teste de *Shapiro-Wilk* (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014).

Pela análise dos resultados apresentados na Tabela 23 é possível confirmar a presença de resultados estatisticamente significativos ($p < 0.05$) para as variáveis Família e Escola [$Sw(35)=0.170$; $p=0.001$], Autoestima [$Sw(35)=0.906$; $p=0.006$] e Autoconceito [$Sw(35)=0.842$; $p=0.000$], sugerindo que estes seguem uma distribuição não normal (usámos como regra rejeitar H_0 se $p < 0.05$).

A variável Autocriticismo [$Sw(35)=0.963$; $p=0.298$] não apresenta resultados significativos ($p > 0.05$), pelo que não segue uma distribuição Normal (Elliott & Woodward, 2007; Pallant, 2007).

Tabela 23: Teste de aderência à normalidade de Shapiro-Wilk (SW) para a Autoestima, Autoconceito, Autocriticismo e escala Família e Escola.

Variável	Shapiro-Wilk (Sw)		
	Estatística	df	p
Família e Escola (EFE)	0.170	35	0.001
Componente Satisfação (EFE _{sat.})	0.622	35	0.000
Componente Relacional (EFE _{rel.})	0.740	35	0.000
Componente Funcional (EFE _{func.})	0.954	35	0.148
Autoestima (AE)	0.906	35	0.006
Autocriticismo (AC)	0.963	35	0.289
Eu inadequado (AC _{inad.})	0.906	35	0.006
Eu detestado (AC _{det.})	0.660	35	0.000
Eu tranquilizador (AC _{tranq.})	0.793	35	0.000
Autoconceito (AFP)	0.842	35	0.000
Aparência física (AFP _{fis.})	0.867	35	0.001
Ansiedade (AFP _{ans.})	0.950	35	0.113
Popularidade (AFP _{pop.})	0.824	35	0.000
Estatuto Intelectual (AFP _{int.})	0.890	35	0.002
Satisfação/Felicidade (AFP _{sat/fel.})	0.622	35	0.000
Aspeto comportamental (AFP _{comp.})	0.871	35	0.001

Para além do teste de *Shapiro-Wilk*, foram também analisados histogramas, caixa de bigodes e gráficos de probabilidades (*normal Q-Q plots* e *detrended normal Q-Q plots*) destas variáveis (Figura 9).

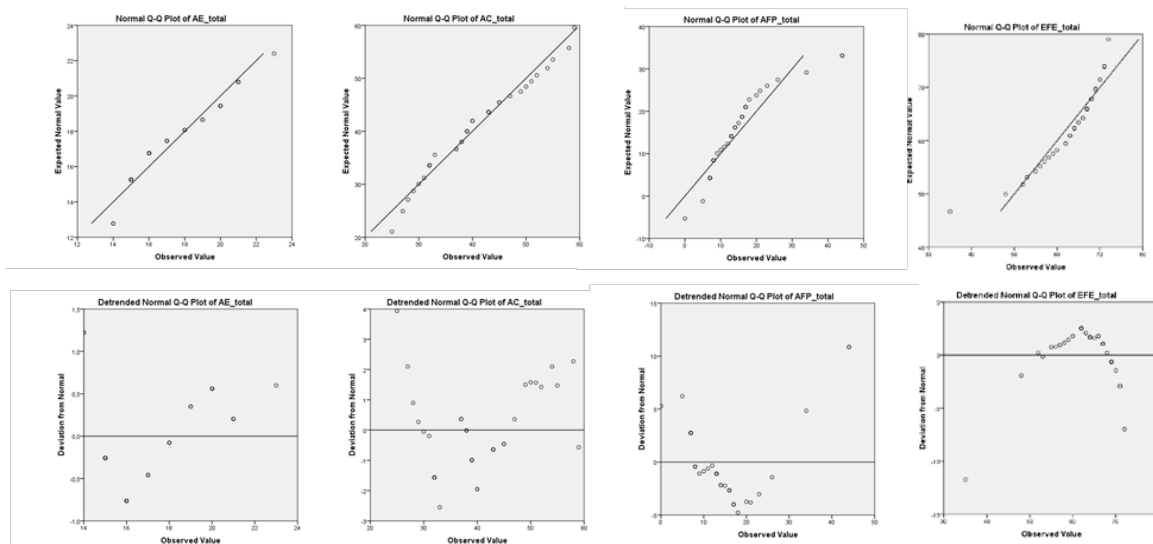


Figura 9: *Q-Q plots* e *detrended normal Q-Q plots* para Autoestima, Autoconceito, Família e Escola e Autocriticismo

Os gráficos de probabilidade mostraram concordância com a estatística encontrada no teste de *Shapiro-Wilk* (Hill & Hill, 2008). Foi também analisada a ausência de simetria (*Sk*) e de centralidade (*Ku*) (Tabela 24).

Tabela 24: Coeficientes de assimetria e curtose para as medidas EFE, EFACT, RSESp e PHCSCS

Variável	\bar{X}	DP	Med	Sk^a	EP	Ku^b	EP	Mín.	Máx.
Família e Escola – EFE	66.00	8.16	68.00	-1.32	0.40	1.76	0.78	40.00	76.00
Autocriticismo - EFACT	38.20	11.85	39.00	1.00	0.40	0.50	0.78	23.00	68.00
Autoestima - RSESp	19.90	6.54	23.00	-1.49	0.40	0.40	0.78	2.00	30.00
Autoconceito - PHCSCS	44.90	9.66	47.00	-1.64	0.40	3.20	0.78	16.00	60.00

N=35; ^a. Assimetria; ^b. Achatamento; \bar{x} =média; DP=desvio-padrão; Med=mediana; Mín=mínimo; Máx=máximo

As variáveis, Família e Escola, Autoconceito e Autoestima apresentaram valores de assimetria ($Sk < |8|$) e de achatamento ($Ku < |3|$) que, segundo Kline (2005), não violam a distribuição normal (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; SPSS, 2010). Relativamente ao Autoconceito, confirma-se o resultado anteriormente verificado de que os dados não se dispersam segundo uma distribuição gaussiana ($Ku > |3|$) (Kline, 2005). Este resultado foi tido em consideração na análise dos dados, designadamente na escolha do tipo de teste a usar (e.g., os testes não paramétricos não requerem uma distribuição específica para a população).

Verificadas algumas condições necessárias à realização da análise das qualidades psicométricas dos instrumentos, Escala Família e Escola (EFE), Escala de Autocriticismo (AC), Escala de Autoestima (AE) e Escala de Autoconceito (AFP), analisamos seguidamente os resultados obtidos em cada instrumento.

Questionário Percepção dos Alunos sobre *Autocyberbullying*

Através da análise dos dados obtidos com o estudo piloto, procurámos avaliar a adequação das questões do QPAA.

Foi necessário proceder a pequenos aperfeiçoamentos. Verificámos que no grupo de questões destinadas a medir/caracterizar o *autocyberbullying* (ACY), designadamente a questão número 14 - *Nos últimos 6 meses alguma vez praticaste autocyberbullying?* - e algumas questões subsequentes (da questão 15 à questão 25) não eram respondidas, no cenário em que os respondentes optavam por responder “Não”.

Esta situação estava associada aos cenários de ligação criados entre as questões. A não permissão do acesso à questão seguinte, em função da resposta anterior (e.g., ao responder “Não” o sujeito era encaminhado para o grupo de questões seguinte e ao responder “Sim” para outro grupo), conduzia a perda de informação considerada importante para a investigação. A situação foi corrigida, formulando-se novos cenários de resposta que permitiram “abrir” novas questões, caso a resposta fosse no sentido de enriquecer a recolha de dados. Consideramos que, com as alterações efetuadas, houve uma melhoria significativa do questionário inicial.

Não se registaram outras ocorrências que exigissem alterações na estrutura do questionário QPAA.

Escala Família e Escola - EFE

Apresentam-se seguidamente os resultados das análises efetuadas relativas à estatística descritiva, correlações entre os itens e de cada item com o total da escala, e ao coeficiente *alfa* (α) de *Cronbach*, obtidos a partir das percepções dos alunos sobre o funcionamento do próprio com a família e com a escola em geral, sobre a percepção da existência de apoio disponível e a satisfação relativa ao apoio recebido.

Baseando-nos nestes resultados, procedemos à análise da fiabilidade e validade deste instrumento.

Fiabilidade

A fiabilidade de um instrumento é um fator essencial, a ter em conta no desenho de uma pesquisa empírica, pelo que as análises de validação devem incluir esta dimensão (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; SPSS, 2010).

Alguns autores (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; SPSS, 2010) consideram o cálculo da consistência interna, mais concretamente do coeficiente *alfa* de *Cronbach* (α), um método adequado para estimar a fiabilidade dos dados obtidos, o qual pode informar sobre a precisão

do instrumento, por exemplo em escalas do tipo *Likert*, como é o caso da EFE. Este método apenas requer a aplicação do instrumento de medida uma vez, produzindo valores entre 0 e 1. O valor de α (*alfa*) é a média dos coeficientes de correlação.

As correlações item-total e o valor de *alfa* fornecem informações sobre os itens permitindo eliminar os que não se correlacionam com os demais itens da escala, de modo a aumentar a fiabilidade.

Em geral, considera-se que um instrumento tem fiabilidade adequada quando o valor de α é maior ou igual a 0.70 (Cortina, 1993; Marôco, 2014; Murphy & Davidshofer, 1988; Nunnally, 1978; Pestana & Gageiro, 2014). No entanto, podem aceitar-se valores de α a partir de 0.60, desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução (DeVellis, 2003).

Na Tabela 25 apresentamos a estatística descritiva e as correlações obtidas entre cada item e o total da escala. Referimos que, para efeito de análise, não foram tidos em conta os resultados de estudos anteriores pelo facto de se tratar de uma escala criada para este estudo.

Os coeficientes *alfa* de *Cronbach* (α) obtidos revelaram que todos os itens contribuíam para a consistência do instrumento; nenhum item apresentou correlação inferior a 0.20, ou seja, o seu conteúdo não se afasta do objeto de medida da escala.

O valor de *alfa* encontrado, para o total da escala EFE, foi de 0.81, permitindo considerar que esta apresenta uma boa²² consistência interna (Cortina, 1993; Marôco, 2014; Murphy & Davidshofer, 1988; Nunnally, 1978; Pestana & Gageiro, 2014).

Da matriz de correlações item-total verificamos que foram obtidos índices positivos e significativos ($p < 0.001$), os quais variaram entre 0.21 e 0.71. Contudo, cinco itens (item 2 com $r=0.25$; item 6, com $r=0.21$; item 7, com $r=0.21$; item 9, com $r=0.27$; item 14, com $r=0.25$; item 15, com $r=0.23$; e item 16, com $r=0.27$) apresentaram valores relativamente baixos, sugerindo que estes poderiam não contribuir para a consistência interna do instrumento.

²² Foram usados os critérios de Pestana e Gageiro (2014), segundo os quais a consistência interna é considerada Inadmissível se *alfa* for < 0.60 , Fraca se $0.60 \leq \textit{alfa} < 0.70$, Razoável se $0.70 \leq \textit{alfa} < 0.80$, Boa se $0.80 \leq \textit{alfa} < 0.90$ e Muito Boa se *alfa* > 0.90 .

Tabela 25: Estatística descritiva, correlações item-total e valores *alpha* de *Cronbach* nos itens e no total da EFE

Itens	Conteúdo do item	\bar{X}	DP	Correlação item-total ^a <i>r</i>	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> corrigido
1.	Na minha família é habitual jantarmos em conjunto.	4.63	0.69	0.46	0.80
2.	Sinto-me feliz quando vou para a escola.	3.43	1.10	0.25	0.81
3.	Sinto que sou importante para a minha família.	4.43	1.01	0.71	0.78
4.	Quando tenho um problema, posso contar com a escola para me ajudar.	3.43	0.91	0.42	0.80
5.	Posso contar com o apoio da minha família quando preciso.	4.49	1.12	0.62	0.78
6.	A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos*.	3.29	1.13	0.21	0.81
7.	Na minha família é pouco habitual conversarmos*.	4.49	1.10	0.21	0.81
8.	Os meus colegas aceitam-me como sou.	4.26	1.01	0.46	0.79
9.	A minha família dá-me pouca atenção*.	3.94	0.91	0.27	0.81
10.	A minha família interessa-se pelo que eu sinto.	4.40	1.14	0.68	0.78
11.	Dou-me bem com os meus colegas de escola.	4.34	0.91	0.32	0.80
12.	Dou-me bem com a minha família.	4.60	0.95	0.61	0.78
13.	Quando tenho algum problema, a maior parte dos professores está disponível para me ajudar.	3.51	0.98	0.49	0.79
14.	Raramente partilho os meus problemas com a minha família*.	3.80	1.28	0.25	0.81
15.	Sinto-me inseguro(a) na minha escola*.	4.26	0.85	0.23	0.81
16.	Tenho uma boa relação com os meus professores.	3.94	0.91	0.27	0.81
Alfa total na EFE=0.81					

^aExcluindo o próprio item. \bar{X} =Média; DP=Desvio-padrão; *. Os itens negativos invertidos

Nesse sentido, estes foram convenientemente analisados no que concerne ao seu valor estatístico e teórico para a globalidade da escala. Qualquer um destes itens apresentou um valor de correlação corrigida item-total que, do ponto de vista estatístico, apoia a sua manutenção na escala, uma vez que segundo Streiner e Norman (2008), valores superiores a 0.20 são considerados como um bom indicador do seu contributo para a escala.

Ainda assim, procurámos também averiguar se com a remoção destes itens o valor de *alfa* de *Cronbach* aumentava. Obteve-se o valor de 0.85 o qual, ainda que ligeiramente superior, manteve a avaliação de bom (Pestana & Gageiro, 2014), pelo que se optou por mantê-los.

No que se refere à estatística descritiva foi possível verificar que a média das respostas foi de 65.83 (DP=8.13) e que praticamente a totalidade dos valores médios e dos desvios-padrão dos itens se encontravam centrados, tendo em conta a pontuação da escala situada entre 1 e 5. Os desvios-padrão indicaram dispersões baixas em torno da média, evidenciando concordância com a ideia formulada no item, aspeto que reforça a fiabilidade do instrumento de medida. Portanto, após todas estas apreciações, tendo em conta que se trata de um primeiro estudo da escala e levando em conta a importância teórica dos itens, optámos pela manutenção dos mesmos, por avançar para a validação da escala mantendo o conjunto de itens inicialmente proposto. Contudo, em estudos futuros da escala estes itens devem merecer atenção especial.

O facto de se ter obtido um índice elevado de consistência interna não nos permite concluir sobre a dimensionalidade da escala, sendo que a análise fatorial poderia esclarecer a

este respeito. Contudo, não foi possível realizar este tipo de análise tendo em conta a dimensão da amostra (n=35) do estudo piloto. Remetemos, por isso, esta análise para o estudo definitivo.

Validade

A validade refere o grau em que o instrumento mede a variável que pretende medir. Traduz um critério de significância de um instrumento, com diferentes significados: validade de conteúdo, de critério e de construto (Pestana & Gageiro, 2014).

Existem várias formas de garantir a validade sendo que, segundo a American Educational Research Association, American Psychological Association, e National Council on Measurement in Education (1999), não é necessário analisar separadamente a validade de conteúdo, de critério e de construto, uma vez que a validade total pode ser entendida como um conceito único: "o grau em que todas as evidências acumuladas suportam a interpretação pretendida dos *scores* da escala para o propósito a que se destina" (p.11). Nesse sentido, a evidência de validade pode basear-se no conteúdo da escala, na sua estrutura interna ou na relação com outras variáveis.

De modo a garantir a validade de conteúdo (se a medida representa os diferentes aspetos ou facetas que se deseja medir) criámos uma relação de 16 itens, baseados numa revisão da literatura existente, que representam as três dimensões da escala (Relacional, Funcional e Satisfação), e solicitámos a avaliação do conteúdo dos mesmos a especialistas na temática.

A validade de construto requer dois tipos de estratégias complementares para provar as hipóteses instituídas sobre o construto estudado: a validade convergente e a validade divergente.

A análise da validade discriminante requer que o instrumento se correlacione significativamente com as variáveis com as quais teoricamente deve estar relacionada (validade convergente), e que não se correlacione com aquelas com que, teoricamente, deve divergir (validade discriminante).

A validade de construto permite-nos saber se é possível encontrarmos um ou mais construtos teóricos nas variáveis que a escala pretende avaliar. Esta técnica, parte do pressuposto de que as intercorrelações entre os itens podem ser explicadas por um conjunto menor de fatores, que representam relações entre conjuntos de variáveis interrelacionadas.

A análise fatorial é uma técnica estatística usada na identificação de construtos subjacentes; permite verificar a validade interna da escala através da variância dos resultados (Pestana & Gageiro, 2014).

Na ausência de um instrumento padrão, é possível testar a validade convergente recorrendo aos valores de correlação do instrumento com os *scores* de outro instrumento que avalie um construto similar (Pestana & Gageiro, 2014) ou seja, é possível verificar se o instrumento avaliado está fortemente correlacionado com outras medidas já existentes e válidas.

Na Tabela 26 apresentamos a matriz de correlações de *Spearman* obtidas entre a EFE, as suas subescalas e as restantes escalas usadas no presente estudo. Confirmaram-se correlações positivas e elevadas (Pestana & Gageiro, 2014) com as dimensões *Relacional* ($r=0.70, p<0.01$), *Funcional* ($r=0.73, p<0.01$) e *Satisfação* ($r=0.77, p<0.01$) da escala Família e Escola e correlações moderadas com as escalas de Autoestima ($r=0.57, p<0.01$), de Autoconceito ($r=0.55, p<0.01$) e de Autocriticismo ($r=0.53, p<0.01$) - dimensão *Eu tranquilizador*. A autoestima, o autoconceito e o autocriticismo surgem descritos na literatura (Pekrun, 1990) como variáveis que se encontram positivamente relacionadas com a relação Família – Escola (Peixoto, 2003; Pekrun, 1990; Sarason et al., 1983).

Não se registaram correlações positivas e significativas com as variáveis com as quais deveria teoricamente divergir, designadamente com o autocriticismo ($r=-0.22$).

Os resultados descritos não apontaram a necessidade de procedermos à reformulação do instrumento. Assim, foram mantidos os 16 itens e o formato de apresentação inicialmente proposto, tipo *Likert* de cinco pontos [1=*Discordo totalmente* a 5=*Concordo totalmente*].

Tabela 26: Matriz de correlações de *Spearman* entre as escalas usadas no estudo: *EFE*, *PHSCS -2*, *RSESp* e *EFACT*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Família e Escola total	1	0.70**	0.73**	0.77**	0.57**	0.55**	0.19	0.51**	0.34*	0.47[†]	0.32	0.51[†]	-0.09	-0.22	-0.1	-0.30	0.53**
2. Componente Relacional		1	0.28	0.27	0.49**	0.41*	0.17	0.28	0.37*	0.26	0.38*	0.39*	-0.01	-0.07	-0.04	-0.18	0.45**
3. Componente Funcional			1	0.56**	0.38*	0.53**	0.27	0.57**	0.18	0.53**	0.32	0.33	-0.22	-0.30	-0.31	-0.32	0.39*
4. Componente Satisfação				1	0.44**	0.41*	0.12	0.46**	0.32	0.31	0.22	0.42*	-0.05	-0.19	-0.17	-0.22	0.37*
5. Autoestima					1	0.69**	0.38*	0.56**	0.64**	0.42*	0.45**	0.63**	-0.33	-0.56**	-0.48*	-0.66**	0.68**
6. Autoconceito total						1	0.61**	0.70**	0.59**	0.60**	0.77**	0.65**	-0.48**	-0.59**	-0.56*	-0.60**	0.44**
7. Ansiedade							1	0.29	0.30	0.18	0.37*	0.35*	-0.43**	-0.51**	-0.55*	-0.37*	0.31
8. Estatuto Intelectual								1	0.38*	0.42*	0.51**	0.39*	-0.26	-0.34*	-0.30	-0.56**	0.33
9. Aspeto físico									1	0.02	0.74**	0.36*	-0.05	-0.23	-0.20	-0.240	0.44**
10. Aspeto comportamental										1	0.21	0.51**	-0.50**	-0.53**	-0.51*	-0.48**	0.31
11. Popularidade											1	0.38*	-0.17	-0.23	-0.20	-0.32	0.27
12. Satisfação/Felicidade												1	-0.52**	-0.64**	-0.58*	-0.60**	0.44**
13. Autocriticismo total													1	0.89**	0.88**	0.72**	0.01
14. Autocriticismo (Eu det +Eu inad.)														1	0.98**	0.81**	-0.32
15. Eu inadequado															1	0.70**	-0.28
16. Eu detestado																1	-0.36*
17. Eu tranquilizador																	1

** . $p < 0.01$; * . $p < 0.05$

EFE- Escala Família e Escola; PHSCS 2- *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*; RSESp - *Rosenberg Self-Esteem Scale*; FSCRS- *Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale*.

Escala de autocrítica - EFACT

Fidelidade

A escala total apresenta uma média de respostas de 40.3 (DP=9.2). A análise das correlações para o total da escala revelou que todos os itens apresentaram correlações acima de 0.20 (Pestana & Gageiro, 2014; Streiner & Norman, 2008) com o total da escala (Tabela 27), sugerindo que cada item é um bom indicador do instrumento total. As dimensões, *Eu detestado* e *Eu inadequado*, que medem aspetos negativos, julgamentos acerca dos seus erros e inadequações, apresentaram valores de correlação que variaram entre 0.31 a 0.76

Relativamente ao *Eu tranquilizador*, e tal como esperado, os itens correlacionaram-se negativamente com a escala total, uma vez que medem aspetos mais positivos (calor/compreensão e tolerância perante os erros e inadequações).

Tabela 27: Médias, desvios padrão e correlação item-total para cada item e para as subescalas da EFACT

Item	Conteúdo	\bar{X}	DP	Correlação item-total ^a <i>r</i>	Alfa de Cronbach corrigido (α)
Eu tranquilizador $\alpha=0.79$					
3.	Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim.	3.29	0.93	0.35	0.64
5.	Perdo-me facilmente.	2.26	1.46	0.29	0.66
8.	Continuo a gostar de mim.	3.46	1.07	0.33	0.65
11.	Continuo a sentir que posso ser amado(a) e que ainda sou aceitável.	3.11	1.30	0.25	0.65
13.	Acho fácil gostar de mim mesmo(a).	3.00	1.24	0.24	0.65
16.	Eu sou carinhoso(a) e cuido de mim mesmo(a).	3.11	1.13	0.47	0.66
19.	Eu sou capaz de cuidar e preocupar-me comigo mesmo(a).	3.49	0.98	0.20	0.63
21.	Eu encorajo-me a mim mesmo(a) acerca do futuro.	3.43	0.95	0.48	0.66
Eu detestado $\alpha=0.60$					
9.	Eu fico tão zangado(a) comigo mesmo(a) que me apetece magoar-me ou fazer mal a mim mesmo(a).	0.86	1.33	0.66	0.53
10.	Tenho um sentimento de nojo por mim mesma(a).	0.40	1.17	0.41	0.57
12.	Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim.	0.51	1.15	0.32	0.58
15.	Eu chamo nomes a mim mesmo(a).	0.77	1.26	0.59	0.54
22.	Eu não gosto de ser como sou.	0.51	1.12	0.61	0.55
Eu inadequado $\alpha=0.60$					
1.	Fico facilmente desapontado comigo mesmo.	1.34	1.39	0.32	0.58
2.	Há uma parte de mim que me põe em baixo.	1.11	1.23	0.65	0.53
4.	Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo(a).	3.29	0.93	0.52	0.55
6.	Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom/boa.	1.34	1.51	0.57	0.53
7.	Sinto-me derrotado(a) pelos meus pensamentos autocríticos.	0.83	1.25	0.76	0.52
14.	Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos.	1.60	1.48	0.30	0.58
17.	Eu não consigo aceitar fracassos e retrocessos sem me sentir inadequado(a).	0.94	1.14	0.27	0.59
18.	Penso que mereço a minha autocrítica.	1.66	1.59	0.31	0.58
20.	Há uma parte de mim que se quer libertar dos aspetos de que não gosta.	1.86	1.46	0.59	0.53
Alfa total da escala=0.61					

^a Excluindo o próprio item; DP=Desvio-padrão; \bar{x} =Média; N=35

O coeficiente de fiabilidade, *alfa* de *Cronbach*, obtido para o total da escala foi de 0.61, indicando uma fraca consistência interna desta escala (Pestana & Gageiro, 2014).

Estudámos ainda os valores de consistência interna, obtidos nas subescalas, *Eu inadequado*, *Eu detestado* e *Eu tranquilizador* os quais foram, respetivamente, de 0.60, 0.60 e 0.79 (Tabela 27).

Estes valores são inferiores aos valores encontrados na escala original (Gilbert et al., 2004) (*Eu inadequado*=0.90, *Eu tranquilizador*=0.86 e *Eu detestado*=0.86) e na versão usada no presente estudo (Castilho & Gouveia, 2011) que apresentou valores de consistência interna de 0.89 na componente *Eu inadequado*, de 0.62 na componente *Eu tranquilizador* e de 0.87 no *Eu detestado*.

As características da variância observada nos dados são a base de inferência da estimativa da fiabilidade. Admite-se que os valores mais baixos encontrados neste estudo estejam relacionados com as características dos participantes e com a reduzida dimensão da amostra. O mesmo instrumento de medida quando administrado a uma amostra de sujeitos mais homogéneos ou mais heterogéneos pode produzir *scores* com diferentes fiabilidades (Pestana & Gageiro, 2014). Os valores de α encontrados devem, por isso, ser interpretados à luz das características da medida a que se associa e da amostra onde essa medida foi aplicada. Voltaremos à análise da consistência interna desta escala com a amostra definitiva.

Validade

Não foi possível estudar a validade de construto, através da análise fatorial em componentes principais, a qual permitiria analisar a dimensionalidade da escala, pela reduzida dimensão da amostra usada. Foi, no entanto, estudada a validade convergente correlacionando-se o valor da escala de autocrítica (EFACT) com a escala de autoconceito (PHSCS-2). Os resultados desta análise (Tabela 26) demonstraram que as escalas se correlacionam no sentido esperado: o autocrítica correlaciona-se significativa e negativamente com o autoconceito ($r=-0.48$, $p<0.01$).

O objetivo de verificar a correlação entre estas duas escalas prende-se com o facto de ambas avaliarem dimensões psicológicas relevantes para o comportamento de *autocyberbullying*.

Perante os resultados das análises efetuadas podemos concluir que a escala apresenta uma adequada fidelidade e validade para a amostra do estudo piloto.

Escala de autoestima - RESEp

A escala unidimensional, usada para medir a percepção de autoestima dos alunos, é composta por 10 itens cujas pontuações variam de 0 a 30 pontos. A pontuação média obtida na escala total foi de 22.14 (DP=6.54).

Fidelidade

O valor da consistência interna obtido, *alfa* de *Cronbach*, foi de 0.93 (Tabela 28), indicativo de que a escala apresenta muito boa consistência interna (Cortina, 1993; Hill & Hill, 2008; Murphy & Davidshofer, 1988; Pestana & Gageiro, 2014).

Este valor é superior ao obtido por Santos e Maia (2003), no estudo de validação da RESE, no qual o autor obteve um bom nível de consistência interna (*alfa* de *Cronbach*=0.86), confirmou a dimensão única da escala e a estabilidade temporal da mesma. É também superior ao obtido por Conceição (2012), $\alpha=0.80$, ao encontrado por Pechorro et al. (2011), autor da versão usada no presente estudo, $\alpha=0.81$ e aproxima-se do obtido por Hutz e Zanon (2011), o valor de 0.90.

Tabela 28: Médias, desvios-padrão, correlação item-total e *alfa* de *Cronbach* para a RESEp

Item	Conteúdo	\bar{x}	DP	Correlação item-total ^a (r)	Alfa de Cronbach corrigido (α)
1.	De um modo geral estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	2.94	0.78	0.79	0.91
2.	Por vezes penso que não tenho qualquer valor.	1.91	0.98	0.65	0.92
3.	Sinto que tenho algumas qualidades boas.	2.51	0.56	0.80	0.91
4.	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	2.34	0.77	0.60	0.92
5.	Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio(a).	2.03	1.04	0.74	0.92
6.	Por vezes sinto que sou um(a) pessoa inútil.	2.17	0.95	0.74	0.92
7.	Sinto que sou uma pessoa de valor.	2.14	0.73	0.67	0.92
8.	Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo (a).	1.86	0.81	0.54	0.92
9.	De um modo geral sinto-me um(a) fracassado(a).	2.46	0.85	0.68	0.92
10.	Tenho uma boa opinião de mim próprio(a).	2.23	0.81	0.75	0.92
Alfa total da escala=0.93					

^a Excluindo o próprio item; DP=Desvio-padrão; \bar{x} =Média

As correlações item-total apresentaram valores moderados ou elevados, situados entre 0.54 e 0.80 (Pestana & Gageiro, 2014).

Validade

Não foi possível analisar a validade de construto, recorrendo à análise fatorial em componentes principais, tendo em conta a dimensão da amostra.

Foi ainda estudada a validade convergente e discriminante através das correlações

entre a RESEp e a Escala Família e Escola (Suporte social Familiar e Escolar) e entre a RESEp e a PHCSCS-2.

Os resultados desta análise (Tabela 26) demonstraram que as escalas se correlacionam no sentido esperado: a autoestima correlaciona-se significativa e positivamente com o autoconceito ($r=0.69, p<0.01$) e com o suporte social familiar e escolar ($r=0.57; p<0.01$).

Esta constatação é importante, na medida em que a literatura sugere que estas variáveis se encontram relacionadas positivamente com o suporte social familiar e escolar (Peixoto, 2003; Pekrun, 1990; Sarason et al., 1983), para além de sugerir que as questões de bem-estar psicológico, onde se inclui o nível de autoestima e de autoconceito, estão relacionados com a prática do *autociberbullying* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Perante os resultados da análise das propriedades psicométricas da escala, podemos considerar que apresenta boa fidelidade e validade nesta amostra.

Escala de autoconceito (PHCSCS-2)

A escala que mede a perceção dos alunos acerca do seu autoconceito é constituída por 60 itens, distribuídos por seis componentes (Aspeto comportamental, Ansiedade, Estatuto intelectual, Aparência física, Popularidade e Satisfação/Felicidade).

O *score* total da escala resulta da soma dos itens das respostas e varia de 0 a 60 pontos. Neste estudo, a escala (Tabela 29) apresentou uma pontuação média de 44.9 (DP=9.7).

Fidelidade

A análise das correlações demonstrou que todos os itens se correlacionaram positiva e significativamente com o total da escala, apresentando valores entre 0.04 e 0.80 (Tabela 29). Foi também possível observar que a PHCSCS-2 possui elevada fidelidade uma vez que apresentou um nível de consistência interna, *alfa* de *Cronbach*, de 0.91 (Pestana & Gageiro, 2014). Este resultado é superior ao encontrado em estudos anteriores, designadamente no estudo de Veiga (2014), o qual obteve o valor de 0.88.

Validade

Para avaliar a validade convergente da PHCSCS-2, correlacionou-se o valor da mesma com o da Escala de Autoestima e com a Escala Família e Escola (Tabela 26).

A PHCSCS-2 correlacionou-se positiva e significativamente com a escala de Autoestima ($r=0.57, p<0.01$) e com a Escala Família e Escola ($r=0.55, p<0.01$), o que lhe confere validade convergente ao instrumento.

Tabela 29: Estatística descritiva e valores de *alfa* na PHCSCS-2

Item	Conteúdo	\bar{x}	DP	Correlação item-total ^a (<i>r</i>)	Alfa de Cronbach corrigido (α)
Aspeto comportamental $\alpha=0.70$					
12.	Porto-me bem na escola	0.86	0.36	0.41	0.91
13.	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha	0.83	0.38	0.22	0.91
14.	Crio problemas à minha família	0.86	0.36	0.14	0.91
18.	Faço bem os meus trabalhos escolares	0.86	0.36	0.63	0.91
19.	Faço muitas coisas más	0.86	0.36	0.11	0.91
20.	Porto-me mal em casa	0.86	0.36	0.17	0.91
27.	Meto-me frequentemente em sarilhos	0.80	0.41	0.04	0.92
30.	Os meus pais esperam demasiado de mim	0.40	0.50	0.13	0.92
36.	Odeio a escola	0.77	0.43	0.44	0.91
38.	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas	0.83	0.38	0.34	0.91
45.	Meto-me em muitas brigas	0.80	0.41	0.04	0.92
48.	A minha família está desapontada comigo	0.86	0.36	0.42	0.91
58.	Penso em coisas más	0.86	0.36	0.27	0.91
Ansiedade $\alpha=0.70$					
4.	Estou triste muitas vezes	0.86	0.36	0.54	0.91
7.	Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas	0.66	0.48	0.35	0.91
10.	Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola	0.74	0.44	0.18	0.91
17.	Desisto facilmente	0.97	0.17	0.51	0.91
23.	Sou nervoso (a)	0.46	0.51	0.23	0.91
29.	Preocupo-me muito	0.17	0.38	0.15	0.92
56.	Tenho medo muitas vezes	0.77	0.43	0.50	0.91
59.	Choro facilmente	0.60	0.50	0.39	0.91
Estatuto intelectual $\alpha=0.71$					
5.	Sou uma pessoa esperta	0.91	0.28	0.11	0.91
16.	Sou um membro importante da minha família	0.86	0.36	0.45	0.92
21.	Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares	0.66	0.48	0.19	0.91
22.	Sou um membro importante da minha turma	0.71	0.46	0.48	0.91
24.	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma	0.89	0.32	0.58	0.91
25.	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas	0.86	0.36	0.44	0.91
26.	Os meus amigos gostam das minhas ideias	0.86	0.36	0.60	0.91
34.	Na escola ofereço-me várias vezes como voluntário(a)	0.66	0.48	0.14	0.91
39.	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	0.83	0.38	0.66	0.91
43.	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas	0.69	0.47	0.32	0.91
50.	Quando for maior vou ser uma pessoa importante	0.66	0.48	0.47	0.91
52.	Esqueço o que aprendo	0.71	0.46	0.61	0.91
55.	Gosto de ler	0.66	0.48	0.10	0.92

Tabela 29: Estatística descritiva e valores de *alfa* na PHCSCS-2 (Continuação)

Tem	Conteúdo	\bar{x}	DP	Correlação item-total ^a (r)	Alfa de Cronbach corrigido (α)
Aparência física $\alpha=0.67$					
8.	A minha aparência física desagradá-me	0.77	0.43	0.57	0.91
9.	Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos	0.51	0.51	0.23	0.91
15.	Sou forte	0.83	0.38	0.42	0.91
33.	Tenho o cabelo bonito	0.77	0.43	0.52	0.91
44.	Sou bonito(a)	0.69	0.47	0.45	0.91
46.	Sou popular entre os rapazes	0.49	0.51	0.20	0.91
49.	Tenho uma cara agradável	0.80	0.41	0.57	0.91
54.	Sou popular entre as raparigas	0.63	0.49	0.43	0.92
Popularidade $\alpha=0.67$					
1.	Os meus colegas de turma troçam de mim	0.91	0.28	0.80	0.91
3.	Tenho dificuldades em fazer amizades	0.86	0.36	0.34	0.91
6.	Sou uma pessoa tímida	0.69	0.47	0.26	0.91
11.	Sou impopular	0.74	0.44	0.20	0.91
32.	Sinto-me posto de parte	0.94	0.24	0.74	0.91
37.	Sou dos últimos a ser escolhido(a) nos desportos e brincadeiras	0.71	0.46	0.37	0.91
41.	Tenho muito amigos	0.89	0.32	0.61	0.91
47.	As pessoas embirram comigo	0.74	0.44	0.55	0.91
51.	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar	0.94	0.24	0.59	0.91
57.	Sou diferente das outras pessoas	0.17	0.38	0.25	0.91
Satisfação/felicidade $\alpha=0.68$					
2.	Sou uma pessoa feliz	0.94	0.24	0.74	0.91
28.	Tenho sorte	0.69	0.47	0.51	0.91
31.	Gosto de ser como sou	0.89	0.32	0.66	0.91
35.	Gostava de ser diferente daquilo que sou	0.77	0.43	0.64	0.91
40.	Sou infeliz	0.89	0.32	0.55	0.91
42.	Sou alegre	0.97	0.17	0.51	0.91
53.	Dou-me bem com os outros	0.94	0.24	0.74	0.91
60.	Sou uma boa pessoa	0.97	0.17	0.31	0.91
α total da escala=0.91					

$p < 0.001$; ^a Excluindo o próprio item; DP=Desvio- padrão; \bar{x} =Média; N=35

No que se refere à autoestima, esta constatação é muito importante, na medida em que a literatura (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) tem vindo a sugerir que o autoconceito é uma variável psicológica pertinente no âmbito do estudo do *autocyberbullying*.

4. Conclusões

A realização de um estudo piloto, no âmbito do desenvolvimento de um estudo exploratório sobre a temática do *autocyberbullying*, em que se recorreu a um questionário *online*, é recomendável e, sobretudo, desejável. Permite o ensaio geral da investigação, identificar problemas nos métodos e a utilização, no estudo final, de instrumentos de medição fiáveis, válidos e devidamente testados.

Os objetivos do estudo piloto definiram-se num ponto próprio, sendo que o foco principal foi o ensaio do *Questionário Perceções dos Alunos sobre Autocyberbullying – QPAA*. Esta prioridade justificou-se por não existir nenhum instrumento sobre a temática validado para a população de adolescentes portugueses. Foi também objetivo avaliar algumas características psicométricas dos restantes três instrumentos usados. Pretendia-se, desta forma, apresentar os resultados dessa análise em termos de fidelidade e de validade convergente.

O estudo piloto foi realizado numa escola do 3º ciclo do ensino público, que não pertence ao concelho de Leiria, no final do 1º período do ano letivo 2015/2016, mais concretamente entre o final de outubro e o mês de novembro de 2015.

Participaram no estudo piloto 35 alunos, sendo 14 (40%) do 7º ano, 15 (43 %) do 8º ano e 6 (17%) do 9º ano. A média das idades foi de 12.89 anos (DP=0.83).

Dos participantes, 11.4% ($n=4$) já tinham reprovado pelo menos uma vez e mais de metade (62.9%; $n=22$) consideravam os seus resultados escolares como *muito bons* ou como *bons*.

Com a informação recolhida, em termos globais, concluímos que foi possível manter a estrutura base do questionário QPAA, embora este tenha sofrido ligeiras modificações nos cenários de ligação de algumas questões, relacionadas com o formato de aplicação na modalidade *online*.

Uma vez que não foram identificadas inconformidades, foi possível passar à sua versão definitiva (Carmo & Ferreira, 2008), mantendo o número e o formato das questões inicialmente previsto. O tempo necessário revelou-se adequado, uma vez que o preenchimento requereu entre 30 e 40 minutos.

Em termos globais, o instrumento QPAA e as escalas usadas, a Escala de Autoestima (AE), de Autoconceito (AFP) e de Autocriticismo e Autotranquilização (AC) apresentaram características psicométricas que legitimam a sua utilização para a medição e caracterização do *autocyberbullying* no estudo final, cujos resultados apresentamos no capítulo seguinte.

Recorrendo à análise da consistência interna, através do coeficiente *alfa* de *Cronbach* (Marôco, 2014), foi possível confirmar que as escalas apresentavam muito boa, boa ou uma razoável fiabilidade (Cortina, 1993; Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014).

A EFACT apresentou uma razoável fiabilidade (*alfa*=0.61) e validade convergente, a EFE uma boa fiabilidade (*alfa*=0.81) e validade convergente e as escalas PHCSCS-2 (*alfa*=0.91) e RESEp (*alfa*=0.93) muito boa fiabilidade, para a amostra do estudo piloto.

Cada escala correlacionou-se significativamente e no sentido esperado com as escalas usadas com interesse e pertinência teórica no estudo do comportamento de *autocyberbullying*, conferindo validade convergente a estes instrumentos.

Estes resultados são semelhantes aos encontrados em estudos anteriores. Esta constatação é muito importante e encorajadora da sua utilização no estudo definitivo, que é pioneiro no contexto português.

Metodologia

Tipo de estudo
Amostra
Instrumentos de recolha de dados
Procedimentos

Apresentação e análise dos resultados

Estatística descritiva
Estatística inferencial
Preditores do *autocyberbullying*

(...) não me peça exatidão porque vou cometer erros, muita coisa eu me esqueço ou se distorce, não guardo lugares, datas nem nomes; em compensação, nunca deixo escapar uma boa história. (Isabel Allende)

1. Metodologia

Explora-se neste ponto a metodologia adotada, apresenta-se o *autocyberbullying* enquanto objeto de estudo, a população-alvo, os procedimentos e os instrumentos de medida.

1.1 Tipo de estudo

Uma investigação traduz a aplicação prática de um conjunto de procedimentos que são utilizados pelo investigador para produzir novo conhecimento e o integrar no pré-existente. Nesse sentido, é organizada em função de um conjunto de regras previstas de modo a ser lógica, empírica ou baseada em dados, redutora ou analítica, replicável e transmissível (Tuckman, 2012).

É o investigador quem decide o caminho a percorrer, e como pretende percorrê-lo, tendo em conta o investimento pessoal que deseja fazer, o interesse da investigação para a comunidade científica, os recursos disponíveis e as alternativas possíveis, a salvaguarda das questões éticas, do respeito e honestidade para com os participantes no estudo (Marôco, 2014).

Uma investigação traduz um processo através do qual se procura descobrir realidades, ainda que parciais, tendo em conta um determinado ponto de vista, um determinado pensamento reflexivo e os procedimentos usados, que podem partir de uma perspetiva qualitativa, quantitativa ou de ambas (Coutinho, 2014).

Face à diversidade de métodos, passíveis de serem utilizados numa investigação, e às vantagens e limitações de cada um, a escolha do método a utilizar prende-se com a natureza do problema a estudar, com a forma como o investigador pretende trabalhar as variáveis e com o tipo e tema em estudo (Hill & Hill, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003; Tuckman, 2012).

Neste estudo abordamos uma nova área de investigação em Portugal, a do *autocyberbullying* na adolescência, já iniciada noutros países (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Assim, este estudo assume características de estudo exploratório.

Trata-se também de um estudo retrospectivo, porque tem em conta comportamentos específicos que ocorreram no passado: a prática de *autocyberbullying* nos últimos seis meses (Marôco, 2014).

Em termos de horizonte temporal, é um estudo transversal. Fornece informação limitada no tempo e pontual, uma vez que a medição das variáveis foi realizada num único momento e no mesmo intervalo de tempo, usando como instrumento o questionário *online* (Coutinho, 2014; Hill & Hill, 2008). Trata-se de uma opção adequada (Quivy & Campenhoudt, 2003) quando se pretende obter informações de grandes populações.

Pela natureza das questões colocadas e do tipo de informações obtidas (informação unipessoal e focada no fenómeno do *autocyberbullying*), trata-se de um estudo de natureza não-experimental (não há qualquer controlo ou intervenção propositada sobre as variáveis em estudo), quantitativo e descritivo (Bonita, Beaglehole, & Kjellström, 2007; Coutinho, 2014; Hill & Hill, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003; Tuckman, 2012). Possui as características de um *survey* descritivo em que a realidade é descrita, é examinada a relação entre as variáveis e interpretada a realidade sem se interferir na mesma (Bonita et al., 2007; Coutinho, 2014; Hill & Hill, 2008).

A decisão de seguir esta metodologia deve-se ao facto de, por um lado, favorecer a aplicação de questionários estruturados, facilitando a recolha de dados num curto espaço de tempo, não requerer a interação do investigador (Denzin & Lincoln, 2005; Hayati et al., 2006), permitir estabelecer relações entre as variáveis em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003), já que pressupõe critérios de validade interna, de validade externa, de fidelidade e de objetividade (Tuckman, 2012). Por outro lado, o *autocyberbullying* representa um comportamento que pode ocorrer devido a múltiplas causas, aspeto que pode dificultar a explicação da sua relação com as variáveis preconizadas. Esta contingência levou-nos a considerar que, dentro da metodologia quantitativa, a análise correlacional se afigurava como a melhor possibilidade para explicar parte do conhecimento produzido nesta investigação: permite explorar e identificar a existência de relações entre duas ou mais variáveis (Hill & Hill, 2008), com o intuito de as descrever (Fortin, 2003). Permite identificar fatores relacionados com o comportamento de *autocyberbullying* e que o investigador explore as relações entre eles.

1.2 Amostra

Antes de efetuarmos a caracterização da amostra, baseada em estatísticas descritivas e inferenciais, importa contextualizar a área geográfica de incidência do estudo, referir a população-alvo (Marôco, 2014) e a que foi observada (a amostra), explicitando o processo de amostragem usado.

As escolas onde desenvolvemos o estudo situam-se na região centro do país, mais concretamente no Concelho de Leiria. Fazem parte deste Concelho 15 escolas com 3º Ciclo, as quais serviam, no ano letivo 2013/2014, um universo de 3924 alunos (48% do sexo feminino e 52% do sexo masculino) com idades entre os 11 e os 18 anos, provenientes de um meio rural e urbano e inseridos num diferenciado território educativo (Tabela 30). É a esta multifacetada população de estudantes que a Educação/escola tem de conseguir dar resposta,

garantindo-lhe o bem-estar e zelando pela sua segurança física e psicológica.

Do universo das 15 escolas (população; n=3924) do concelho, 10 escolas pertenciam à rede de ensino público²³ e absorviam aproximadamente 2687 alunos do 3º ciclo, os quais representam a população-alvo de onde partimos para esta investigação. As restantes 5, correspondem a estabelecimentos de ensino particular e cooperativo²⁴ e escolas de ensino privado, também com 3º ciclo.

Tabela 30: Número de escolas e distribuição da população - alvo pelas escolas públicas com 3º ciclo do Concelho de Leiria, no ano letivo 2013/2014

Escolas públicas do concelho de Leiria	Distribuição dos alunos por ano de escolaridade			Total de alunos
	7º	8º	9º	
Escola Básica Dr. Correia Alexandre – Caranguejeira	72	64	79	
Escola Básica D. Dinis – Leiria	137	157	129	
Escola Básica de Colmeias – Colmeias	70	64	65	
Escola Básica n.º 2 de Marrazes – Marrazes	83	66	53	
Escola Básica Dr. Correia Mateus – Leiria	97	89	98	
Escola Básica e Secundária Henrique <i>Sommer</i> – Maceira	85	87	75	
Escola Básica Rainha Santa Isabel – Carreira	93	74	72	
Escola Básica de Santa Catarina da Serra – Santa Catrina da Serra	36	46	37	
Escala Básica do 2º e 3º Ciclos José Saraiva – Leiria	185	154	156	
Escola Secundária Afonso Lopes Vieira – Leiria	69	96	99	
Ensino público Σ =	927	897	863	2687
Ensino público + ensino particular e cooperativo + ensino privado Σ =	1332	1305	1287	3924

Fonte: GDESTE - <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-escolas-2/>; INFOESCOLAS - <http://infoescolas.mec.pt/>

A amostra constituída no nosso estudo é não-probabilística uma vez que não foi possível levar em conta a probabilidade com que cada aluno poderia ser incluído na amostra (Carmo & Ferreira, 2008; Fortin, 2003; Marôco, 2014): a informação foi obtida a partir dos dados apurados no inquérito dirigido a todos os alunos do 3º ciclo das 10 escolas de ensino público do concelho de Leiria.

A amostra final, utilizada no estudo, é constituída por alunos provenientes das 10 escolas públicas que responderam ao questionário. Este aspeto levanta alguns problemas de representatividade e proporciona algumas limitações ao estudo. A impossibilidade de se conhecer a margem de erro que vamos obter no estudo e a possibilidade de existirem vieses não propicia uma base rigorosa para se estimar a fidelidade com que o fenómeno observado na amostra é representativo de toda a população de alunos do 3º ciclo do concelho de Leiria o que, por consequência, cria a impossibilidade de se fazer generalizações estatísticas (Bonita et al., 2007; Chalmers, 1994; Coutinho, 2014).

Tendo em conta que o estudo tinha como objetivo conhecer a prevalência do

²³ Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

²⁴ Ensino promovido sob iniciativa e responsabilidade de gestão de entidade privada com tutela pedagógica e científica do Ministério da Educação.

autocyberbullying entre os alunos do 3º ciclo do concelho de Leiria, a amostra, não-probabilística, foi escolhida por conveniência (Cohen et al., 2007; Gonçalves, 1998; Hill & Hill, 2008; Malhotra, Birks, & Wills, 2010; Marôco, 2014; Motta, Mattar, & Oliveira, 2014): apenas se consideraram os alunos matriculados em escolas públicas, não sendo incluídos os alunos do ensino particular e cooperativo e os alunos do ensino privado. A amostra apresenta, por isso, menor dimensão do que a população-alvo, ainda que possa possuir as mesmas características de interesse para o estudo.


A opção tomada apoiou-se no seguinte: ser um procedimento de amostragem frequentemente utilizado em estudos exploratórios realizados com estudantes e cuja participação é feita em contexto de sala de aula; constituir um método empregado em pré-teste de questionários, situação também presente neste estudo; o estudo estar direcionado para a captação de uma nova realidade, o *autocyberbullying*, para o conhecimento da sua prevalência e características, mais do que para a inferência e generalização estatística; tratar-se de um estudo em que, pela modalidade de aplicação do questionário (*online*) não é possível controlar os elementos que poderiam surgir na amostra; a amostragem não probabilística requerer menos tempo para a organização da amostra (Motta et al., 2014).

A amostra final ficou constituída pelos alunos que concordaram em participar voluntariamente no estudo, ou seja, pelos que efetivamente responderam ao questionário *online* e cujos dados foram utilizados nas análises realizadas (Fritz & Morgan, 2010).

A representatividade, em termos de sexo, foi salvaguardada pelos critérios usados na constituição das turmas²⁵ os quais, regra geral, conduzem a uma distribuição equilibrada em termos do número de rapazes e de raparigas para além de que o questionário foi apresentado a cada turma no momento em que estavam reunidas as condições para que todos pudessem aceder e responder *online*, de uma só vez.

A decisão de direcionar o estudo para o 3º ciclo prendeu-se com o facto de estes alunos estarem a atravessar o período da adolescência e este ser um período de mudança na vida social no qual se regista um aumento da agressão física, tanto em frequência, como em intensidade. Para além disso, este período é apontado como uma fase da vida onde se regista a maior prevalência do *cyberbullying* e da autoagressão (Daine et al., 2013; Guerreiro, 2014; Simões et al., 2014; Tokunaga, 2010; Ventura, 2011; Zalaquett & Chatters, 2014) e, como tal, pretendemos também averiguar se neste período se registam comportamentos de *autocyberbullying*.

²⁵ ("Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio, do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário," 2015)

 *Caracterização da amostra final*

A amostra final ficou constituída por 914 alunos do 3º ciclo do ensino básico, sendo 49.7% (n=454) raparigas e 50.3% (n=460) rapazes (Tabela 31), diferença que não é estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=0.039$; $p=0.843$] permitindo, por isso, a comparação entre os sujeitos para as diferentes variáveis.

Tabela 31: Caracterização da amostra segundo o sexo e a idade (n=914)

Variável		N	%		Teste	Valor p	
Sexo	Rapazes	460	50.3				
	Raparigas	454	49.7				
	$\bar{X}_{\text{♂}}$		DP	$\bar{X}_{\text{♀}}$	DP	t	p
Idade		13.56	1.23	13.37	1.05	2.55	<0.05

As idades (Tabela 32) variaram entre os 11 e os 18 anos ($\bar{x}=13.47$; DP=1.15) apresentando os rapazes uma média de idade ($\bar{x}=13.56$; DP=1.23) significativamente superior [$(t(914)=2.55$; $p<0.05$] à das raparigas ($\bar{x}=13.37$; DP=1.05).

Tabela 32: Distribuição dos sujeitos da amostra segundo a idade

Idade	n	(%)	\bar{X}	DP	Mín.	Máx.	Mo
11 anos	1	0.1					
12 anos	191	20.9					
13 anos	323	35.4	13.47	1.15	11	18	13
14 anos	236	25.8					
15 anos	118	13.0					
16 anos	31	3.4					
17 anos	11	1.2					
18 anos	2	0.2					
Total	913	100					

A maioria dos sujeitos (94.9%) tinha entre 12 e 15 anos (Tabela 32) sendo a idade mais frequente 13 anos (35.4%).

No que concerne ao ano de escolaridade (Tabela 33), 33.6% (n=307) frequentavam o 7º ano, 46.1% (n=421) o 8º ano e 20.4% (n=186) o 9º ano.

Tabela 33: Distribuição da amostra por ano de escolaridade

	Ano frequentado			Total	χ^2	p
	7º	8º	9º			
Rapazes (n)	163	206	91	460		
Raparigas (n)	144	215	95	454	1.45	0.493
Total	307	421	186	914		

Não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(914)=1.45$; $p=0.493$] na distribuição do número de rapazes e de raparigas pelos diferentes anos de escolaridade.

No que concerne aos resultados escolares, 21.3% (n=195) dos participantes

apresentavam um historial de reprovação (Tabela 34), sendo o número médio de reprovações de 1.36 (DP=0.60) e o número máximo de três.

Tabela 34: Experiência de reprovação escolar na amostra

		<i>n</i>	%	\bar{x}	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Experiência de reprovação	Sim	195	21.3	1.36	0.60	1	3
	Não	719	78.7				
Total		914	100				

A média do número de reprovações (Tabela 35) não apresentou diferença estatisticamente significativas [t(193)=1.083; *p*=0.28] entre os rapazes (\bar{x} =1.39; DP=0.61) e as raparigas (\bar{x} =1.29; DP=0.58).

Tabela 35: Média do número de reprovações por sexo

Reprovação (Sim. Quantas vezes?)	Rapazes		Raparigas		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{x}	<i>DP</i>	\bar{x}	<i>DP</i>		
	1.39	0.61	1.29	0.58	1.083	0.28
Total		133		62		

Apresentam-se no Gráfico 2 os resultados da perceção dos participantes acerca dos seus resultados escolares.

Como consideras os teus resultados escolares?

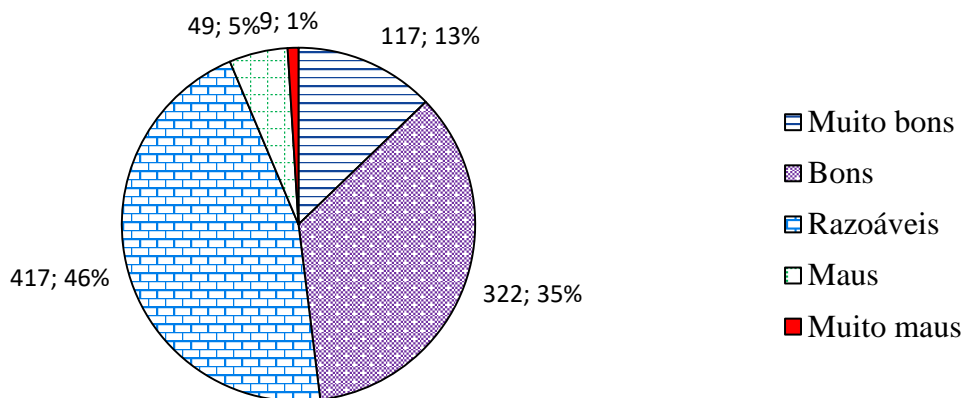


Gráfico 2: Perceção dos resultados escolares pelos sujeitos da amostra

Verifica-se que, no momento da recolha dos dados, 13% (*n*=117) dos participantes percecionavam os seus resultados como muito bons, 35% (*n*=322) como sendo bons, 46% (*n*=417) como razoáveis, 5% (*n*=49) como sendo maus e 1% (*n*=9) como muito maus.

1.3 Instrumentos de recolha de dados

Introdução

Este ponto é dedicado à análise dos instrumentos usados no estudo (QPAA, EFACT, RSES_p e PHCSCS₂), tendo como foco principal a validação da Escala Família e Escola (EFE) que integra o questionário QPAA. Com os resultados desta análise pretende-se concluir se estes instrumentos reúnem, para a nossa amostra, as qualidades psicométricas recomendadas para o estudo do *autociberbullying* tendo por base as perceções dos alunos do 3º ciclo do ensino público do concelho de Leiria.

Para o efeito, seguir-se-á um procedimento de análise uniforme que inclui o estudo da validade dos itens, através do uso de medidas de tendência central, a análise da fidelidade, através da consistência interna dos itens e a validade de construto, através da verificação da estrutura fatorial.

Na análise fatorial usaremos o método de extração de fatores que consiste na análise dos componentes principais (ACP), seguida de rotação *varimax* (Marôco, 2014). Esta escolha deveu-se ao facto de ser uma metodologia que em amostras alargadas, como é o exemplo deste estudo (N=914), permite obter dimensões semelhantes aos fatores obtidos pelo procedimento de Análise Fatorial Exploratória - AFE (Tabachnick & Fidell, 2013).

A análise em componentes principais tem como objetivo reduzir um determinado número de itens a um menor número de variáveis, encontrar uma estrutura subjacente à matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (componentes) que melhor representam um conjunto das variáveis observadas. Esta análise assume que a variância de uma variável é composta pela variância específica (porção de variância do item que não é partilhada com outra variável), pela variância comum (variância partilhada entre todos os itens de um fator ou componente) e pela variância do erro (parcela do item que não é explicada por essa componente ou fator).

A ACP baseia-se na correlação linear entre as variáveis observadas e não diferencia a variância comum da variância específica entre os itens, pelo que quando os itens são retidos numa componente, os índices apresentados incluem a variância comum e específica (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014).

A realização da ACP requer a tomada de decisões, as quais devem seguir critérios teóricos e metodológicos que permitam obter modelos fatoriais adequados. Antes de se iniciar a análise fatorial torna-se necessária a confirmação de alguns requisitos que garantam que os dados podem se submetidos a este tipo de análise.

Seguidamente, descrevemos alguns desses requisitos, os métodos de avaliação usados

(e.g., critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* ou índice de adequação da amostra e Teste de *Esfericidade de Bartlett*), as opções tomadas para a realização da Análise Fatorial e alguns critérios de análise da qualidade da estrutura fatorial definidos para este estudo.

Requisitos para a realização da Análise Fatorial

No que se refere à adequabilidade da amostra, alguns autores (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014) defendem que esta deve ter dimensão superior a 50, o que acontece neste estudo ($n=914$). Para verificar a adequabilidade da amostra, são também frequentemente utilizados os critérios de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o Teste de Esfericidade de *Bartlett* (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014).

O índice KMO é um teste estatístico que sugere a proporção de variância dos itens que pode ser explicada por uma variável latente (Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011). Este índice representa uma medida da homogeneidade das variáveis que compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis (Marôco, 2014) e indica o quanto é adequado efetuar-se a Análise Fatorial com um determinado conjunto de dados. O valor de KMO pode variar de zero a um, sendo que os valores iguais ou próximos de zero indicam que a amostra é inapropriada.

Como regra de interpretação do valor KMO, para o nosso estudo, tomámos por referência os valores propostos por Pestana e Gageiro (2005) [$KMO < 0.50$ - Inaceitável; $0.50 \leq KMO < 0.60$ - Mau; $0.60 \leq KMO < 0.70$ - Razoável; $0.70 \leq KMO < 0.80$ - Médio; $0.80 \leq KMO < 0.90$ - Bom; $0.90 \leq KMO \leq 1.0$ - Muito Bom] e o proposto por Hutcheson e Sofroniou (1999) que consideram que um valor de $0.70 < KMO < 0.80$ é considerado Bom. Assim, considerando os autores referidos, assumiremos no nosso estudo como valor mínimo, $KMO \geq 0.70$.

O teste de esfericidade de *Bartlett*, baseado na distribuição estatística do χ^2 , avalia a significância geral das correlações numa matriz de dados e em que medida a matriz de (co)variância é similar à matriz-identidade - os elementos da diagonal principal têm valor igual a um e os restantes aproximam-se de zero, ou seja, não apresentam correlações entre si (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Peterson, 2000). O teste de esfericidade de *Bartlett* é um parâmetro frequentemente usado como medida da homogeneidade das variáveis, o qual compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis (Marôco, 2014). No nosso estudo, assumiremos que valores do teste de esfericidade de

Bartlett com níveis de significância $p < 0.05$ indicam que a matriz é favorável à ACP (Marôco, 2014), rejeitando a hipótese nula de que a matriz de dados é similar a uma matriz-identidade.

Confirmada a possibilidade de a matriz de dados poder ser sujeita à análise fatorial, deve também ser analisada a forma como se distribuem os dados (distribuição normal ou não-normal), tendo em vista excluir os itens que apresentem distribuições excessivamente assimétricas (em escalas do tipo *likert* os itens com distribuições assimétricas podem mostrar fraca correlação com os outros itens).

O tipo de distribuição seguida determina o método de extração a utilizar. Neste estudo, para avaliar o tipo de distribuição foi usado o método da máxima verossimilhança, abordagem comumente usada para estimar parâmetros de populações numa amostra aleatória (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Peterson, 2000). O Método da Máxima Verossimilhança, para Análise Fatorial, permite verificar se o modelo proposto é adequado, a partir de um teste de hipótese formal.

Para a análise do achatamento e do enviesamento tomamos os valores definidos por Kline (2005), designadamente que $8 < |Ku| < 10$ e o achatamento $|Sk| < 3$, considerando como referência $Ku=8$ e $Sk=3$.

Opções para a Análise Fatorial

Terminada a verificação dos requisitos necessários à ACP²⁶, o passo seguinte requer a definição da técnica de extração a utilizar (*principal components; principal factor; image factoring; maximum likelihood factoring; alfa factoring; unweighted least squares; generalized least squares*) assim como o número de fatores que devem ser extraídos.

A Análise Fatorial é um conjunto de métodos estatísticos que permite "explicar" o comportamento de um elevado número de variáveis observadas, em termos de um número relativamente pequeno de variáveis latentes ou fatores. Os fatores podem não estar correlacionados (fatores ortogonais) ou estarem correlacionados (fatores oblíquos). As variáveis são agrupadas pelas suas correlações, ou seja, as que pertencem a um mesmo grupo estarão fortemente correlacionadas entre si, mas pouco correlacionadas com as variáveis de outro grupo. Cada grupo de variáveis representará um fator ou componente (Marôco, 2014).

No que se refere à técnica de extração, neste estudo optou-se pela extração por componentes principais. Como critério do número de fatores a serem extraídos definiu-se para

²⁶ A análise em Componentes Principais pode ser tomada como uma aproximação da Análise Fatorial uma vez que ao remover-se os primeiros componentes principais da matriz de correlações, as correlações entre os resíduos são, regra geral, reduzidas (Marôco, 2014).

este estudo que estes deviam apresentar *eigenvalue* >1 (critério de *Kaiser-Guttman*). Este critério permite uma avaliação rápida e objetiva do número de fatores a ser retido de modo que cada fator retido apresenta um *eigenvalue* que representa o total de variância explicada por este fator (Marôco, 2014). O total da soma dos *eigenvalues* é igual ao número de itens utilizados na análise. Para determinar a quantidade de fatores a extrair (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014) seguimos também o mínimo estipulado por Marôco (2014), que é apresentar um valor de percentagem da variância acumulada $\geq 50\%$.

A quantidade de fatores a reter pode ainda ser fundamentada pela análise do declive do gráfico *scree plot* ou teste de *Cattell* (Cattell, 1978). O *scree plot* apresenta uma análise gráfica da dispersão do número de fatores ou componentes. Com os componentes representados no eixo das abcissas e os *eigenvalues* no eixo das ordenadas, o *scree plot* indica que devem ser retidos os componentes até ao fator em que se observa a inflexão da curva e que a curva da variância individual de cada fator se torne horizontal, ou seja, até ao fator em que o ganho da variância total explicada já não é considerável.

Retidos os fatores, é necessário decidir qual o tipo de rotação a aplicar, se ortogonal (*Varimax*, *Quartimax* ou *Equamax*) ou oblíqua (*Promax* ou *Direct oblimin*). A rotação visa facilitar a interpretação dos componentes, uma vez que, muitas vezes, as variáveis analisadas apresentam cargas fatoriais elevadas em mais do que um fator (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014). A rotação permite encontrar uma solução mais simples e interpretável, segundo a qual cada variável apresenta uma carga fatorial elevada, mas num menor número de fatores, ou em apenas em um (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014). Ou seja, cada rotação dos fatores permite o aparecimento de cargas fatoriais elevadas para poucas variáveis enquanto que as restantes se aproximam de zero.

Neste estudo, foi utilizada a rotação ortogonal *Varimax*, escolha comumente utilizada em investigação aplicada nas Ciências Sociais (Tabachnick & Fidell, 2007). A solução mais satisfatória resulta da confirmação da estrutura de fatores gerada após a rotação dos resultados, sendo alcançada por mais de um método de estimação.

Análise da qualidade da estrutura fatorial

A qualidade da estrutura fatorial encontrada está relacionada (Peterson, 2000) com a qualidade das cargas fatoriais (correlação entre o indicador e o fator extraído) e com as communalidades (proporção da variância de explicação de um indicador pelos fatores identificados).

A variância explicada traduz a fração da variância comum que um fator, ou um conjunto de fatores, consegue extrair de um determinado conjunto de dados. As soluções fatoriais que explicam entre 30% a 40% da variância comum entre os itens são sugestivas de uma elevada percentagem da variância não explicada – presença de resíduos (Peterson, 2000). Os resíduos representam as questões não explicadas da variância pelos indicadores, não sendo desejável encontrar uma percentagem superior a 50% de resíduos maiores do que 0.05 (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014).

As soluções fatoriais que explicam mais de 60% da variância total são consideradas ideais e as cargas fatoriais superiores a 70% são indicativas de uma estrutura bem definida, representando uma meta a atingir em qualquer análise fatorial (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014). Assim, poderemos considerar que a análise da validade de construto fica assegurada na análise fatorial quando o total de variância explicada representa mais de 60% e quando, seguindo o critério de *Kaiser*, são extraídos fatores com *eigenvalue* superiores a 1 para identificação dos domínios do construto (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014).

Já no que se refere à fiabilidade, um dos critérios de análise apresentado na literatura (Marôco, 2014; Nunnally, 1978) é o cálculo do coeficiente de consistência interna, integrando três parâmetros: as correlações item-total, as correlações inter-itens e o coeficiente *alfa* de *Cronbach* (Cronbach, 1984).

O cálculo do coeficiente *alfa* de *Cronbach* é um método amplamente utilizado em estudos transversais, por ser considerado um dos métodos de análise mais adequado para as escalas do tipo *Likert* (Cortina, 1993; Hill & Hill, 2008; Murphy & Davidshofer, 1988; Nunnally, 1978). Este coeficiente traduz a capacidade do instrumento ser consistente e de produzir os mesmos resultados, quando aplicado a alvos estruturalmente iguais (Marôco, 2014; Nunnally, 1978).

O coeficiente *alfa* de *Cronbach* avalia o grau em que os itens de uma matriz de dados se correlacionam entre si. O valor pode variar entre 0 e 1, é influenciado pelo número de itens avaliados, sendo que os componentes que integram poucos itens tendem a apresentar menores valores de *alfa*. Por sua vez, uma matriz com elevadas correlações inter-itens tende a apresentar um valor de *alfa* elevado (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014).

Neste estudo, para efeito da análise da fiabilidade, serão tidos em consideração os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2014) que classificam a consistência interna (α) de: Inadmissível, se $\alpha < 0.60$; Fraca, se está entre $0.60 \leq \alpha < 0.70$; Razoável, se $0.70 \leq \alpha < 0.80$; Boa, se $0.80 \leq \alpha < 0.90$; Muito Boa, se $\alpha \geq 0.90$. Salientamos, no entanto, que Nunnally (1978) considera que um valor de $\alpha = 0.60$ traduz uma consistência interna aceitável e que um valor $\alpha \geq 0.70$

indica uma consistência interna apropriada.

A análise da qualidade dos itens pode ser obtida através do cálculo da correlação do item com o total da escala, exceto o próprio item (Nunnally, 1978), recorrendo ao cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson*. Neste estudo, seguindo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2014) [$r < 0.20$, correlação muito baixa; $0.20 \leq r < 0.40$, correlação baixa; $0.40 \leq r < 0.70$, correlação moderada; $0.70 \leq r < 0.90$, correlação elevada; $r \geq 0.90$, muito elevada], adotaremos como critério garantir uma matriz de correlações que exiba coeficientes com valores superiores a 0.30. Já no que se refere à correlação item-total esta deve apresentar um valor superior a 0.50 (Pestana & Gageiro, 2014).

Na Tabela 36 apresentamos o resumo dos requisitos necessários para a realização da análise fatorial, das opções tomadas para a Análise Fatorial e alguns critérios para a análise da qualidade da estrutura fatorial encontrada.

Tomando por referência as opções e critérios descritos na Tabela 36, apresentamos nos pontos seguintes, após a descrição de cada instrumento usado neste estudo, as suas características psicométricas.

Tabela 36: Requisitos, opções e critérios de análise da qualidade da estrutura fatorial dos instrumentos

	Recomendado	Autor(es)	Assumido
Requisitos para a análise fatorial			
	N>50 (nº de sujeitos)	(Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014)	N=914
Adequabilidade da matriz de dados	Índice KMO <0.50 - Inaceitável; 0.50≤KMO<0.60 - Mau; 0.60≤KMO<0.70 - Razoável; 0.70≤KMO<0.80 - Médio; 0.80≤KMO<0.90 - Bom; 0.90≤KMO<1 - Muito Bom	(Pestana & Gageiro, 2014)	≥0.70
	0.70<KMO<0.80 - Bom	(Hutcheson & Sofroniou, 1999)	
	Teste de Esfericidade de Bartlett $p<0.05$	(Marôco, 2014)	$p<0.05$
Normalidade da distribuição dos dados	Estimador da máxima verosimilhança	(Marôco, 2014)	
	Enviesamento/achatamento $8< Ku <10$; $ Sk <3$	(Kline, 2005)	Ponto de corte $Ku=8$; $Sk=3$ Valores superiores → <i>outliers</i>
Opções para a análise fatorial			
Número de fatores a reter	Critério de Kaiser-Guttman ou regra do <i>eigenvalue</i> superior a 1	(Marôco, 2014)	<i>Eigenvalue</i> >1
	Variância acumulada Mínimo aceitável=50%	(Marôco, 2014)	≥50%
	<i>Scree plot</i> ou Teste de <i>Cattell</i>	(Marôco, 2014)	Reter o número de fatores até que se observe inflexão da curva que relaciona o número de fatores com o respetivo <i>eigenvalue</i> .
Rotação dos fatores	Ortogonal Oblíqua	(Marôco, 2014)	Rotação ortogonal <i>Varimax</i>
Critérios de análise da qualidade da estrutura fatorial			
Fidelidade	Consistência interna (α de <i>Cronbach</i>) Inadmissível se $\alpha<0.60$; Fraca se $0.60\leq\alpha<0.70$; Razoável se $0.70\leq\alpha<0.80$; Boa se $0.80\leq\alpha<0.90$; Muito Boa se $\alpha\geq 0.90$	(Pestana & Gageiro, 2014)	$\alpha\geq 0.70$ >0.30
	Correlação inter-item		>0.50
	Correlação item-total		>0.50
Validade	Convergente/divergente - Correlação de <i>Pearson</i> (r de <i>Pearson</i>) $r<0.20$ - Muito Baixa; $0.20<r<0.39$ - Baixa; $0.40<r<0.69$ - Moderada; $0.70<r<0.89$ - Elevada; $r>0.90$ - Muito elevada	(Pestana & Gageiro, 2014)	>0.30

Questionário de Percepções dos alunos sobre *autocyberbullying* - QPAA

O questionário encontra-se estruturado em cinco partes as quais contemplam, entre outros aspetos: 1) a caracterização geral dos participantes. Para o efeito, as variáveis selecionadas foram o sexo, a idade, o ano de escolaridade frequentado, a percepção dos resultados escolares e a experiência de reprovação; 2) a posse e uso das tecnologias emergentes, onde se inclui a tipologia dos equipamentos com acesso à rede Internet de que dispõem os participantes no estudo, a frequência e o motivo do uso das tecnologias e das redes sociais; 3) a prevalência do *bullying* e do *cyberbullying*, nas vertentes vitimização e agressão, experienciada pelo próprio ou por outros; 4) a prevalência e a caracterização geral do *autocyberbullying* integrando variáveis que, entre outros aspetos, permitem medir o conhecimento dos participantes sobre o que é o *autocyberbullying*, a prevalência (medida no número de *autocyberbullies*, na prática de pelo menos um comportamento de *autocyberbullying* e no número de conhecidos, amigos ou colegas *autocyberbullies*), os contextos de ocorrência, as formas assumidas; os equipamentos ou meios usados, as motivações, as consequências do comportamento, as estratégias de evitamento mobilizadas e a atitude assumida pelos observadores; 5) a Escala Família e Escola, que mede a percepção de suporte social familiar e escolar.

Escala Família e Escola – EFE

A Escala Família e Escola prevê uma organização em três dimensões (*Relacional*, *Funcional* e *Satisfação*) e inclui 16 itens que medem a percepção dos participantes relativa à sua relação com a família, com os colegas, com os professores e com a escola em geral, a percepção acerca da existência de apoio ou disponibilidade para os ajudarem (e.g., disponibilidade afetiva) e a satisfação global sobre o suporte social efetivamente recebido.

Apresentamos, seguidamente, as análises efetuadas tendo em vista a validação da mesma.

Os resultados da análise descritiva efetuada (Tabela 37) permitiram verificar que os valores médios registados nos diversos itens se encontram, quase na totalidade, bem centrados (tendo em conta o formato da escala de tipo *Likert* de 5 pontos) e os desvios padrão indicam dispersões baixas.

Tabela 37: Estatística descritiva para os vários itens da escala EFE

Itens	Conteúdo	\bar{x}	DP	<i>r</i> item-total corrigida	Alfa de Cronbach corrigido ^a
1.	Na minha família é habitual jantarmos em conjunto.	4.53	0.83	0.49	0.83
2.	Sinto-me feliz quando vou para a escola.	3.13	1.16	0.44	0.84
3.	Sinto que sou importante para a minha família.	4.22	0.98	0.62	0.83
4.	Quando tenho um problema, posso contar com a escola para me ajudar.	3.10	1.19	0.45	0.84
5.	Posso contar com o apoio da minha família quando preciso.	4.38	0.92	0.67	0.82
6.	A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos.	3.22	1.18	0.16	0.85
7.	Na minha família é pouco habitual conversarmos.	4.11	1.16	0.37	0.84
8.	Os meus colegas aceitam-me como sou.	4.13	0.94	0.46	0.83
9.	A minha família dá-me pouca atenção.	4.32	1.00	0.51	0.83
10.	A minha família interessa-se pelo que eu sinto.	4.20	0.97	0.67	0.82
11.	Dou-me bem com os meus colegas de escola.	4.25	0.88	0.52	0.83
12.	Dou-me bem com a minha família.	4.48	0.81	0.67	0.83
13.	Quando tenho algum problema, a maior parte dos professores está disponível para me ajudar.	3.37	1.08	0.44	0.84
14.	Raramente partilho os meus problemas com a minha família.	3.32	1.26	0.28	0.85
15.	Sinto-me inseguro(a) na minha escola.	3.81	1.13	0.36	0.84
16.	Tenho uma boa relação com os meus professores.	3.72	0.95	0.54	0.83

\bar{x} =Média; DP=Desvio padrão; ^a. Excluindo o próprio item.

Uma análise mais exaustiva dos itens permite constatar que num primeiro grupo, constituído por mais de metade dos itens da escala (itens 1,3,5,7,8,9,10,11 e 12) se registaram valores médios superiores a 4 (correspondente a *concordo/concordo totalmente*). Este resultado permite-nos aceitar que a nossa amostra de alunos apresenta, em geral, uma perceção positiva acerca do modo como se relacionam com a família e com a escola em geral.

Um segundo grupo, constituído pelos itens 2,4,6,13 e 14, regista valores médios nos itens ligeiramente superiores a 3 (*Não concordo nem discordo*), sugerindo uma perceção menos positiva quanto ao apoio disponível, ou seja, quanto à ideia de que existe alguém disponível para os ajudar, caso necessitem.

Por último, um terceiro grupo (itens 6,7,9,15 e 16) apresentou valores com médias próximas de 4 (correspondente a *concordo*), sugestivas da convicção de que se encontram satisfeitos com o apoio/suporte social proporcionado pela família, pelos pares e pela escola em geral. Há, no entanto, neste grupo uma exceção, a média obtida no item 6, “*A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos.*”, que regista um valor inferior, ou seja, uma perceção menos positiva do suporte social proporcionado pela escola, possivelmente associada à menor atenção concedida pelos professores, a uma menor aceitação pelos pares ou a gostarem ou não da escola, como refere alguma literatura (e.g., Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2005) sobre suporte social escolar.

A média das pontuações obtidas no total da escala foi de 62.28 (DP=9.05).

Validade dos itens

Para a confirmação da validade da EFE foram analisados os seguintes pressupostos: a correlação de cada item com o total da escala, análise que possibilita avaliar se cada item é um bom indicador do instrumento total, sendo considerado como bom indicador as situações em que a correlação é superior a 0.20 (Pestana & Gageiro, 2014; Streiner & Norman, 2008); a análise fatorial, de acordo com o método de condensação em componentes principais, através da regra de *Kaiser*, seguida de rotação ortogonal do tipo *Varimax* (Pestana & Gageiro, 2014); e inspeção da correlação entre os fatores que constituem a escala.

Procurámos então conhecer como se relacionavam os vários itens que compõem a escala. Da análise da matriz de correlações de cada item com o total da escala (Tabela 37) observam-se valores de correlação positivos, situados entre 0.16 e 0.67.

Com a exceção do item 6, “A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos.” ($r=0.16$), todos os valores foram superiores a 0.20, o que indica que os itens são um bom indicador do construto (Pestana & Gageiro, 2014; Streiner & Norman, 2008).

A decisão de retirar o item 6 foi ponderada e analisado o valor da consistência interna sem este item. Com a eliminação deste item a escala manteve o valor da consistência interna, $\alpha=0.84$, pelo que este foi mantido na escala atendendo ao facto de se considerar o seu conteúdo como importante para a avaliação da perceção dos alunos acerca da satisfação sobre o apoio proporcionado pela família.

Parece-nos importante salientar a possibilidade da existência de alguma dificuldade na compreensão deste item, pela abrangência do conteúdo “problemas dos alunos”, o qual poderá ter diferentes leituras (resultados escolares, relacionamento interpessoal ou outro). Assim, sugerimos que em estudos futuros se examine se este resultado se mantém e se se deve, ou não, à compreensão do conteúdo do item e, se este se mantiver, propomos que este seja reformulado.

Validade de construto

A validade de construto permite saber, a partir dos resultados de um instrumento, se é possível encontrar um ou mais construtos teóricos nas variáveis que a escala pretende avaliar.

A validade de construto da EFE foi avaliada através da Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extração de fatores pelo método das Componentes Principais (ACP), seguida de rotação *Varimax* (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Tabachnick & Fidell, 2007).

Tratar-se de uma técnica usada na identificação de construtos subjacentes aos resultados a qual parte do pressuposto de que as intercorrelações entre os itens podem ser explicadas por

um conjunto menor de fatores, que representam relações entre conjuntos de variáveis interrelacionadas (Pestana & Gageiro, 2014).

Recorrendo à análise fatorial procurar-se-á verificar a validade interna do instrumento, encontrar uma explicação para a variância dos resultados, recorrendo, para tal, à ajuda de componentes independentes.

A validade da Análise em Componentes Principais foi assegurada pelo critério *Kaiser-Meyer-Olkin*, indicador da adequabilidade da amostra para a análise fatorial. Obtivemos um valor de $KMO=0.88$ (Tabela 38) próximo da unidade, por isso, considerado bom (Hutcheson & Sofroniou, 1999).

Tabela 38: Teste *Keiser-Meyer-Olkin* e teste de esfericidade de *Bartlett* para a EFE

	<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</i>	Teste de esfericidade <i>Bartlett</i>		
	Estatística	Estatística	<i>df</i>	<i>p</i>
Família e Escola (EFE)	0.88	5705.70	120	<0.01

O resultado do teste de esfericidade de *Bartlett* ($\chi^2(886)=5705.70; p<0.01$) é indicativo de que as variáveis se correlacionam significativamente (Marôco, 2014), o que prova a validade da ACP.

Tendo em conta a dimensão da amostra, a convergência entre o *Scree plot* [que indicou três fatores bem diferenciados posicionados antes da inflexão e com *eigenvalue* superior a 1 (Figura 10)], o critério de *Kaiser* e a percentagem da variância retida (Tabela 39), o número de componentes retidas na análise foi de três.

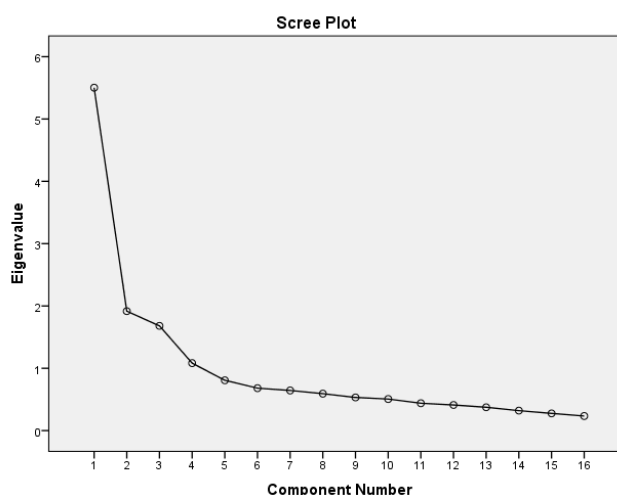


Figura 10: *Scree Plot* da EFE

A estrutura da EFE, após rotação *Varimax*, evidenciou três fatores ou facetas específicas (faceta *Relacional*, faceta *Funcional* e a faceta *Satisfação*), que explicam 56.9% da variância total observada entre os itens.

Os pesos fatoriais de cada item²⁷ nos três fatores, os *eigenvalues*, a comunalidade de cada item e a percentagem da variância explicada por cada fator encontram-se expressas na Tabela 39.

Tabela 39: Estrutura fatorial da EFE após rotação *Varimax*

Item	<i>Eigenvalues</i>			<i>Extração Sums of Squared Loadings</i>			<i>Rotation Sums of Squared Loadings</i>		
	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	<i>Cumulative %</i>	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	<i>Cumulative %</i>	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	<i>Cumulative %</i>
1	5.503	34.392	34.392	5.503	34.342	34.392	4.277	26.733	26.733
2	1.916	11.977	46.369	1.916	11.977	46.369	2.524	15.773	42.506
3	1.680	10.500	56.869	1.680	10.500	56.869	2.298	14.363	56.869
4	1.083	6.767	63.636						
5	0.808	5.048	68.684						
6	0.681	4.258	72.942						
7	0.644	4.024	76.965						
8	0.593	3.706	80.671						
9	0.532	3.323	83.994						
10	0.506	3.165	87.159						
11	0.439	2.743	89.902						
12	0.411	2.572	92.474						
13	0.374	2.337	94.811						
14	0.320	2.002	96.812						
15	0.276	1.725	98.538						
16	0.234	1.462	100.00						

Para a organização de cada item nos fatores, apresentados na Tabela 40, foi necessário ter em conta os seguintes critérios: a maior saturação entre dois fatores; saturações entre dois fatores com uma diferença mínima de 0.100; e a interpretação teórica de cada item.

Na ACP, os itens saturaram adequadamente em três fatores, uma vez que apresentaram pesos ≥ 0.30 . Da matriz de saturação foram selecionados todos os fatores com cargas fatoriais superiores a 0.50 e, com base neste critério, esta revelou três componentes ou fatores totalmente independentes. Segue-se a sua apresentação, assim como os respetivos itens:

- O fator 1, denominado de Componente Relacional ($EFE_{Rel.}$), reflete a relação do próprio com a família, com os pares, com os professores e com a escola em geral. É composto por 7 itens (1;3;5;8;10;11e 12) que explicam 34.34% da variância, sendo os pesos fatoriais mais elevados registados nos itens 5, 10 e 12;

- O fator 2, denominado de Componente *Funcional* ($EFE_{Fun.}$), reflete a perceção da existência de apoio disponível, o seu tipo e a sua qualidade. É composto por 4 itens (2;4;13 e 16), que explicam aproximadamente 12% da variância. Os pesos fatoriais mais elevados registaram-se nos itens 4 e 13;

- O fator 3, designado de Componente *Satisfação* ($EFE_{Sat.}$), reflete a satisfação com que o indivíduo percebe o apoio social recebido da parte da família, dos colegas, dos

²⁷ A comunalidade de um item é a variância desse item que é explicada pela componente podendo assumir um valor entre 0 e 1 (Tabachnick & Fidell, 2013).

professores e da escola em geral. É composto por 5 itens (6; 7; 9; 14 e 15) que explicam 10.5% da variância, registrando-se os pesos fatoriais mais elevados nos itens 9 e 14.

Como podemos observar na Tabela 40 todos os itens apresentam bons valores de saturação fatorial (>0.50) e bons valores de comunalidade para os itens ($\lambda^2 > 0.43$).

Os autovalores encontrados, após a rotação dos componentes, foram de 5.503, 1.916 e de 1.680. A matriz padrão e a matriz de estrutura mostraram que os itens positivos, que exprimem a relação funcional do próprio com a família, com os pais, com os professores e com a escola em geral e a percepção do apoio disponível, o seu tipo e qualidade (1,2,3,4,5,8,10,11,12,13 e 16) tiveram maior carga nas componentes 1 e 2, conforme previsto.

Os itens que avaliam a satisfação relativa a esse apoio (6, 7, 9, 14 e 15), e que necessitaram de inversão, tiveram maior carga na componente 3.

Tabela 40: Saturações fatoriais e comunalidades dos itens da EFE após rotação *Varimax*

Item	Conteúdo do item	Saturação fatorial nas facetas			Comunalidades λ^2
		Relacional ($EFE_{Rel.}$)	Funcional ($EFE_{Fun.}$)	Satisfação ($EFE_{Sat.}$)	
12.	Dou-me bem com a minha família.	0.827	0.154	0.179	0.70
5.	Posso contar com o apoio da minha família quando preciso.	0.784	0.149	0.251	0.74
10.	A minha família interessa-se pelo que eu sinto.	0.772	0.169	0.255	0.69
3.	Sinto que sou importante para a minha família.	0.754	0.150	0.197	0.63
1.	Na minha família é habitual jantarmos em conjunto.	0.688	0.126	0.034	0.49
11.	Dou-me bem com os meus colegas de escola.	0.651	0.283	-0.042	0.69
8.	Os meus colegas aceitam-me como sou.	0.624	0.254	-0.072	0.46
13.	Quando tenho algum problema a maior parte dos professores está disponível para me ajudar.	0.181	0.758	0.025	0.49
4.	Quando tenho um problema posso contar com a escola para me ajudar.	0.141	0.744	0.127	0.43
16.	Tenho uma boa relação com os meus professores.	0.333	0.715	0.036	0.48
2.	Sinto-me feliz quando vou para a escola.	0.232	0.677	0.036	0.61
9.	A minha família dá-me pouca atenção.	0.423	-0.090	0.706	0.59
14.	Raramente partilho os meus problemas com a minha família.	0.083	-0.035	0.672	0.62
7.	Na minha família é pouco habitual conversarmos.	0.225	-0.029	0.664	0.51
15.	Sinto-me inseguro(a) na minha escola.	0.045	0.216	0.619	0.51
6.	A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos.	-0.267	0.334	0.545	0.46
<i>Eigenvalues</i>		5.503	1.916	1.680	
Variância explicada por cada faceta		34.34%	12.00%	10.50%	
Total da variância explicada		56.90%			
Número de itens		7	4	5	

Os itens que apresentaram uma saturação mais elevada foram: no fator 1 (Componente *Relacional*) o item 12, “*Dou-me bem com a minha família*”; no fator 2 (Componente *Funcional*) o item 13, “*Quando tenho algum problema a maior parte dos professores está disponível para me ajudar*”; e no fator 3 (Componente *Satisfação*), o item 9 “*A minha família dá-me pouca atenção*”.

Assim, neste estudo exploratório, a estrutura da escala surge com um modelo trifatorial (Figura 11) cujas cargas fatoriais apresentámos na Tabela 40.

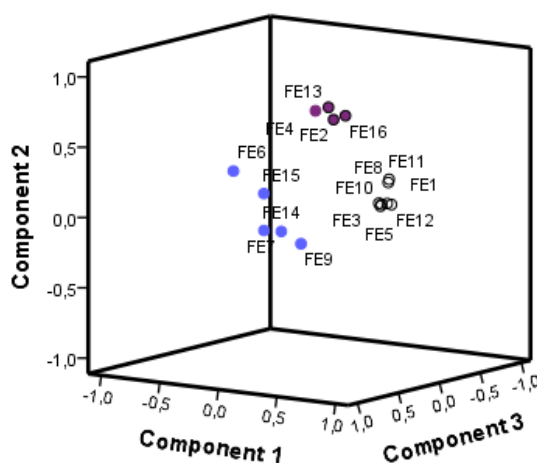


Figura 11: Representação gráfica da matriz de fatores da EFE após rotação *varimax*

Foi também possível verificar que todos os itens mostraram correlações item-total positivas e maiores ou iguais a 0.20 (Pestana & Gageiro, 2014; Streiner & Norman, 2008).

Apresentamos seguidamente os resultados de cada faceta ou componente.

Faceta Relacional (Componente 1)

A análise dos itens efetuada através da correlação do item com o total da subescala (exceto o próprio item) permite garantir a qualidade de cada item numa componente.

A componente constituída pelos itens 1, 3, 5, 8,10, 11 e 12 foi designada por faceta Relacional uma vez que os 7 itens refletem a perceção do sujeito sobre o seu funcionamento com a família e com a escola em geral.

No nosso estudo, esta componente apresentou um valor elevado (Marôco, 2014) de coeficiente *alfa* ($\alpha=0.88$).

Na Tabela 41 podemos observar os valores das correlações item-total os quais variaram de moderado (0.46) a elevado (0.67), para todos os itens.

O valor de *alfa* sem o item permite concluir que a retirada de um item não aumentava o valor do coeficiente *alfa*.

Faceta Funcional (Componente 2)

A componente funcional é constituída por 4 itens, os itens 2, 4, 13 e 16. Foi assim designada por reunir as perceções dos participantes acerca da existência de apoio, considerando-se duas vertentes: a disponibilidade para proporcionar apoio e a qualidade do mesmo. Esta componente apresentou um bom valor de *alfa* de *Cronbach* ($\alpha=0.78$). Os valores das correlações variam de moderado (0.55) a elevado (0.60), para todos os itens.

O valor de *alfa* sem o item permitiu concluir que com a retirada de qualquer um dos itens o valor não aumentava.

Faceta Satisfação (Componente 3)

A faceta *Satisfação* é constituída pelos itens 6, 7, 9, 14 e 15, perfazendo um total de 5 itens. Este fator foi assim designado pelo facto de o conteúdo dos itens que o integram fazerem subentender o agrado relativo ao apoio recebido da família, dos pares, dos professores e da escola em geral.

Esta componente apresenta um razoável valor de *alfa* (0.67). Na Tabela 41, podemos observar que os valores das correlações item-total são moderados para todos os itens (variam entre 0.30 e 0.55). Observando o do valor de *alfa* de *Cronbach* se o item for excluído, podemos concluir que a retirada de qualquer um dos itens não aumentava o valor de *alfa*.

Tabela 41: Médias, desvios-padrão, correlações item-total e valores de α sem o item, por item e dimensão da EFE

Itens	Faceta ou componente	\bar{x}	DP	Correlação item-total (<i>r</i>)	<i>Alfa</i> sem o item
Relacional (R) $\alpha=0.88$					
1.	Na minha família é habitual jantarmos em conjunto.	4.53	0.84	0.49	0.83
3.	Sinto que sou importante para a minha família.	4.22	0.98	0.62	0.83
5.	Posso contar com o apoio da minha família quando preciso.	4.38	0.92	0.67	0.82
8.	Os meus colegas aceitam-me como sou.	4.13	0.94	0.46	0.83
10.	A minha família interessa-se pelo que eu sinto.	4.20	0.97	0.67	0.82
11.	Dou-me bem com os meus colegas de escola.	4.25	0.88	0.52	0.83
12.	Dou-me bem com a minha família.	4.48	0.81	0.67	0.83
Funcional (F) $\alpha=0.78$					
2.	Sinto-me feliz quando vou para a escola.	3.13	1.16	0.55	0.74
4.	Quando tenho um problema, posso contar com a escola para me ajudar.	3.10	1.19	0.59	0.72
13.	Quando tenho algum problema, a maior parte dos professores está disponível para me ajudar.	3.37	1.08	0.59	0.72
16.	Tenho uma boa relação com os meus professores.	3.72	0.95	0.60	0.72
Satisfação (S) $\alpha=0.67$					
6.	A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos.	3.22	1.18	0.30	0.68
7.	Na minha família é pouco habitual conversarmos.	4.11	1.16	0.45	0.61
9.	A minha família dá-me pouca atenção.	4.32	1.00	0.55	0.57
14.	Raramente partilho os meus problemas com a minha família.	3.32	1.26	0.42	0.63
15.	Sinto-me inseguro(a) na minha escola.	3.81	1.13	0.45	0.61
Escala total (EFE) $\alpha=0.84$					

\bar{x} =Média; DP=Desvio-padrão; N=886.

Os valores obtidos na variância explicada, no Teste de Esfericidade de *Bartlett* e o valor de *Kaiser-Mayer-Olkin* permitem-nos considerar esta análise fatorial satisfatória para a obtenção de uma escala multidimensional, composta por 16 itens e três fatores que designámos por *Faceta Relacional*, *Faceta Funcional* e *Faceta Satisfação*.

Verificámos, igualmente, que os valores de *alfa de Cronbach* de 0.88, 0.78 e 0.67 para o fator 1, fator 2 e fator 3, respetivamente, demonstram uma boa ou uma razoável consistência interna de cada um dos fatores que constituem a EFE.

Validade convergente e divergente

A validade convergente da EFE foi avaliada através da correlação *r* de *Pearson* com as restantes escalas usadas no estudo (Tabela 42), a *Escala de Autoestima* (RSESp), a *Escala de autoconceito* (PHCSCS-2) e a *Escala de Formas de Auto-criticismo e Autotranquilização* (EFACT), tomando como limite um coeficiente $r > 0.20$.

Registaram-se correlações positivas e significativas ($p < 0.01$) entre a escala EFE total (Tabela 42) e cada uma das suas facetas, a faceta *Relacional* ($r = 0.85$), a faceta *Funcional* ($r = 0.72$) e a faceta *Satisfação* ($r = 0.67$). Registaram-se, ainda, correlações estatisticamente significativas ($p < 0.01$), de valor moderado (Pestana & Gageiro, 2014) e no sentido esperado, entre a EFE e as escalas de Autoestima ($r = 0.57$) e de Autoconceito ($r = 0.61$), e entre a escala Família e Escola e as subescalas da escala de Autoconceito ($0.32 < r < 0.55$). Concetualmente, os fatores demonstraram ter relação entre si, estabelecendo uma associação com níveis de significância expressivos, pelo que é possível caracterizar os resultados referentes à validade divergente como sendo esperados. Há, contudo, a registar que se observou um resultado ($r = 0.17$) inferior ao esperado ($r < 0.20$), entre a EFE e a dimensão *Ansiedade* do autoconceito.

Estes resultados sugerem que a qualidade do funcionamento familiar (Singer & Lord, 1984), a existência de pessoas em quem se pode confiar, que demonstram atenção, disponibilidade, que valorizam e gostam de nós (Sarason et al., 1983) favorecem a construção de um sentimento de competência e de valor os quais, por sua vez, promovem o desenvolvimento de um autoconceito e de uma autoestima positiva (Buist et al., 2004; Peixoto, 2004; Sarason et al., 1983; Singer & Lord, 1984).

Todos os valores negativos registados entre a EFE e a EFACT total [$r = -0.36$; $p < 0.01$] e entre a EFE e as suas subdimensões *Eu Detestado* ($r = -0.41$) e *Eu Inadequado* ($r = -0.28$) da EFACT, confirmam o sentido esperado da não-convergência entre as escalas e são sugestivos de que a perceção de suporte social proporcionado por outros não se relaciona com o *autocriticismo*, já que este último se centra numa visão negativa do *Eu* (Castilho, Gouveia, & Bento, 2010; Gilbert et al., 2004).

Tabela 42: Valores de *r* de *Pearson* nos fatores, no total da EFE, nos fatores da PHCSCS -2, *RSESp* e *EFACT*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Família e Escola total	1	0.85**	0.72**	0.67**	0.57**	0.61**	0.17**	0.75**	0.32**	0.56**	0.38**	0.55**	-0.05	-0.41**	-0.28**	-0.36**
2. Faceta Relacional		1	0.48**	0.32**	0.52**	0.56**	0.20**	0.65**	0.35**	0.42**	0.41**	0.53**	0.06	-0.97**	-0.18**	-0.39**
3. Faceta Funcional			1	0.21**	0.27**	0.35**	-0.03	0.61**	0.09**	0.49**	0.16**	0.31**	0.07*	-0.19**	-0.08*	-0.13**
4. Faceta Satisfação				1	0.47**	0.44**	0.19**	0.42**	0.23**	0.37**	0.26**	0.36**	-0.25**	-0.43**	-0.38**	-0.43**
5. Autoestima					1	0.71**	0.46**	0.53**	0.51**	0.39**	0.46**	0.64**	-0.22**	-0.54**	-0.55**	-0.58**
6. Autoconceito total						1	0.61**	0.75**	0.68**	0.62**	0.73**	0.73**	-0.23**	-0.51**	-0.51**	-0.55**
7. Ansiedade							1	0.22**	0.31**	0.20**	0.47**	0.29**	-0.21**	-0.26**	-0.39**	-0.36**
8. Estatuto Intelectual								1	0.39**	0.57**	0.36**	0.53**	-0.09**	-0.39**	-0.32**	-0.37**
9. Aspeto físico									1	0.11**	0.48**	0.15**	-0.08*	-0.28**	-0.31**	-0.32**
10. Aspeto comportamental										1	0.30**	0.42**	-0.19**	-0.41**	-0.33**	-0.40**
11. Popularidade											1	0.47**	-0.13**	-0.28**	-0.32**	-0.33**
12. Satisfação/Felicidade												1	-0.12**	-0.47**	-0.37**	-0.44**
13. Autocriticismo total													1	0.65**	0.84**	0.84**
14. Eu detestado														1	0.67**	0.87**
15. Eu inadequado															1	0.95**
16. Eu detestado + inadequado																1

** . $p < 0.01$; * . $p < 0.05$

Uma vez que não existem estudos anteriores sobre a validade deste instrumento, de uso em Portugal, que nos permitam assegurar a concordância com as avaliações obtidas, apenas foi possível assinalar uma relação teórica entre os conteúdos dos fatores analisados, os quais, quanto à validade convergente e divergente, se nos afiguram apresentar valores aceitáveis.



Síntese dos resultados

Um dos objetivos deste estudo prendia-se com a validação de uma medida de avaliação do suporte social proporcionado pela família e pela escola – a EFE.

A formulação dos itens baseou-se na literatura sobre o tema, tendo a versão inicial sido aplicada no estudo piloto, a uma amostra de estudantes do 3º ciclo. A versão final do instrumento foi aplicada a estudantes do 3º ciclo do ensino público do concelho de Leiria, obtendo-se uma amostra de 914 alunos.

O pressuposto de adequabilidade dos dados, relativamente ao tamanho da amostra (Nunnally, 1978), e os pressupostos necessários à ACP demonstraram uma boa adequação (KMO=0.88). O teste de Esfericidade de *Bartlett* apresentou um valor de $p < 0.01$, indicativo de que as variáveis estavam significativamente correlacionadas.

A ACP, com rotação *varimax*, mostrou que os itens da escala saturavam em três componentes (Relacional, Funcional e Satisfação), indicadas segundo a regra do *eigenvalue* superior a 1 e a regra do *Scree plot* (cuja observação indicou um ponto de inflexão da curva que determinou a retenção das três componentes).

Surgiu, assim, uma estrutura composta por três componentes, com um valor de *eigenvalue* de 8.09 que, no total, explicava 56.9% da variância total: a componente 1, com *eigenvalue* igual a 5.0, explica 34.3% da variância total e nela saturam os itens 1, 3, 5, 8, 10, 11 e 12; a componente 2, com *eigenvalue* igual a 1.90, explica 11.98% da variância total, e nela saturam os itens 2, 4, 13 e 16; a componente 3, com *eigenvalue* igual a 1.68, explica 10.50 % da variância total e nela saturam os itens 6, 7, 9, 14 e 15.

Observaram-se bons valores de saturação fatorial dos itens (>0.62 para a componente 1, a subescala *Relacional*; >0.67 para a componente 2, a subescala *Funcional*; e >0.54 para a componente 3, a subescala *Satisfação*), assim como boas comunalidades dos itens ($\lambda^2 > 0.46$ para a subescala *Relacional*; $\lambda^2 > 0.43$ para a subescala *Relacional* e $\lambda^2 > 0.46$ para a subescala *Satisfação*).

Assim, a EFE integra 16 itens e é composta por três fatores ou componentes, que

podem ser considerados como três subescalas, a saber: (1) a Faceta *Relacional* (*R*), com sete itens, mede o funcionamento do próprio com a família, com os colegas, com os professores e com a escola em geral; (2) a Faceta *Funcional* (*F*), composta por quatro itens, avalia a percepção ou forma como o indivíduo percebe o apoio disponível, o seu tipo e a sua qualidade, ou seja, que existe alguém disponível para o ajudar ou apoiar numa determinada situação; (3) a Faceta *Satisfação* (*S*), composta por cinco itens, mede a satisfação com que o indivíduo percebe a globalidade do apoio social recebido por parte da família, dos colegas, dos professores e da escola em geral.

No conjunto, os 16 itens permitem obter um índice da percepção do Suporte Social Familiar e Escolar disponível.

A análise da fidelidade ou precisão da escala evidenciou um bom nível de consistência interna global, *alfa* de *Cronbach*=0.84. Indicou também fiabilidade adequada para as suas facetes, $\alpha=0.88$ na faceta *Relacional*, $\alpha=0.78$ na faceta *Funcional* e $\alpha=0.67$ para a faceta *Satisfação*. Estes índices são considerados adequados nos padrões da psicometria (Cortina, 1993; Cronbach, 1996; Hill & Hill, 2008; Murphy & Davidshofer, 1988; Pestana & Gageiro, 2014).

A EFE, para além de uma boa consistência interna, apresentou validade convergente e discriminante. Do exposto, concluímos que a EFE demonstra ser um instrumento válido e sensível para medir a percepção de suporte social proporcionado pela família e escola em geral. Face à evidência da validade apresentada, confirma-se a sua adequação para aplicação na população de adolescentes do 3º ciclo, o que nos permitiu integrá-la no Questionário Percepções dos Alunos sobre *Autocyberbullying*, usado neste estudo.

A escala permite diferenciar os apoios esperados dos diferentes subsistemas que rodeiam o adolescente (família, amigos, professores e escola em geral), podendo ser um indicador das relações positivas que estabelecem com os outros e de integração social vs isolamento social. Quanto mais elevados forem os níveis de percepção do suporte social (a pontuação da EFE pode variar de 16 a 80 pontos), menores tendem a ser os níveis de isolamento, de sofrimento e de solidão (Cramer et al., 1997; Ornelas, 1994; Sarason et al., 1983).

Importa referir que, apesar de se terem verificado bons resultados psicométricos, os dados foram obtidos com uma amostra de alunos do concelho de Leiria, sendo, por isso, imprescindível prosseguir estudos com outras amostras, com o objetivo de aprofundar o trabalho de validação aqui iniciado.

Escala de Formas de Autocriticismo e Autotranquilização - EFACT

A experiência de ser autocrítico e punitivo é comum à condição humana (Gilbert et al., 2004). Os indivíduos autocríticos sentem-se derrotadas pelo seu próprio estilo de processamento autocrítico o qual, quando assume uma forma excessivamente marcada, pode ser fator preditor para problemas psicológicos e para dificuldades interpessoais (Thompson & Zuroff, 2000).

Neste estudo, e para medir o autocriticismo, forma de autocondenação e autoavaliação negativa dirigida a vários aspetos do *eu*, onde se inclui a aparência e atributos físicos, comportamentos, pensamentos internos e emoções, foi usada a escala de *Formas do Autocriticismo e Autotranquilização* para adolescentes (*Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale - FSCRS*), de Gilbert et al. (2004), na versão adaptada para adolescentes portugueses efetuada por Castilho e Gouveia (2011) - a *EFACT* (Anexo IV).

Composta por 22 itens, apresentados num formato de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, (0=*Nada como eu* a 4=*Exatamente como eu*), a versão deste estudo permite avaliar a forma como os indivíduos se autocriticam e se autoavaliam perante situações de fracasso. Os itens encontram-se repartidos por três subescalas: o *eu inadequado* (9 itens), que avalia sentimentos de inadequação; o *eu detestado* (5 itens), que avalia uma resposta mais destrutiva, baseada em sentimentos aversivos e num desejo perseguidor e agressivo para com o *eu*; e o *eu tranquilizador* (8 itens) que avalia um comportamento mais positivo, de conforto e de compaixão pelo *eu*.

Relativamente ao nosso estudo, e tendo em vista avaliar as propriedades dos itens, foram calculadas médias, desvios-padrão e a correlação com a escala, excetuando o próprio item (Tabela 43). Foi também analisada a consistência interna, através do coeficiente *alfa* (α) de *Cronbach* (Hill & Hill, 2008).

Fidelidade

A Tabela 43 sintetiza as propriedades dos itens que constituem a EFACT, a média e o desvio-padrão de cada item, bem como a correlação entre cada item e o total da escala. Na última coluna, apresenta-se o *alfa* de *Cronbach* sem o item.

O valor de *alfa* de *Cronbach* obtido para a escala total foi de 0.82, considerado bom (Pestana & Gageiro, 2014). Trata-se, portanto, de uma escala com boa consistência interna.

As correlações entre os 22 itens da escala e a escala total foram positivas e significativas ($p < 0.01$) e variaram entre 0.13 e 0.53 (Tabela 43).

Na amostra estudada, estes valores de correlação com o total da EFACT revelaram-se

fracos no caso da dimensão *Eu tranquilizador* (correlações entre 0.20 e 0.30) e moderados no caso dos fatores *Eu detestado* e *Eu inadequado* (correlações entre 0.40 e 0.69) (Marôco, 2014).

Tabela 43: Médias, desvios-padrão e correlação item-total de cada item e subescalas da EFACT

	\bar{x}	DP	Correlação (r) item-total ^a	Alfa (α) de Cronbach corrigido
Eu tranquilizador $\alpha=0.82$				
3. Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim.	2.95	1.17	0.16	0.82
5. Perdoe-me facilmente.	2.30	1.31	0.20	0.82
8. Continuo a gostar de mim.	3.09	1.17	0.13	0.82
11. Continuo a sentir que posso ser amado(a) e que ainda sou aceitável.	2.84	1.21	0.26	0.82
13. Acho fácil gostar de mim mesmo(a).	2.47	1.30	0.16	0.82
16. Eu sou carinhoso(a) e cuido de mim mesmo(a).	2.79	1.21	0.20	0.82
19. Eu sou capaz de cuidar e preocupar-me comigo mesmo(a).	2.89	1.17	0.25	0.82
21. Eu encorajo-me a mim mesmo(a) acerca do futuro.	2.91	1.21	0.22	0.82
Eu detestado $\alpha=0.76$				
9. Eu fico tão zangado(a) comigo mesmo(a) que me apetece magoar-me ou fazer mal a mim mesmo(a).	0.97	1.36	0.49	0.80
10. Tenho um sentimento de nojo por mim mesma(a).	0.61	1.10	0.42	0.81
12. Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim.	0.78	1.21	0.34	0.82
15. Eu chamo nomes a mim mesmo(a).	1.01	1.31	0.51	0.80
22. Eu não gosto de ser como sou.	0.86	1.29	0.38	0.81
Eu inadequado $\alpha=0.74$				
1. Fico facilmente desapontado comigo mesmo.	1.48	1.30	0.49	0.80
2. Há uma parte de mim que me põe em baixo.	1.61	1.33	0.48	0.80
4. Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo(a).	1.58	1.43	0.46	0.81
6. Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom/boa.	1.75	1.35	0.50	0.80
7. Sinto-me derrotado(a) pelos meus pensamentos autocríticos.	1.25	1.32	0.53	0.80
14. Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos.	1.71	1.37	0.53	0.80
17. Eu não consigo aceitar fracassos e retrocessos sem me sentir inadequado(a).	1.39	1.29	0.48	0.80
18. Penso que mereço a minha autocrítica.	1.85	1.39	0.43	0.81
20. Há uma parte de mim que se quer libertar dos aspetos de que não gosta.	2.15	1.40	0.47	0.80
Na escala $\alpha=0.82$; $\bar{X}=41.13$; DP=12.83				

^a Excluindo o próprio item; DP=Desvio-padrão; \bar{X} =Média; N=831

Na psicometria da escala foi também encontrada uma consistência interna global adequada, nas três subescalas, com valores superiores ou iguais a 0.74, considerados razoáveis ou bons (Pestana & Gageiro, 2014): subescala *Eu Inadequado* $\alpha=0.74$; subescala *Eu Tranquilizador* $\alpha=0.82$; e subescala *Eu Detestado* $\alpha=0.76$.

A escala (Tabela 44) apresentou uma pontuação média de 41.13 pontos (DP=12.83), numa pontuação total da escala que podia variar entre 0 e 88 pontos.

Os valores médios obtidos com a nossa amostra seguem a tendência dos resultados de Castilho e Gouveia (2011), em que o valor mais elevado se registou na dimensão *eu tranquilizador* ($\bar{x}=22.14$ numa dimensão em que a pontuação pode variar de 0 a 32 pontos), e a

forma de autocrítica (Eu inadequado ou o Eu detestado) mais preponderante foi o *eu inadequado* ($\bar{x}=17.77$, numa dimensão em que a pontuação pode variar entre 0 e 36 pontos vs $\bar{x}=4.22$ na dimensão *eu detestado* cuja pontuação pode variar entre 0 e 20 pontos).

Estes resultados sugerem que os adolescentes do estudo possuem competências autotranquilizadoras, capazes de proteger o *eu*, e de promoverem o recurso a estratégias adaptativas para enfrentarem as dificuldades proporcionadas por momentos negativos da vida (Castilho & Gouveia, 2011; Gilbert et al., 2004).

Tabela 44: Médias, desvio-padrão e coeficientes *alfa* na EFACT e respetivas subescalas

	\bar{x}	DP	Correlação (r) item-total ^a	Alfa de Cronbach corrigido
Eu tranquilizador total	22.14	7.23	0.02	0.91
Eu detestado total	4.22	4.91	0.67	0.80
Eu inadequado total	14.77	8.21	0.84	0.73
Autocrítica (<i>Eu inadequado</i> + <i>Eu detestado</i>)	17.74	11.06	0.84	0.71
EFACT total	41.13	12.83	0.96	0.66

^a Excluindo o próprio item; DP=Desvio-padrão; \bar{x} =Média; N=831

Contudo, parece adotarem também a forma *eu inadequado*, a qual pode gerar uma autoavaliação negativa das situações, proporcionando um sentimento de incompetência ou de inferioridade, com consequências negativas na saúde mental e nas relações sociais, postura que encontra apoio nos dados de Castilho e Gouveia (2011).

Validade convergente

A validade convergente da escala EFACT foi avaliada através do valor das correlações obtidas com as escalas e subescalas da escala, Família e Escola, Autoestima e Autoconceito.

Tabela 45: Matriz de correlações entre a EFACT, EFE RSES_p e PHCSCS₂

	Eu inadequado total	Eu detestado + Eu inadequado	Eu detestado total	EFE	RSES _p	PHCSCS ₂
Eu tranquilizador	-0.11**	-0.18**	-0.29**	0.52**	0.60**	0.52**
Eu inadequado	1	0.95**	0.67**	-0.28**	-0.55**	-0.51**
Eu detestado + Eu inadequado total		1	0.87**	-0.36**	-0.58**	-0.55**
Eu detestado total			1	-0.41**	-0.54**	-0.51**
EFE				1	0.57**	0.62**
RSES _p					1	0.71**
PHCSCS ₂						1

Os coeficientes de correlação obtidos, todos significativos ($p<0.01$), variaram entre 0.28 e 0.60, o que indica que esta escala possui validade convergente satisfatória.

O autocrítica total apresentou uma correlação significativa com o *eu detestado* ($r=0.87$; $p<0.01$) e com o *eu inadequado* ($r=0.95$; $p<0.01$).

À semelhança do encontrado por Castilho e Gouveia (2011), o *eu tranquilizador* estabeleceu uma correlação significativa, em sentido negativo e de magnitude baixa, com o *eu detestado* ($r=-0.29$; $p<0.01$) e com o *eu inadequado* ($r=-0.18$; $p<0.01$), evidenciando que o *eu tranquilizador* possui uma capacidade mediadora e reguladora da relação *eu-eu*. Por oposição, o *eu tranquilizador* associou-se positivamente ao suporte social e escolar, à autoestima e ao autoconceito.

Sintetizando, parece-nos importante destacar que, com base nos resultados obtidos, esta versão da EFACT apresenta boas propriedades psicométricas, constituindo um instrumento de medida válido e útil para esta amostra e estudo.

Escala de autoestima - RSESp

A autoestima traduz a representação pessoal dos sentimentos gerais e comuns de autovalor do indivíduo (Hewitt, 2009).

Uma elevada autoestima indica, geralmente, habilidades sociais, bem-estar, aproveitamento escolar, aprovação social e reconhecimento positivo da parte dos pares e de outros considerados significativos, tais como os pais e os professores (Hewitt, 2009).

Deter uma elevada autoestima pode funcionar como um fator protetor enquanto que uma baixa autoestima se associa ao humor negativo, à perceção de incapacidade e à ansiedade social, sendo preditora de stresse (Hewitt, 2009). Ter uma visão positiva do *self* é algo importante, e desejável, uma vez que os indivíduos com essas características acreditam que são respeitados e valorizados.

Para avaliar a autoestima global da nossa amostra o instrumento selecionado foi a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES), na versão adaptada por Pechorro et al. (2011) – *RSESp* (Anexo I), versão de que analisaremos seguidamente as características psicométricas.

Trata-se de uma escala unidimensional, constituída por dez itens, cinco positivos e cinco negativos, apresentados de forma alternada, de modo a reduzir o risco de resposta direcionada, itens que estão relacionados com um conjunto de sentimentos de autoestima e de autoaceitação que avaliam a autoestima global.

Na amostra do nosso estudo (Tabela 46), a pontuação média obtida para o total dos itens da escala foi de 19.9 (DP=5.5).

Comparando a média das pontuações obtidas pelos rapazes e pelas raparigas, registam-se diferenças estatisticamente significativas, favoráveis ao sexo masculino [$t(844)=4.866$; $p<0.001$]; $d=0.006$], ainda que a dimensão ou magnitude da diferença (*Effect size* - ES) seja insignificante (Rosenthal, 1996).

Tabela 46: Pontuação média da RSESp, segundo o sexo, no estudo e na escala original

	No nosso estudo			No estudo de Pechorro et al. (2011)		
	RSESp total	Rapazes	Raparigas	RSESp total	Rapazes	Raparigas
\bar{x}	19.90	20.81	19.00	27.2	23	21.2
DP	5.49	5.29	5.54	4.3	4.67	5.06
Mín.	0	0	0	----	6	6
Máx.	30	30	30	----	30	30

Este resultado está de acordo com o encontrado por Pechorro et al. (2011) e com o defendido por Rosenberg (1989). A pontuação média no total da escala é, contudo, inferior à encontrada por Pechorro et al. (2011), que foi de 27.2 (DP=4.3).

Validade de construto

A estrutura fatorial da RSESp tem sido objeto de alguma controvérsia. Com efeito, alguns estudos (Rosenberg, 1965; Santos & Maia, 2003) sugerem uma estrutura unidimensional enquanto outros apontam para uma organização bidimensional da escala.

Com o objetivo de analisar a estrutura da RSESp na nossa amostra, analisámos a matriz de correlações entre os itens da escala através do índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), tendo-se obtido um valor 0.89 (Tabela 47).

Tabela 47: Teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* e teste de esfericidade de *Bartlett* para a RSESp

	<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</i>	Teste de esfericidade <i>Bartlett</i>		
	Estatística	Estatística	<i>df</i>	<i>p</i>
Autoestima (AE)	0.89	3585.18	45	<0.01

A análise fatorial, utilizando o método dos componentes principais seguido de rotação *varimax*, indicou dois fatores com *eigenvalues* superiores a 1, que foram 4.496 (fator 1) e 1.756 (fator 2), os quais explicam 62.53% da variância total dos itens. Na Tabela 48 apresentamos esses resultados.

Tabela 48: Cargas fatoriais, comunalidades e variância explicada para as pontuações da RSESp

Itens	<i>Eigenvalues</i>			<i>Extração Sums of Squared Loadings</i>			<i>Rotation Sums of Squared Loadings</i>		
	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	<i>Cumulative %</i>	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	<i>Cumulative %</i>	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	<i>Cumulative %</i>
1	4.496	44.964	44.964	4.496	44.964	44.964	3.371	33.707	33.707
2	1.756	17.562	62.526	1.756	17.562	62.526	2.882	28.818	62.526
3	0.723	7.228	69.754						
4	0.597	5.967	75.721						
5	0.510	5.098	80.819						
6	0.439	4.388	85.207						
7	0.416	4.157	89.364						
8	0.390	3.900	93.264						
9	0.363	3.631	96.895						
10	0.310	3.105	100.000						

A solução dos dois fatores é também suportada pelo *scree plot* apresentado no Gráfico 3.

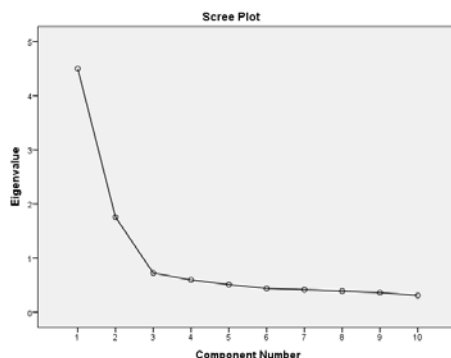


Gráfico 3: *Scree plot* de autovalores obtidos na análise fatorial exploratória da RSESp

A análise fatorial, no presente estudo, reforça a perspectiva bidimensional da escala - 2 fatores (Tabela 49). Porém, fornece evidências da independência entre essas duas dimensões, a positiva e a negativa.

Tabela 49: Análise em componentes principais da RSESp e consistência interna de cada fator

Itens	Fatores	
	1	2
3 Sinto que tenho algumas qualidades boas.	0.822	
4 Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas	0.801	
7 Sinto que sou uma pessoa de valor.	0.786	
1 De um modo geral estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	0.757	
10 Tenho uma boa opinião de mim próprio(a).	0.766	
6 Por vezes sinto que sou um(a) pessoa inútil.		0.803
2 Por vezes penso que não tenho qualquer valor		0.766
9 De um modo geral sinto-me um(a) fracassado(a).		0.736
8 Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo (a).		0.680
5 Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio(a).		0.675
Valores próprios	4.496	
Variância total=62,52%	44.96	17.56
<i>Alpha de Cronbach</i>	0.87	0.81

Extração pelo método da Análise em Componentes Principais; Rotação *Varimax* com normalização de *Kaiser*.

Este resultado é apoiado por alguns autores (Marsh, 1996; Wright & Stone, 2004) que referem que as respostas dadas a itens negativos, mesmo que invertidos, podem originar fatores independentes e que o instrumento pode ser unidimensional numa população e bidimensional noutra.

A magnitude das cargas fatoriais, a variância explicada pelos seus fatores, o resultado do teste de esfericidade de *Bartlett* ($\chi^2=3585.19$; $p<0.01$) e o valor de *Kaiser-Meyer-Olkin* encontrados constituem bons indicadores de validade da RSESp e permitem considerar que a análise fatorial realizada é satisfatória para a obtenção de uma escala bidimensional. Contudo, na nossa investigação, em termos operacionais, utilizaremos a escala como unidimensional, tal como recomendado na versão utilizada neste estudo e validada por Pechorro et al. (2011).

Fidelidade

Quanto à análise da consistência interna, os valores obtidos, utilizando o coeficiente *alfa de Cronbach*, constam na (Tabela 50).

As correlações item-total (Tabela 50) foram todas positivas e estatisticamente significativas, variando entre 0.32 e 0.69.

O valor de *alfa* obtido foi 0.85, permitindo considerar que a escala apresenta boa consistência interna (Cortina, 1993; Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Nunnally, 1978; Pestana & Gageiro, 2014; Peterson, 2000), sendo este valor semelhante ao encontrado noutros estudos (Conceição, 2012; Pechorro et al., 2011; Rosenberg, 1965; Santos, 2015).

Tabela 50: Consistência interna da RSESp, relativa às percepções dos alunos do 3º ciclo

Item	Conteúdo	\bar{x}	DP	Correlação Item- total ^a (r)	Alfa de Cronbach corrigido (α)
1.	De um modo geral estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	2.18	0.76	0.59	0.84
2.	Por vezes penso que não tenho qualquer valor.	1.73	0.94	0.56	0.84
3.	Sinto que tenho algumas qualidades boas.	2.26	0.69	0.50	0.85
4.	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	2.14	0.71	0.52	0.84
5.	Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio(a).	1.96	0.93	0.50	0.85
6.	Por vezes sinto que sou um(a) pessoa inútil.	1.90	0.95	0.68	0.83
7.	Sinto que sou uma pessoa de valor.	1.97	0.76	0.63	0.84
8.	Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo (a).	1.45	0.93	0.32	0.86
9.	De um modo geral sinto-me um(a) fracassado(a).	2.22	0.85	0.69	0.83
10.	Tenho uma boa opinião de mim próprio(a).	2.09	0.78	0.64	0.83

Alfa de Cronbach=0.85

\bar{x} dos itens=1.99

^a Excluindo o próprio item; DP=Desvio- padrão; \bar{x} =Média; N=844.

Para além do valor da consistência interna se situar próximo dos valores obtidos por outros autores (Santos & Maia, 2003) é, inclusive, superior ao encontrado por Pechorro et al. (2011), *alfa*=0.81, comprovando a qualidade psicométrica da RSESp e a sua adequação para o uso com adolescentes.

Escala de autoconceito – PHCSCS

O autoconceito é uma variável preditiva da integração social e do bem-estar psicológico global dos indivíduos, uma vez que integra dimensões tais como a autoestima e a condição física e socioemocional (Shavelson et al., 1976).

No sentido de avaliar o autoconceito dos participantes foi usada a *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSC-2)* de Piers e Herzberg (2002), na versão adaptada

por Veiga (2006).

Constituída por 60 itens (Anexo VII), apresentados em formato dicotômico (Sim/Não), a escala, para além de avaliar o autoconceito global, encontra-se organizada em 6 fatores que avaliam o aspeto comportamental (13 itens), a aparência física (8 itens), a ansiedade (8 itens), o estatuto intelectual e escolar (13 itens), a popularidade (10 itens) e a satisfação/felicidade (8 itens).

Relativamente aos resultados das pontuações obtidas na escala total de autoconceito, a média apresentou um valor moderado, 42.6 (DP=9.3), comparativamente ao resultado possível (60 pontos).

Apresentam-se seguidamente os elementos informativos relativos à análise da fiabilidade e da validade da escala.

Fiabilidade

Na Tabela 51, podemos observar os valores dos coeficientes de consistência interna (α) alcançados com a amostra deste estudo. Foi obtido um elevado valor de *alfa* de *Cronbach* de 0.89 o qual, para além de ser próximo do valor obtido por Veiga (2006), é revelador de uma boa consistência interna.

Relativamente às subescalas (Tabela 52) obtiveram-se valores que variaram entre 0.72 (*Estatuto Intelectual*) e 0.75 (*Ansiedade*), os quais podem ser considerados como aceitáveis. Contudo, os valores superiores registaram-se nos fatores *Ansiedade* e *Satisfação/felicidade*, ambos com $\alpha=0.75$.

As correlações de cada item com o total da escala foram, na sua maioria, positivas e estatisticamente significativas, variando entre 0.09 e 0.50.

Os valores das médias e dos desvios-padrão de cada item, encontrados na presente amostra, podem ser observados na Tabela 51, os quais apresentaram valores muito próximos dos obtidos no estudo original.

Tabela 51: Estatística e valores de *alfa* na PHCSCS-2

Item	Conteúdo	\bar{x}	DP	Correlação item- total (<i>r</i>)	Alfa de Cronbach corrigido (α)
Aspeto comportamental (AC) $\alpha=0.74$					
12.	Porto-me bem na escola	0.81	0.39	0.22	0.890
13.	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha*	0.77	0.42	0.31	0.890
14.	Crio problemas à minha família*	0.91	0.29	0.38	0.889
18.	Faço bem os meus trabalhos escolares	0.79	0.41	0.40	0.889
19.	Faço muitas coisas más*	0.83	0.38	0.37	0.889
20.	Porto-me mal em casa*	0.87	0.33	0.28	0.890
27.	Meto-me frequentemente em sarilhos*	0.87	0.34	0.29	0.890
30.	Os meus pais esperam demasiado de mim*	0.46	0.50	0.09	0.893
36.	Odeio a escola*	0.70	0.46	0.26	0.890
38.	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas*	0.78	0.41	0.33	0.889
45.	Meto-me em muitas brigas*	0.87	0.34	0.26	0.890
48.	A minha família está desapontada comigo*	0.88	0.33	0.39	0.889
58.	Penso em coisas más*	0.64	0.48	0.41	0.888
Ansiedade (AN) $\alpha=0.75$					
4.	Estou triste muitas vezes	0.77	0.42	0.50	0.887
7.	Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas*	0.50	0.50	0.28	0.890
10.	Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola*	0.30	0.46	0.11	0.892
17.	Desisto facilmente*	0.85	0.35	0.43	0.888
23.	Sou nervoso (a)*	0.39	0.49	0.27	0.890
29.	Preocupo-me muito*	0.28	0.45	0.13	0.892
56.	Tenho medo muitas vezes*	0.62	0.49	0.41	0.888
59.	Choro facilmente*	0.61	0.49	0.28	0.890
Estatuto Intelectual (EI) $\alpha=0.72$					
5.	Sou uma pessoa esperta	0.79	0.41	0.38	0.889
16.	Sou um membro importante da minha família	0.84	0.37	0.40	0.889
21.	Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares*	0.68	0.47	0.31	0.890
22.	Sou um membro importante da minha turma	0.58	0.49	0.37	0.889
24.	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma	0.80	0.40	0.39	0.889
25.	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas*	0.48	0.50	0.33	0.889
26.	Os meus amigos gostam das minhas ideias	0.84	0.37	0.46	0.888
34.	Na escola ofereço-me várias vezes como voluntário(a)	0.42	0.49	0.18	0.891
39.	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	0.76	0.43	0.47	0.888
43.	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas*	0.67	0.47	0.38	0.889
50.	Quando for maior vou ser uma pessoa importante	0.63	0.48	0.30	0.890
52.	Esqueço o que aprendo*	0.70	0.46	0.38	0.889
55.	Gosto de ler	0.51	0.50	0.06	0.893

Tabela 51: Estatística e valores de *alfa* na PHSCS-2 (continuação)

Item	Conteúdo	\bar{x}	DP	Correlação item- total (<i>r</i>)	Alfa de Cronbach corrigido (α)
Aparência física (AF) $\alpha=0.74$					
8.	A minha aparência física desagradou-me*	0.72	0.45	0.44	0.888
9.	Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos	0.36	0.48	0.18	0.891
15.	Sou forte	0.75	0.43	0.32	0.889
33.	Tenho o cabelo bonito	0.80	0.40	0.33	0.889
44.	Sou bonito(a)	0.70	0.46	0.48	0.887
46.	Sou popular entre os rapazes	0.52	0.50	0.32	0.890
49.	Tenho uma cara agradável	0.77	0.42	0.44	0.888
54.	Sou popular entre as raparigas	0.61	0.49	0.31	0.890
Popularidade (PO) $\alpha=0.74$					
1.	Os meus colegas de turma troçam de mim*	0.86	0.34	0.28	0.890
3.	Tenho dificuldades em fazer amizades*	0.85	0.36	0.39	0.889
6.	Sou uma pessoa tímida*	0.51	0.50	0.25	0.890
11.	Sou impopular*	0.73	0.44	0.37	0.889
32.	Sinto-me posto de parte*	0.83	0.38	0.51	0.887
37.	Sou dos últimos a ser escolhido(a) nos desportos e brincadeiras	0.74	0.44	0.36	0.889
41.	Tenho muito amigos	0.83	0.38	0.34	0.889
47.	As pessoas embirram comigo*	0.74	0.44	0.40	0.888
51.	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar*	0.81	0.39	0.36	0.889
57.	Sou diferente das outras pessoas*	0.37	0.48	0.15	0.892
Satisfação/felicidade (SF) $\alpha=0.75$					
2.	Sou uma pessoa feliz	0.91	0.28	0.43	0.889
28.	Tenho sorte	0.65	0.48	0.38	0.889
31.	Gosto de ser como sou	0.89	0.32	0.50	0.888
35.	Gostava de ser diferente daquilo que sou*	0.69	0.46	0.49	0.887
40.	Sou infeliz*	0.91	0.28	0.45	0.889
42.	Sou alegre	0.93	0.26	0.41	0.889
53.	Dou-me bem com os outros	0.94	0.24	0.31	0.890
60.	Sou uma boa pessoa	0.96	0.21	0.31	0.890
Autoconceito total $\alpha=0.89$; \bar{X} =42.6; DP=9.3; Máximo=60; Mínimo=5; N=847					

$p < 0.001$; ^a Excluindo o próprio item.; DP=Desvio-padrão; \bar{X} =Média; *. Itens invertidos

As correlações encontradas (Tabela 51) no presente estudo, entre cada dimensão e o fator geral, foram todas positivas e significativas ($p < 0.01$). Na Tabela 52 sintetizam-se os valores de α encontrados para cada dimensão e para a escala total.

Tabela 52: Consistência interna nos fatores e na PHCSCS-2 total

	AC	AF	AN	EI	PO	SF	PHCSCS-2 total
<i>Alfa</i>	0.74	0.74	0.75	0.72	0.74	0.75	0.89

Globalmente, verificou-se que a consistência interna é adequada e próxima do valor 0.88 obtido no estudo de Veiga (2006).

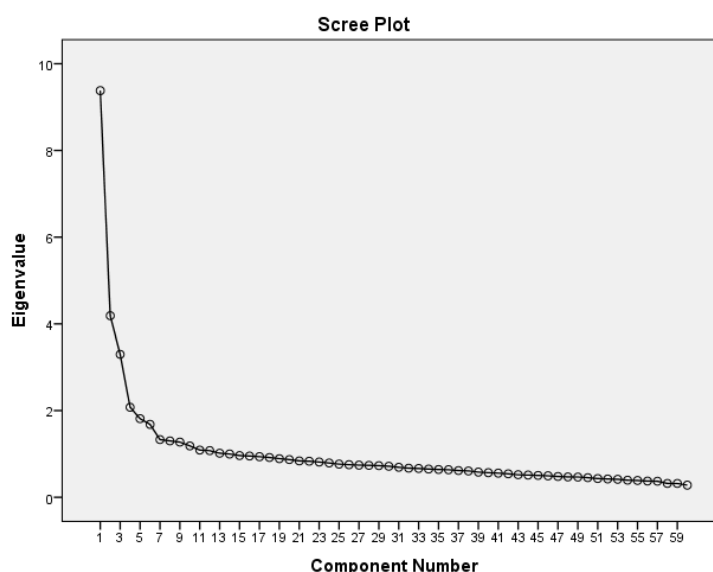
O estudo desta escala abrangeu também a análise fatorial em componentes principais com rotação *varimax*.

O valor do KMO=0.90, muito bom (Pestana & Gageiro, 2014), e o teste de esfericidade de *Bartlett* significativo ($\chi^2=13849.52$; $p < 0.05$) mostraram que a amostra era adequada para a realização da análise fatorial (Tabela 53).

Tabela 53: Resultados do teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* e de esfericidade de *Bartlett* para a PHCSCS-2

	<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</i>	<i>Teste de esfericidade Bartlett</i>		
	Estatística	Estatística	<i>df</i>	<i>p</i>
Autoconceito (AFP)	0.90	13849.52	1770	<0.01

A análise fatorial evidenciou também seis fatores (Gráfico 4) bem diferenciados, com *eigenvalue* superior a 1: *aspeto comportamental, estatuto intelectual, aparência física, ansiedade, popularidade e satisfação/felicidade*.

Gráfico 4: *Scree plot* de autovalores obtidos na análise fatorial exploratória da PHCSCS-2

A percentagem de variância explicada pelos seis fatores foi de 67%.

Validade externa

No estudo da validade externa procedeu-se à análise das intercorrelações das pontuações nos fatores da PHCSCS-2 e na RSESp (Tabela 54).

Tabela 54: Coeficientes de correlação entre os resultados da PHCSCS-2 e da RSESp

	RSESp
AC	0.39**
AF	0.52**
NA	0.64**
PO	0.46**
EI	0.53**
SF	0.64**
PHCSCS ₂ total	0.71**

** . $p < 0.01$

Constatamos que todas as subescalas se correlacionam significativamente com a escala de autoestima, tal como ilustrado na Tabela 54. De igual modo, o coeficiente obtido apresenta-se estatisticamente significativo (Tabela 54) e, como esperado, na relação entre a escala de autoconceito (PHCSCS-2) e a de autoestima (RSESp), o que nos faz aceitar esta escala com um instrumento útil para o presente estudo.

O facto de a consistência interna apresentar um valor superior a 0.80 e de existirem correlações significativas entre as suas subescalas, a escala total e a RSESp, permite considerar este instrumento como sensível e confere validade e fidelidade a esta versão para utilização no presente estudo.

Terminado o estudo psicométrico dos instrumentos foi possível concluir que estes apresentavam, de uma forma global, bons índices de validade e de fiabilidade para serem usados no âmbito do nosso estudo.

A escala de autocriticismo (EFACT) foi a que apresentou menor coeficiente *alpha* de Cronbach (0.82) mas, ainda assim, apresenta boa consistência interna (Cortina, 1993; Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014).

1.4 Procedimentos

A investigação científica é uma atividade de grande responsabilidade ética, um processo feito por, para e com seres humanos que, por isso, requer imposições éticas fundamentais para que seja concluído com êxito.

Assim, e uma vez que já tinham sido concedidas as devidas autorizações formais para a aplicação dos questionários em meio escolar, procedeu-se à auscultação da disponibilidade/interesse das escolas para participarem no estudo endereçando, via *e-mail*, um convite aos diretores dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do ensino público

do concelho de Leiria, no qual se expunham os objetivos do estudo e a forma como se iria processar a recolha de dados (Anexo XII). Nesta fase, privilegiou-se o contacto impessoal dada a dispersão geográfica das escolas e também como forma de tornar o processo mais célere.

Clarificada e identificada a vontade das escolas participarem no estudo, estas foram informadas sobre a necessidade de serem salvaguardadas algumas questões éticas, designadamente o livre arbítrio quanto a participarem ou não na investigação, que seriam garantidos o direito à privacidade, o anonimato dos participantes e a confidencialidade das suas respostas (Tuckman, 2012), uma vez que o questionário não possuía nenhum campo onde fosse solicitada a identificação dos participantes e/ou a identificação da escola a que pertenciam. Sublinhou-se que toda a informação e dados recolhidos sobre os participantes apenas seriam utilizados para os fins da investigação e de futuras publicações realizadas no âmbito deste estudo.

Foram igualmente informados, de forma clara, sobre os procedimentos a seguir. Para o efeito, foi enviado o protocolo de investigação onde se incluía os procedimentos prévios e as condições a respeitar no momento de aplicação/preenchimento do questionário *online* (Anexo XV).

Relativamente aos procedimentos metodológicos inerentes ao processo de recolha de dados, por razões atinentes à dispersão geográfica das escolas, à dimensão da amostra e ao tempo disponível para a realização deste estudo, optamos por recorrer à aplicação do questionário na modalidade *online*, usando para o efeito a plataforma *LimeSurvey*, alojada no servidor da Universidade de Coimbra.

Esta opção teve subjacente as características do tema em estudo, o *autocyberbullying*, o qual poderia suscitar alguma retração ou atitude defensiva nos autoagressores. Com o preenchimento *online* pretendíamos que estes sentissem a liberdade necessária para responderem de forma sincera e assertiva, evitar respostas de conveniência ou as consideradas socialmente mais aceitáveis.

Os estudos que envolvem a participação de pessoas levantam algumas questões éticas sobre os seus direitos fundamentais, designadamente o direito à autodeterminação, ao anonimato e à confidencialidade dos dados (Fortin, 2003). Tendo em conta a população-alvo (os alunos do 3º ciclo) e o carácter sensível da temática, o estudo do *autocyberbullying*, houve necessidade de construir um instrumento que contemplasse questões eticamente corretas para os pré-adolescentes e adolescentes, de modo a que estas não ferissem suscetibilidades, não se revestissem de incentivo à prática do comportamento ou impedissem a sinceridade das

respostas.

A pesquisa realizada *online* fez surgir novas questões éticas, algumas das quais transponíveis da metodologia tradicional (papel e lápis), designadamente, o consentimento livre e informado, a confidencialidade e a privacidade dos respondentes (Bailey, 2001; Madge, 2007; Saumure & Given, 2008; Tuckman, 2012), as quais foram salvaguardadas.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos menores (dos 11 aos 18 anos) os quais, do ponto de vista legal, não têm competência para dar o seu consentimento, foi enviada a cada encarregado de educação uma nota informativa onde se explicava a importância da colaboração no estudo e onde se apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Anexo XIII. Depois de assinados e devolvidos os TCLE, estes foram recolhidos pelos diretores de turma e arquivados nas escolas participantes.

Apesar do parecer/autorização positiva dos encarregados de educação, foi também salvaguardado o direito de os adolescentes não quererem participar no estudo, através do Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos alunos. Recorrendo a uma linguagem simples e de fácil compreensão, os adolescentes foram informados sobre a natureza e os objetivos do estudo, sobre a confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para os fins da investigação e futuras publicações e sobre o direito à autodeterminação. Esta informação foi fornecida num quadro de avisos do questionário, onde se incluía uma caixa de verificação para o Termo de Consentimento Livre e Informado (Aceito), a partir do qual puderam aceder ao questionário (Madge, 2007).

A confidencialidade dos dados e a proteção da identidade dos participantes foram asseguradas pelos sistemas de proteção do servidor onde foi alojada a plataforma que suportou o questionário (*LimeSurvey*). Este servidor dispõe de sistema de proteção por *firewall*, monitorização de atualizações de segurança críticas do sistema operativo, antivírus e alojamento do equipamento em zona de acesso condicionado - Gestão de Sistemas e Infra-estruturas de Informação e Comunicação (2013).

Paralelamente a algumas vantagens associadas à aplicação de um questionário na modalidade *online* (e.g., não expor os participantes à influência da pessoa que os pesquisa, rentabilizar o tempo e minimizar custos), existem também algumas dificuldades, designadamente: ser difícil controlar quem o preenche, podendo haver lugar a múltiplas submissões (Couper, 2000; Gonçalves, 1998; Madge, 2007; Wachelke et al., 2014); a possibilidade da existência de um viés de seleção dos participantes, aspeto que pode suscitar dúvidas sobre a adequação dos dados obtidos, em termos de representatividade e cobertura da população desejada (Couper, 2000); impedir o conhecimento das reais circunstâncias em que

este foi respondido, não oferecendo a garantia de que apenas é submetido quando está completamente preenchido.

Tais vicissitudes foram acauteladas, solicitando-se o preenchimento em contexto escolar, numa aula e pelo total de alunos de uma turma, de uma só vez, sob a supervisão de um(a) professor(a) (Anexo XV). Outro aspeto acautelado foi o de que os alunos apenas tivessem acesso ao *link* do questionário no momento em que o preencheram; uma vez submetido, não era possível aceder-lhe novamente (Wachelke et al., 2014).

Paralelamente ao contacto formal estabelecido com os(as) diretores(as) dos agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas, de modo a garantirmos uma maior receptividade ao estudo e agilizarmos o processo burocrático, ampliámos as estratégias de divulgação do estudo num encontro presencial. Neste contacto, foram entregues em cada escola envelopes contendo o número de exemplares fotocopiados do Consentimento Informado, destinado aos encarregados de educação de todos os alunos do 3º ciclo, assim como um exemplar, destinado a cada diretor de turma, do documento contendo os procedimentos a cumprir no momento da aplicação do questionário *online* (Anexo XV). Refira-se que os professores/diretores de turma foram previamente contactados pelo(a) diretor(a) da escola, tendo estes concordado em aplicar o questionário em contexto de sala de aula.

Aproveitou-se este momento presencial para esclarecer dúvidas residuais acerca da natureza e dos objetivos do estudo, para apelar à participação e reforçar a importância do contributo dos alunos para a obtenção de resultados que permitissem conhecer/caracterizar a problemática de forma mais rigorosa.

Procedeu-se, seguidamente, ao carregamento do ficheiro do questionário para a plataforma *LimeSurvey*, ao ensaio da sua funcionalidade e ao envio aos diretores(as) de escola, via *e-mail*, do *link* de acesso ao questionário.

No planeamento desta fase procurámos não sobrecarregar as rotinas de trabalho dos diretores de turma/docentes que se disponibilizaram a colaborar, nem as dinâmicas das escolas. Assim, prevíamos que o questionário estivesse disponível para preenchimento *online* apenas durante o mês de março de 2016, o que não aconteceu. Dificuldades associadas à recolha dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos encarregados de educação impossibilitaram muitos diretores de turma de colaborarem com as suas turmas no estudo, de forma mais atempada, conduzindo à simultaneidade com inúmeras atividades desenvolvidas nas escolas no final do período. Nesse sentido, foi-nos solicitada a possibilidade do alargamento do tempo disponibilizado até ao início do período seguinte – 3º período (Anexo XVI). Como forma de salvaguardar a possibilidade de obtenção de uma amostra mais

representativa, que tornasse o estudo mais robusto (Marôco, 2014), o período de recolha de dados para a investigação (disponibilização do acesso ao questionário) decorreu entre março e o início de junho de 2016.

Terminado o período destinado à recolha de dados, procedeu-se ao encerramento da aplicação *online* e ao envio de um agradecimento a todos os diretores(as) das escolas com 3º ciclo contactadas (Anexo XX), professores e alunos, participantes e não participantes no estudo. Seguiu-se a exportação dos dados para o *software* SPSS (versão 22), tendo em vista a realização das análises estatísticas, descritivas e inferenciais.

Poderão associar-se aos questionários *online*, como pontos fracos, um *layout* e formato difícil de conceber, já que requerem um maior número de instruções e de orientações para que os respondentes os possam completar sem dúvidas. Aparentemente, a extensão dos instrumentos usados não se revestiu de fator potenciador da desistência, a avaliar pelo tempo médio de 25 minutos mobilizado para o seu preenchimento.

Para tal, muito contribuíram a revisão da literatura efetuada e a realização do estudo piloto (Hill & Hill, 2008), como recomendado no estado da arte (Hill & Hill, 2008; Tuckman, 2012), o qual permitiu aperfeiçoar pequenos detalhes de algumas perguntas.

O estado da arte tem mostrado que é possível obter com a aplicação do questionário *online* boas taxas de resposta e com qualidade idêntica à produzida pelos métodos tradicionais (papel e lápis). Espera-se, assim, obter confiabilidade com os dados obtidos nesta investigação (Denscombe, 2003; Gosling et al., 2004; Krantz & Dalal, 2000; Madge, 2007; Wachelke et al., 2014). No nosso estudo, a taxa de resposta obtida foi de, aproximadamente, 36% (n=966; N=2687), considerada satisfatória para um questionário preliminar e para um problema ainda pouco estudado, para além de ser superior à obtida por Patchin e Hinduja (2017), que foi de 15.6%.

A pré-análise dos dados permitiu constatar que, dos 966 questionários submetidos, alguns se encontravam muito incompletos, havendo, por isso, necessidade de definir um critério de exclusão (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014): para que os resultados dos participantes fossem incluídos no estudo, estes teriam de apresentar o questionário completamente preenchido até à questão 12.4, ou seja, até às questões colocadas sobre o *bullying* e o *cyberbullying*. Foram eliminados 52 participantes pelo que a amostra elegível (questionários que reuniram as condições necessárias para o estudo e para as análises a efetuar) foi de 914 sujeitos (n=914), provenientes de 10 escolas públicas com 3º ciclo do Concelho de Leiria.

2. Apresentação e análise dos resultados

Estatística descritiva

Posse e uso das tecnologias

Prevalência do *bullying* e do *cyberbullying*

Prevalência do *autociberbullying*

Caracterização do *autociberbullying*

- Formas, equipamentos, meios e locais escolhidos
- Percepções das motivações do comportamento
- Sentimentos e consequências desencadeadas
- Estratégias de enfrentamento/evicção mobilizadas pelo *autociberbully*
- Atitude do observador
- Percepções das motivações do comportamento na perspectiva dos participantes

Estatística inferencial

Análise correlacional

Relação entre *autociberbullying* e:

- Variáveis sociodemográficas
- Frequência do uso da Internet
- Uso das RSI
- Vitimização por *bullying* e por *cyberbullying*
- Suporte social familiar e escolar;
- Autoestima
- Autocriticismo
- Autoconceito
- Ter amigos(as) *autociberbullies*

Análise de Regressão linear«

- Vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* e o *autociberbullying*
- Suporte social familiar e escolar e o *autociberbullying*
- Autoconceito, autoestima, autocriticismo e o *autociberbullying*
- Variáveis sociodemográficas e o *autociberbullying*
- Usar RSI, ter amigos(as) ou conhecer *autociberbullies* e o *autociberbullying*

A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído. (Confúcio; 550 - 478 a. C)

Introdução

Neste capítulo apresenta-se, resumidamente, o tipo de tratamento estatístico dos dados realizados e descrevem-se alguns pressupostos verificados, necessários à realização das análises estatísticas.

Em primeiro lugar são apresentados os resultados da análise descritiva e, só depois, os resultados da análise inferencial, os quais nos permitiram testar as hipóteses formuladas.

O capítulo continua com a apresentação dos resultados relativos à associação entre as variáveis selecionadas para estudo e o *autocyberbullying*, terminando com a análise de regressão linear múltipla, realizada para identificar variáveis capazes de explicar a variância dos resultados na variável dependente *autocyberbullying*.

Análises estatísticas efetuadas

Tratando-se de uma investigação em que o comportamento das variáveis e as relações que possam existir entre estas e o *autocyberbullying* são desconhecidas (Fortin, 2003), a estatística descritiva reveste-se de grande utilidade para descrever e caracterizar algumas das variáveis consideradas no estudo, designadamente: as tecnologias emergentes de que dispõem os participantes; a frequência e a finalidade do uso da Internet, das redes sociais e da participação nos jogos *online*; a prevalência do *bullying* e do *cyberbullying* (agressão e vitimização); a prevalência do *autocyberbullying* (baseada no número de *autocyberbullies*, na frequência dos comportamentos e no conhecimento de um amigo ou colega *autocyberbully*); a erudição dos participantes sobre *autocyberbullying*; os contextos, os meios usados e as formas assumidas; as motivações pessoais e as perceções acerca das motivações de outros *autocyberbullies*; as emoções e as consequências despoletadas pelo *autocyberbullying* e as estratégias de enfrentamento que os *autocyberbullies* mobilizaram para fazer face ao comportamento.

Nesse sentido, foram realizadas análises estatísticas descritivas simples, tais como o cálculo de frequências absolutas e percentuais, de medidas de tendência central, como a média (\bar{x}) e a mediana (\tilde{x}), de medidas de dispersão, como a amplitude de variação e o desvio-padrão (DP) e as medidas de assimetria e curtose (Field, 2009; Hall, Neves, & Pereira, 2011; Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014).

Com o objetivo de testar as hipóteses formuladas, e possibilitar uma melhor compreensão do fenómeno do *autocyberbullying*, realizamos também algumas estatísticas inferenciais.

Para o efeito, as variáveis ordinais ou nominais (e.g., ano de escolaridade, reprovação

escolar e sexo) foram transformadas em variáveis *dummy* (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2013), de modo a poderem ser consideradas, por exemplo, nas análises de regressão, tornando possível identificar variáveis capazes de explicar a variância dos resultados nas percepções e na prática dos comportamentos de *autocyberbullying*.

Relativamente à variável *autocyberbullying* foi criada uma variável dicotómica, associada à prática dos comportamentos: “Nunca” e “≥ uma vez”.

Tendo em vista a aplicação das técnicas estatísticas inferenciais, foram analisados pressupostos associados à normalidade (teste *Kolmogorov-Smirnov*), à simetria (*Sk*) e ao achatamento (*Ku*) (Field, 2009; Hall et al., 2011; Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014).

Para o estudo do *autocyberbullying*, e no sentido de comparar médias entre duas amostras independentes, foi usado o teste *t* de *Student*. Nas situações em que a normalidade na distribuição das variáveis não foi respeitada, recorreu-se aos testes não paramétricos, ANOVA ou *Kruskal-Wallis* os quais em vez de compararem médias, comparam as medianas através da ordenação média (*Mean Rank*).

Com o objetivo de estabelecer a diferença real entre dois grupos (no caso do *Teste t de Student*) e averiguar o grau em que o fenómeno estava presente na amostra, foi calculada a magnitude do efeito, recorrendo ao valor η^2 de *Cohen* (Cohen, 1988) interpretado do seguinte modo: $\eta^2 \leq 0.05$ reflete um efeito pequeno; $0.05 < \eta^2 \leq 0.25$, um efeito médio; $0.25 < \eta^2 \leq 0.50$, um efeito elevado; e $\eta^2 > 0.5$, um efeito muito elevado (Marôco, 2014).

Utilizou-se também o teste Qui-quadrado (χ^2), teste de proporções, para comparar as frequências observadas e esperadas, em grupos caracterizados por variáveis qualitativas, de natureza nominal ou ordinal, e inferir se diferiam relativamente a uma determinada característica. O teste de *Levene* permitiu analisar a homogeneidade das variâncias e o de *Mann-Whitney* a igualdade das medianas entre duas amostras independentes.

A análise inferencial permitiu verificar as hipóteses formuladas, ou seja, analisar se existia relação entre as variáveis propostas (Fortin, 2003).

A interpretação da associação encontrada, quanto à sua magnitude e dimensão, teve em conta os valores de referência de Pestana e Gageiro (2014) segundo os quais, valores de correlação inferiores a 0.20 indicam a presença de uma associação muito baixa; entre 0.20 e 0.39 indicam que a associação é baixa ou fraca; entre 0.40 e 0.69 expressam uma associação moderada; entre 0.70 e 0.89 uma associação elevada e entre 0.90 e 1.00, uma associação muito elevada. A interpretação dos testes estatísticos baseou-se num nível de significância de 5% ($\alpha=0.05$) para um intervalo de confiança de 95% (Field, 2009; Hall et al., 2011; Hill & Hill, 2008).

A validação das conclusões obtidas na análise inferencial requer, entre outros procedimentos, a análise da potência do teste (Marôco, 2014), uma vez que uma baixa potência pode levar o investigador a assumir conclusões erradas (e.g., uma baixa potência pode levar a concluir que uma variável não tem efeito sobre a população em estudo, quando na verdade pode estar presente).

Na análise da potência dos testes seguiram-se os critérios recomendados para as ciências sociais humanas, ou seja, valores ≥ 0.8 (Marôco, 2014).

A análise de regressão linear múltipla (método *stepwise*²⁸) foi usada com o objetivo de analisar o contributo de cada variável na predição do *autocyberbullying*. Para a determinação do valor preditivo das variáveis estudadas no *autocyberbullying* usou-se a regressão múltipla com eliminação *backward*. Foram escolhidas como variáveis independentes as variáveis que mostraram estar correlacionadas com a variável dependente *autocyberbullying*: a variável sexo, idade, reprovação escolar, uso da Internet e das RSI, vitimização por *bullying*, vitimização por *cyberbullying*, suporte social, familiar e escolar, autoconceito, autoestima e o autocrítico.

Os critérios de análise utilizados foram os definidos por Pestana e Gageiro (2014), segundo os quais o coeficiente de determinação: $R^2=0$, traduz um modelo não ajustado; $0 < R^2 < 0.5$, representa um modelo com um fraco ajustamento; $R^2 > 0.5$ corresponde a um modelo aceitável; $R^2 > 0.9$ corresponde a um modelo com um bom ajustamento; e $R^2=1$ traduz um modelo com um ajustamento perfeito. Sempre que as variáveis independentes, a considerar na regressão, não eram quantitativas (nominais ou ordinais), recorreu-se a variáveis auxiliares, as variáveis *dummy* (Marôco, 2014).

Descreve-se seguidamente os pressupostos verificados para as análises estatísticas descritas.



Verificação dos pressupostos necessários à análise estatística

O primeiro passo do trabalho de análise consistiu na limpeza da base de dados. Apontamos seguidamente alguns procedimentos, considerados essenciais, desenvolvidos neste estudo: 1- confirmação de que as variáveis estavam adequadamente classificadas; 2-

²⁸ A rotina de regressão *stepwise* permite que uma variável independente, introduzida no modelo num estágio anterior, seja removida subsequentemente se esta não contribuir na conjunção com variáveis adicionadas nos últimos estágios. Esta rotina permite rastrear variáveis independentes que estejam altamente correlacionadas com variáveis independentes já incluídas no modelo.

verificação de erros de digitação; 3- observação e tratamento dos casos omissos; 4- verificação e eliminação de casos extremos (*outliers*); 5- observação da normalidade da distribuição dos valores das variáveis (Field, 2009; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014).

Assim, procurou-se analisar e corrigir a presença de valores situados fora do leque das opções propostas (e.g., se se registavam respostas marcadamente distintas das restantes ou situados fora dos máximos ou mínimos previstos numa escala). Para o efeito, após o encerramento da aplicação do questionário *online* procedeu-se à exportação da base de dados, da plataforma *LimeSurvey* para o *software SPSS*, usando uma *syntax*. Neste procedimento não houve intervenção da investigadora, ao nível da digitação de dados, pelo que este tipo de erros não era passível de ocorrer.

Na apresentação dos itens do questionário, apenas duas questões (formato de resposta aberta) poderiam permitir erros de digitação pelos respondentes, designadamente as questões número 2, “Quantos anos tens”, e 4.1 relativa ao número de reprovações, “Quantas vezes?”.

Recorrendo ao procedimento *Analyze - Descriptives Statistics – Explore – outliers*, verificámos que o valor máximo (18 anos) e o mínimo (11anos) se encontravam dentro dos valores admissíveis para a idade neste nível de ensino (3º ciclo), admitindo que o valor máximo se referia aos alunos que reportaram ter tido três reprovações no percurso escolar. De igual modo, e no que se refere à questão 4.1, também o número máximo (três) e mínimo (zero) de reprovações encontrados se situavam dentro dos valores admissíveis. Nas restantes questões abertas, por reportarem opiniões, não foi considerada a possibilidade da existência deste tipo de erros.

Para a observação e tratamento dos casos omissos (*missings*), verificou-se se em cada linha e coluna do SPSS existiam células em branco e se as variáveis estavam adequadamente classificadas como “nominal”, “ordinal” ou “scale” (Tabachnick & Fidell, 2007).

Na conceção do questionário *online* foi colocada a condição de resposta obrigatória a todos os itens de uma questão como requisito para poderem avançar para o grupo de questões seguinte ou para a submissão final do questionário. Nesse sentido, não foram considerados como casos omissos as situações de não-resposta a uma questão completa (composta por vários itens), a não resposta a um grupo de questões ou os questionários incompletos.

Na nossa investigação registaram-se 1047 acessos ao questionário *online*. A plataforma *LimeSurvey* permite a gravação de questionários parcialmente preenchidos, sendo que no nosso estudo se registaram 216 questionários nesta situação. Destes, foram considerados válidos os que se encontravam respondidos até à questão 12.4, “Conheces alguém, amigo ou

colega teu, que tenha sido vítima de *cyberbullying?*”, perfazendo 83 questionários. Assim, a amostra ficou constituída por 914 sujeitos.

Nos 83 questionários parcialmente respondidos, incluídos no estudo, registaram-se grupos de questões não respondidas, que foram consideradas como *missings* para efeito da análise estatística (Field, 2009; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014). Estes foram mantidos não tendo sido substituídos, por exemplo pela média, facto que justifica as oscilações no número total de sujeitos da amostra nas análises estatísticas realizadas.

Os casos extremos (*outliers*) podem ser provenientes de sujeitos que responderam sem atenção ao questionário (por exemplo, avaliando apenas um ponto da escala). Nesse sentido, procedeu-se à observação da presença de respostas com características distintas das restantes ou não previstas. A verificação de casos extremos univariados foi efetuada através do *box-plot* do SPSS, utilizando a análise de tabelas de *outliers*, do diagrama de caule-e-folhas e da caixa de bigodes. Foram considerados valores extremos, aqueles que se desviam da média mais do que três desvios-padrão (Hair et al., 2013).

Para a verificação de casos extremos multivariados (estudo simultâneo de múltiplas variáveis) recorreu-se ao procedimento do SPSS, a distância de *Mahalanobis* (distribuição de qui-quadrado em que valores superiores ou inferiores ao nível de significância estipulado determinam se o caso deve, ou não, ser excluído).

Neste estudo, registou-se um reduzido número de *outliers*, cuja eliminação não produzia alterações à distribuição normal das variáveis. Assim, estes foram mantidos nas análises subsequentes (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014);

Toda a variável aleatória assume uma determinada distribuição de frequências na população. O pressuposto da normalidade é exigido quando se pretende obter um determinado intervalo de confiança ou realizar testes de hipótese sobre a média da população, baseados na estatística *Teste t*.

Tendo em conta a dimensão da amostra ($n=914$), $n \geq 50$, para verificar a normalidade recorreremos ao Teste de *Kolmogorov-Smirnov (KS)*, com correção de *Liliefors*, (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014). Usámos como regra para rejeitar H_0 a condição $p < 0.05$ (Marôco, 2014).

Os dados da Tabela 55 mostram a presença de resultados significativos ($p < 0.05$), pelo que podemos considerar que as variáveis Família e Escola [$Sk(831)=0.068$; $p < 0.05$], autoestima [$Sk(831)=0.093$; $p < 0.05$], autoconceito [$Sk(831)=0.154$; $p < 0.05$] e autocríticismo [$Sk(831)=0.088$; $p < 0.05$] seguem uma distribuição não normal.

Tabela 55: Resultados do teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* para as escalas de Autoestima, Autoconceito, Autocriticismo e Família e Escola.

Variável	<i>Kolmogorov-Smirnov (Sk)</i> ^a		
	Estatística	df	p
Suporte social familiar e escolar- Escala Família e Escola (EFE)	0.068	831	0.000
Componente Satisfação (S)	0.096	831	0.000
Componente Relacional (R)	0.157	831	0.000
Componente Funcional (F)	0.089	831	0.000
Autoestima (AE)	0.050	831	0.000
Autoconceito (AFP)	0.093	831	0.000
Aparência física (AF)	0.154	831	0.000
Ansiedade (AN)	0.105	831	0.000
Popularidade (PO)	0.205	831	0.000
Estatuto Intelectual (EI)	0.103	831	0.000
Satisfação/Felicidade (SF)	0.270	831	0.000
Aspetto comportamental (AC)	0.210	831	0.000
Autocriticismo (AC)	0.089	831	0.000
Eu inadequado (AC inad.)	0.055	831	0.000
Eu detestado (AC det.)	0.195	831	0.000
Eu detestado + Eu inadequado (AC det. inad.)	0.090	831	0.000
Eu tranquilizador (AC tranq.)	0.090	831	0.000

^a Com correção de *Lillefors*

Para além do resultado do teste de normalidade, analisaram-se os histogramas, a caixa de bigodes e os gráficos (Figura 12) de probabilidades (*normal Q-Q plots* e *detrended normal Q-Q plots*).

Os histogramas mostraram concordância com a estatística encontrada no Teste de *Kolmogorov - Smirnov (Ks)*, os *Q-Q plots* mostraram que os valores observados se afastavam ligeiramente da reta representativa de uma distribuição normal e os *detrended normal Q-Q plots* apresentaram valores que tendem a afastar-se de zero, indicando que as variáveis seguem uma distribuição não normal (Marôco, 2014).

O enviesamento em relação à média, a ausência de simetria (*Skewness-Sk*) e a centralidade (*Kurtosis-Ku*) são formas de analisar se uma distribuição se desvia da Normal: quanto mais próximos de 0 se situarem estes valores, mais próxima da normalidade estará a distribuição da variável (Marôco, 2014).

Na análise foram considerados os valores definidos por Kline (2005), segundo o qual um modelo paramétrico é robusto quando apresenta valores absolutos de achatamento $8 < |Ku| < 10$ e valores de assimetria $|Sk| < 3$.

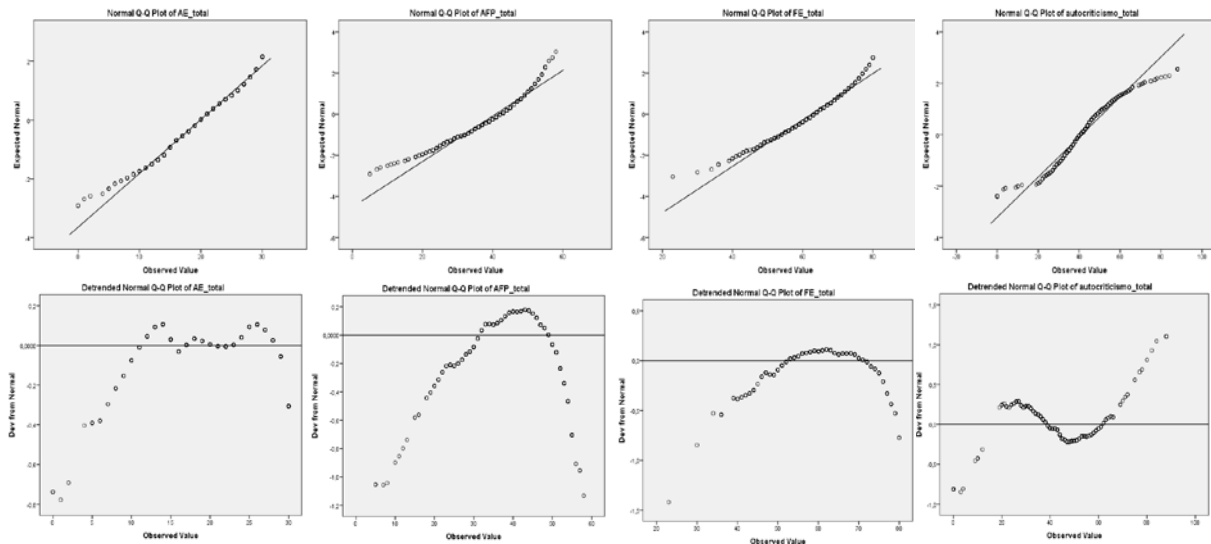


Figura 12: *Q-Q plots e detrended normal Q-Q plots* para Autoestima, Autoconceito, Família e Escola e Autocriticismo

Para o achatamento foi considerado como ponto de corte o valor 8 e para a assimetria o valor 3; valores situados acima dos referidos foram assumidos como extremos. Apesar de as variáveis não seguirem uma distribuição gaussiana ($K-S, p < 0.001$), analisando os valores da Tabela 56 constatamos que a assimetria (Sk) e o achatamento (Ku) não registam valores muito elevados ($|Sk| < 1$ e $|Ku| < 3$), ou seja, não violam os requisitos de uma distribuição normal, uma vez que apenas valores absolutos de assimetria superiores a 1 colocam em causa este tipo de distribuição. Acresce o facto de que, pela dimensão da amostra ($n \geq 30$), o Teorema do Limite Central permite aceitar que as médias das respostas dos participantes, nas variáveis em estudo, se aproximam da Normal (Marôco, 2014; SPSS, 2010). Torna, assim, possível o uso de testes estatísticos paramétricos (Elliott & Woodward, 2007; Pallant, 2007).

Tabela 56: Coeficientes de assimetria e curtose para Autoestima, Autoconceito, Família e Escola e Autocriticismo

Variável	\bar{x}	DP	Med	Sk^b	EP	Ku^a	EP	Mín.	Máx.
Família e Escola (EFE)	63.00	0.31	64.00	-0.62	0.88	0.66	0.18	23.00	80.00
Autocriticismo (AC)	40.81	0.44	40.00	0.09	0.09	2.49	0.18	0.00	88.00
Eu detestado+Eu inadequado	17.74	11.06	16.00	0.77	0.085	0.42	0.17	0.00	52.00
Autoestima (AE)	20.11	0.19	20.00	-0.64	0.44	-0.13	0.85	6.00	25.00
Autoconceito (AFP)	42.22	0.32	42.00	-0.88	0.09	0.79	0.17	5.00	58.00

a Achatamento; b Assimetria

No sentido de analisar a homogeneidade dos grupos e garantir a inexistência de diferenças significativas entre si, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado, para um nível de significância $p < 0.05$, nas situações em que as variáveis eram nominais. Para as variáveis numéricas foi utilizado o teste t de Student ou o teste de U-Mann-Whitney (UMW), para comparar médias em dois grupos de amostras independentes, de acordo com a normalidade dos dados.

Os resultados mostraram que não se registavam diferenças estatisticamente significativas entre grupos, no que respeita às variáveis sociodemográficas, estando assim reunidas as condições para serem comparados entre si (Field, 2009; Hill & Hill, 2008; Laureano, 2011; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014).

Estatística Descritiva

Estatística descritiva

Posse, tipologia e uso dado às tecnologias emergentes

Prevalência do *bullying* e do *cyberbullying*

Prevalência do *autocyberbullying*

Caracterização do *autocyberbullying*:

- Equipamentos, meios, formas e contextos de ocorrência
- Percepções sobre as motivações para o *autocyberbullying*
- Sentimentos desencadeados pelo *autocyberbullying*
- Repercussões do *autocyberbullying*
- Estratégias de enfrentamento declaradas pelos *autocyberbullies*
- Atitude dos observadores do *autocyberbullying*
- Suporte social familiar e escolar
- Autoconceito
- Autoestima
- Autocriticismo

2.1 Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência

2.1.1 Posse, tipologia e uso dado às tecnologias emergentes pelos participantes - UT

Tendo em vista caracterizar a amostra, no que se refere à prática de comportamentos de *autociberbullying*, considerámos importante conhecer as tecnologias digitais de que dispõem os participantes do estudo, assim como a utilização que delas fazem. Nesse sentido, para além da análise dos dados relativos às variáveis sociodemográficas, acrescentámos um segundo grupo de itens ao questionário, *posse e uso das tecnologias emergentes*, os quais permitiram conhecer o tipo, o local e a frequência do acesso, assim como a finalidade do uso da Internet e das redes sociais, vertentes consideradas essenciais no contexto da investigação. Para a maioria dos dados, a apresentação é feita por idade e por sexo ou apenas segundo o sexo.

De modo a evitar a redundância e a repetição de alguns dados decidimos, para algumas variáveis, descrever apenas os resultados mais relevantes. Não obstante este facto, algumas descrições são acompanhadas de gráficos e de tabelas onde constam os resultados da análise dos dados. Relativamente às tabelas e aos gráficos, devido aos arredondamentos efetuados ou à escolha de mais do que uma opção dos participantes, a soma dos valores das frequências pode não corresponder exatamente a 100%.



Tipologia dos equipamentos, local e frequência do acesso à Internet

A maioria dos alunos (99.6%; n=910) possuía pelo menos um equipamento com acesso à Internet (Tabela 57), sendo que os que mais possuíam eram o computador e o telemóvel, sem diferença estatisticamente significativa entre os sexos, no que se refere ao computador [$\chi^2(2)=0.504$; $p=0.426$] ou ao telemóvel [$\chi^2(2)=1.051$; $p=0.305$].

Sem diferença estatisticamente significativa entre os sexos [$\chi^2(2)=2.265$; $p=0.266$], e no que se refere à escolha do local onde acediam mais vezes à Internet (Tabela 58), 94.5% (n=850) acedia no domicílio, 4.6% (n=41) na escola e 0.9% (n=8) na casa de um amigo.

Tabela 57: Posse de tecnologia com acesso à Internet*

		Posse de equipamento(s) com acesso à Internet					Tipo de equipamento														
							Computador					Tablet					Telemóvel				
		Sim	Não	Total	χ^2	<i>P</i>	Não	Sim	Total	χ^2	<i>p</i>	Não	Sim	Total	χ^2	<i>p</i>	Não	Sim	Total	χ^2	<i>p</i>
♂	<i>N</i>	457	3	460			26	434	460			124	136	460			26	434	460		
	%	50.2	75	50.3			45.6	50.6	50.3			51.2	50.0	50.3			57.8	49.9	50.3		
	% na amostra total	50.0	0.3	50.3	0.978	0.323	2.8	47.5	50.3	0.540	0.462	13.6	36.8	50.0	0.109	0.741	2.8	47.5	50.3	1.051	0.305
<i>N</i>	453	1	454	31			423	454	118			336	454	19			435	454			
%	49.8	25.0	49.7	54.4			49.4	49.7	48.8			50.0	49.7	42.2			50.1	49.7			
♀	% do total	49.6	0.1	49.7	3.4	46.3	49.7	12.9	36.8	49.7	2.1	47.6	49.7								
	Total <i>N</i>	910	4	914	57	857	914	242	672	914	45	869	914								
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100								
Total	% na amostra total	99.6	0.4	100	6.2	93.8	100	16.5	73.5	100	4.9	95.1	100								

*. Os participantes podiam assinalar mais do que uma opção. ♂=rapaz; ♀=rapariga

Tabela 58: Local onde acediam mais vezes à Internet

		Em casa	Na escola	Em casa de amigos	Total	χ^2	p
♂	<i>N</i>	432	16	5	453	2.265	0.266
	% (n/453)	95.4	3.5	1.1	100		
	% no total (n/899)	48.1	1.8	0.6	50.4		
♀	<i>N</i>	418	25	3	446		
	% (n/446)	93.7	5.6	0.7	100		
	% no total (n/899)	46.5	2.8	0.3	49.6		
Total	<i>N</i>	850	41	8	899		
	% (n/899)	94.5	4.6	0.9	100		

A maioria (Gráfico 5) dos participantes (72.9%; n=666) utilizava a Internet “todos os dias”, ou “várias vezes por semana” (22.2%; n=203). Apenas 0.5% (n=5) responderam que “nunca” utilizavam a Internet.

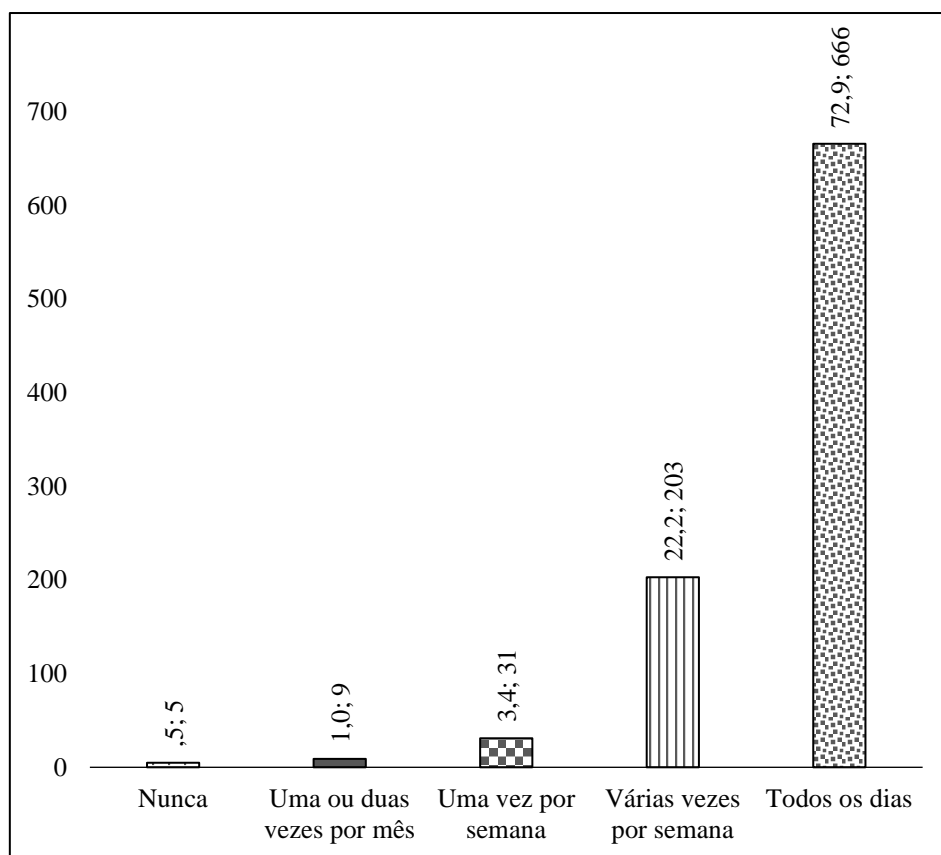
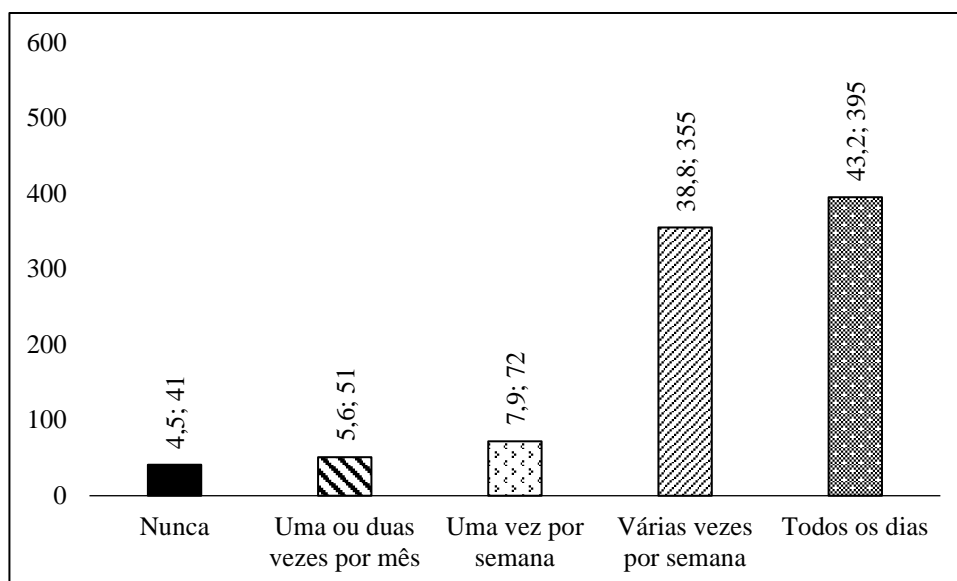


Gráfico 5: Frequência do acesso à Internet

Questionados sobre a frequência com que costumavam estar com os amigos *online* (Gráfico 6), 43.2% (n=395) faziam-no diariamente e 38.8% (n=355) várias vezes por semana.

Gráfico 6: Hábitos de permanência *online* com os amigos

Do total dos participantes, apenas 4.5% (n=41) responderam que nunca estavam com os amigos *online*.

☰ Uso das RSI

Tratando-se de uma questão apresentada em formato de resposta aberta e, por isso, os sujeitos podiam indicar mais do que uma rede social, tornou-se necessário definir um critério para identificar as principais escolhas efetuadas para ter um perfil. Assim, foram consideradas as redes sociais mencionadas por, pelos menos, 15 participantes.

A maioria (94.1%; n=860) dos participantes assumiu ter um perfil numa rede social, não se registando diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(1)=3.004$, $p=0.083$] entre os rapazes (95.4%) e as raparigas (94.1%).

Em oposição, convém mencionar que os que não tinham perfil (n=54) evocaram como principais motivos o facto de não terem idade suficiente (0.6%, n=6), de os pais não os deixarem (2.2%, n=21), não terem tempo (2.5%; n=23) ou outros motivos (0.6%; n=6).

Da leitura do Gráfico 7, e tomando por referência o critério anteriormente descrito, liderou a escolha dos participantes a rede social *Facebook* (84.9%; n=776), seguida do *Instagram* (48.5%; n=443) e do *Snapchat* (37.6%; n=344).

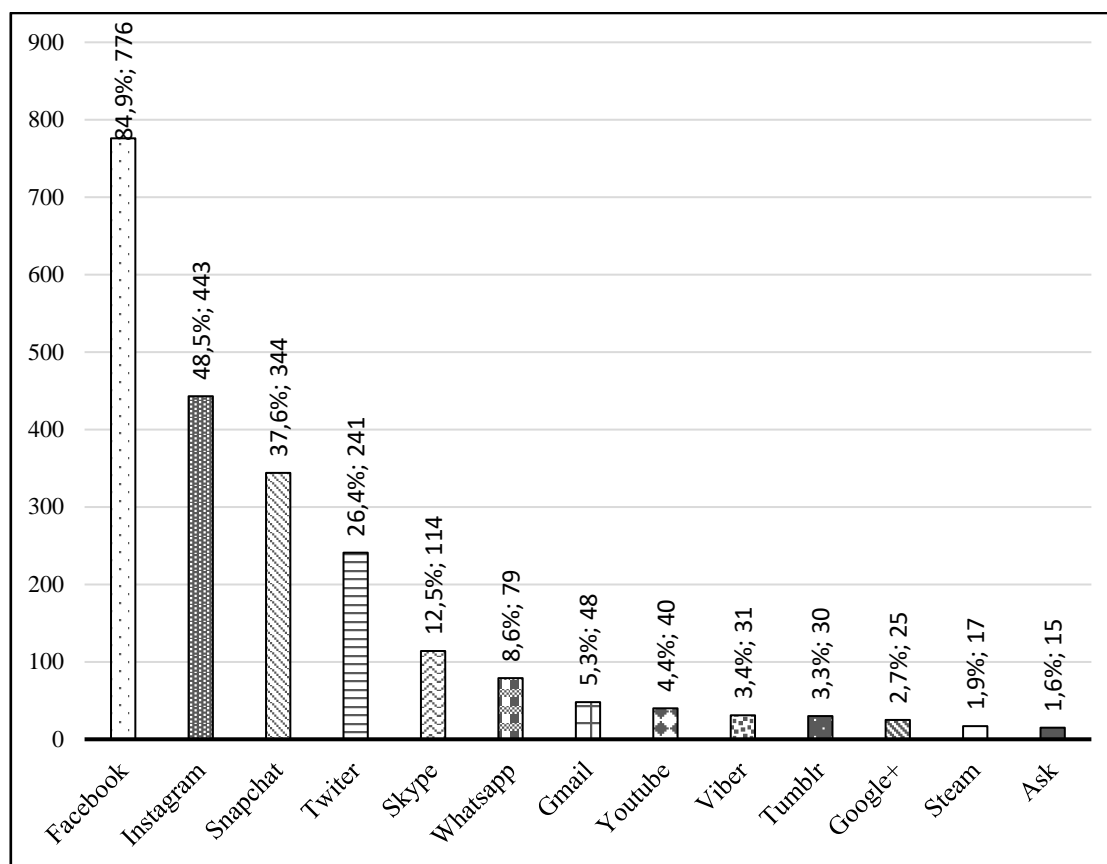


Gráfico 7: Principais escolhas para ter um perfil numa RSI

No que concerne à frequência das atividades/finalidade do uso das RSI, as opiniões dos participantes constam na Tabela 59. Consta-se que:

- os rapazes ($\bar{x} = 2.56$; $DP = 1.18$) usam mais ($p < 0.01$) esta via do que as raparigas ($\bar{x} = 2.23$; $DP = 1.03$) para *conhecerem novas pessoas*, com uma média de frequência de utilização entre *raramente e frequentemente*. Com a mesma finalidade, 16.2% (9.8%+6.4%) dos participantes fizeram um uso *muito frequentemente ou sempre* desta via;

- os rapazes ($\bar{x} = 3.59$; $DP = 1.13$) e as raparigas ($\bar{x} = 3.45$; $DP = 1.03$) fizeram um uso médio das RSI, situado entre *frequente e muito frequentemente*, com o objetivo de *se encontrarem com amigos/as* ($p = 0.057$). Ainda com o mesmo objetivo, 52% (30.8%+21.2%) dos participantes usaram-nas *muito frequentemente ou sempre*;

- os rapazes ($\bar{x} = 3.24$; $DP = 1.19$) e as raparigas ($\bar{x} = 3.19$; $DP = 1.18$) fizeram um uso médio das RSI, situado entre *frequente e muito frequentemente*, com o objetivo de *manter contacto com familiares* ($p = 0.057$). Verificou-se, ainda, que 38.6% (19.7%+18.9%) dos participantes usaram *muito frequentemente ou sempre* esta via com a mesma finalidade;

- as raparigas (\bar{x} =3.09; DP=1.06) usam mais as RSI ($p=0.017$) do que os rapazes (\bar{x} =2.91; DP=1.14) para *partilharem fotografias, vídeos ou outros ficheiros*, situando-se a média da frequência da utilização entre *raramente e frequentemente*. Usaram *sempre ou muito frequentemente* as RSI, para o fim descrito, 31.9% (19.8%+12.1%) dos participantes;

- os rapazes (\bar{x} =1.97; DP=1.10) e as raparigas (\bar{x} =1.95; DP=1.01) fizeram um uso das RSI, com uma frequência média situada entre *nunca e raramente*, com o objetivo de *expressar sentimentos* ($p=0.730$). Já 9.8% (4.1%+5.7%) dos participantes usaram *sempre ou muito frequentemente* esta via com a mesma finalidade;

- os rapazes (\bar{x} =2.05; DP=1.17) recorrem mais ($p<0.01$) às RSI do que as raparigas (\bar{x} =1.78; DP=0.99) para *procurar ajuda para os problemas*, fazendo-o numa frequência média que se situou entre *raramente e frequentemente*. Por outro lado, 10% (5.8%+4.2%) dos participantes usaram-nas *muito frequentemente ou sempre* para o mesmo fim;

- as raparigas (\bar{x} =3.34; DP=1.48) recorreram mais ($p<0.01$) do que os rapazes (\bar{x} =3.02; DP=1.49) às RSI para *enviar mensagens privadas*, sendo que a média da frequência da utilização se situou entre *frequentemente e muito frequentemente*. Constatou-se, ainda, que 36.8% (17.3% +19.5%) dos participantes usaram esta via, com o mesmo objetivo, *muito frequentemente ou sempre*;

- as raparigas (\bar{x} =2.96; DP=1.30) usaram mais ($p=0.042$) do que os rapazes (\bar{x} =2.77; DP=1.36) as RSI para *seguir pessoas famosas*, fazendo-o com uma média de frequência de utilização que se situou entre *raramente e frequentemente*. Também com a mesma finalidade, 32.9% (17%+15.9%) dos participantes usaram-nas *muito frequentemente ou sempre*;

- os rapazes (\bar{x} =3.20; DP=1.41) recorrem mais ($p<0.01$) a esta via do que as raparigas (\bar{x} =1.88; DP=1.88) para *participar em jogos online*, sendo que a frequência média da utilização se situou entre *frequente e muito frequentemente*. Há ainda a considerar que 28.2% (13.8%+14.4%) dos participantes usaram-nas *muito frequentemente ou sempre* para o fim descrito;

Tabela 59: Finalidade e frequência do uso das redes sociais

		Nunca*	Raramente	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre	Total	\bar{x}	DP	Teste <i>t</i>
Conhecer novas pessoas										
♂	<i>n</i>	83	155	112	49	40	439	2.56	1.18	<i>t</i> (858)=4.454; <i>p</i> <0.001
	%	18.9	35.3	25.5	11.2	9.1	100			
♀	<i>n</i>	105	181	85	35	15	421	2.23	1.03	
	%	24.9	43.0	20.2	8.3	3.6	100			
Total	<i>N</i>	188	336	197	84	55	860			
	%	21.9	39.0	22.9	9.8	6.4	100			
Encontrar-se com amigos(as)										
♂	<i>n</i>	20	57	117	134	111	439	3.59	1.13	<i>t</i> (858)=1.905; <i>p</i> =0.057
	%	4.6	13.0	26.7	30.5	25.3	100			
♀	<i>n</i>	14	58	146	131	72	421	3.45	1.03	
	%	3.3	13.8	34.7	31.1	17.1	100			
Total	<i>N</i>	34	115	263	265	183	860			
	%	4.0	13.4	30.6	30.8	21.2	100			
Mantem contacto com familiares										
♂	<i>n</i>	31	94	136	94	84	439	3.24	1.19	<i>t</i> (858)=0.664; <i>p</i> =0.507
	%	7.1	21.4	31.0	21.4	19.1	100			
♀	<i>n</i>	29	96	142	75	79	421	3.19	1.18	
	%	6.9	22.8	33.7	17.8	18.8	100			
Total	<i>N</i>	60	190	278	169	163	860			
	%	7.0	22.1	32.3	19.7	18.9	100			
Partilhar fotografias, vídeos ou outros ficheiros										
♂	<i>n</i>	27	169	114	74	55	439	2.91	1.14	<i>t</i> (858)=2.385; <i>p</i> =0.017
	%	6.2	38.5	26.0	16.9	12.5	100			
♀	<i>n</i>	14	128	134	96	49	421	3.09	1.06	
	%	3.3	30.4	31.8	22.8	11.6	100			
Total	<i>N</i>	41	297	248	170	104	860			
	%	4.8	34.5	28.8	19.8	12.1	100			
Expressar sentimentos										
♂	<i>n</i>	179	159	57	21	23	439	1.97	1.10	<i>t</i> (858)=0.345; <i>p</i> =0.730
	%	40.8	36.2	13.0	4.8	5.2	100			
♀	<i>n</i>	162	170	49	28	12	421	1.95	1.01	
	%	38.5	40.4	11.6	6.7	2.9	100			
Total	<i>N</i>	341	329	106	49	35	860			
	%	39.6	38.3	12.3	5.7	4.1	100			
Procurar ajuda para os problemas										
♂	<i>n</i>	183	133	70	25	28	439	2.05	1.17	<i>t</i> (858)=3.551; <i>p</i> <0.001
	%	41.7	30.3	15.9	5.7	6.4	100			
♀	<i>n</i>	214	125	49	25	8	421	1.78	0.99	
	%	50.8	29.7	11.6	5.9	1.9	100			
Total	<i>N</i>	397	258	119	50	36	860			
	%	46.2	30.0	13.8	5.8	4.2	100			
Enviar mensagens privadas										
♂	<i>n</i>	97	84	74	80	104	439	3.02	1.49	<i>t</i> (858)=3.181; <i>p</i> =0.002
	%	22.1	19.1	16.9	18.2	23.7	100			
♀	<i>n</i>	76	52	75	87	131	421	3.34	1.48	
	%	18.1	12.4	17.8	20.7	31.1	100			
Total	<i>N</i>	173	136	149	167	235	860			
	%	20.1	15.8	17.3	19.5	27.3	100			
Seguir pessoas famosas										
♂	<i>n</i>	92	120	94	62	71	439	2.77	1.36	<i>t</i> (858)=2.038; <i>p</i> =0.042
	%	21.0	27.3	21.4	14.1	16.2	100			
♀	<i>n</i>	65	104	102	84	66	421	2.96	1.30	
	%	15.4	24.7	24.2	20.0	15.7	100			
Total	<i>N</i>	157	224	196	146	137	860			
	%	18.3	26.0	22.8	17.0	15.9	100			

* Item apresentado em formato *Likert* de “1=Nunca” a “5=Sempre”; ♂ - Rapaz; ♀ - Rapariga

Tabela 59: Finalidade e frequência do uso das redes sociais (Continuação)

		Nunca*	Raramente	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre	Total	\bar{x}	DP	Teste <i>t</i>
Participar em jogos online										
♂	N	70	84	79	100	106	439	3.20	1.41	<i>t</i> (858)=15.324; <i>p</i> <0.001
	%	15.9	19.1	18.0	22.8	24.1	100			
♀	N	198	130	56	18	19	421	1.88	1.08	
	%	47.0	30.9	13.3	4.3	4.5	100			
Total	N	268	214	135	119	125	860			
	%	31.2	24.9	15.7	13.8	14.4	100			
Participar numa comunidade online										
♂	N	99	88	100	69	83	439	2.88	1.42	<i>t</i> (858)=10.267; <i>p</i> <0.001
	%	22.6	20.0	22.8	15.7	18.9	100			
♀	N	196	120	52	28	25	421	1.97	1.18	
	%	46.6	28.5	12.4	6.7	5.9	100			
Total	N	295	208	152	97	108	860			
	%	34.3	24.2	17.7	11.3	12.5	100			

* Item apresentado em formato *Likert* de “1=Nunca” a “5=Sempre”; ♂ - Rapaz; ♀ - Rapariga

- os rapazes (\bar{x} =2.88; DP=1.42) recorreram mais (*p*<0.01) do que as raparigas (\bar{x} =1.97; DP=1.18) às RSI para *participar numa comunidade online*, sendo que esta utilização foi feita numa frequência média situada entre *raramente e frequentemente*. Por outro lado, 23.8% (11.3%+12.5%) dos participantes usaram esta via, *muito frequentemente ou sempre*.

2.2 Do bullying ao cyberbullying: prevalência dos comportamentos

A presente investigação teve, entre outros, o objetivo de conhecer a prevalência do *bullying* e do *cyberbullying*. Nesse sentido, a análise descritiva permitiu conhecer a perceção dos participantes relativa a estes comportamentos, enquanto vítimas, agressores e observadores.

2.2.1 Prevalência do bullying



Perspetiva dos alunos no papel de vítimas e de agressores

A prevalência do *bullying* (agressão e vitimização) foi obtida questionando os participantes sobre se alguma vez, nos últimos seis meses, tinham sido vítimas ou praticado *bullying* contra alguém. A escala usada, em formato tipo *Likert* de 5 pontos [1=nunca a 5=várias vezes por semana], foi a forma escolhida para percebermos a frequência e a repetição no tempo destes comportamentos.

Quanto às vivências dos participantes no *bullying*, nos últimos seis meses, os resultados (Tabela 60) mostraram que cerca de 19 % (n=173) tinham sido vítimas e cerca de 10 % (n=90) agressores. No que se refere à frequência da vitimização, 13.7% (n=125)

foram vítimas apenas uma ou duas vezes, nos últimos seis meses, enquanto que para 2.4% (n=22) a vitimização assumiu um caráter mais regular, ou seja, várias vezes por semana.

No que se refere à agressão, 7.8% (n=71) dos participantes praticaram *bullying* uma ou duas vezes, nos últimos seis meses, e 1% (n=9), várias vezes por semana (Tabela 60).

Tabela 60: Prevalência do *bullying*

	Vítima		Bully	
	n	%	n	%
Nunca	741	81.0	824	90.0
Apenas 1 ou 2 vezes	125	13.7	71	7.8
1 a 2 vezes por mês	16	1.8	9	1.0
Cerca de 1 vez por semana	10	1.1	1	0.1
Várias vezes por semana	22	2.4	9	1.0
Σ (apenas 1 ou 2 vezes a várias vezes por semana)	173	18.9	90	9.8
Total	914	100	914	100

Da análise segundo o sexo constatamos que a vitimização registada na amostra foi de 10.8% (99/914) para as raparigas e de 8.1% para os rapazes (74/914). Entre as vítimas, 42.8% (n=74/173) dos rapazes e 57.2% (n=99/173) das raparigas tinham sido vítimas pelo menos uma vez. A prevalência registada entre os rapazes foi de 16.1% (74/460) e entre as raparigas de 21.8% (99/454). Não se verificou existir diferença estatisticamente significativa entre a prevalência registada nos rapazes e nas raparigas [$t(912)=1.830$; $p=0.068$].

No que se refere à agressão (Tabela 61), a prevalência registada na amostra foi de

Tabela 61: Prevalência do *bullying*, segundo o sexo e na amostra

	Nunca (a)	Apenas uma ou duas vezes (i)	1 a 2 vezes por mês (ii)	Cerca de uma vez por semana (iii)	Várias vezes por semana (iv)	Σ i+ii+iii+iv (b)	Σ a+b	(Prevalência na amostra)		Estatística Teste t
								$\frac{\Sigma i + ii + iii + iv}{914}$	\bar{x} DP	
Vítimas										
♂	n	386	52	9	5	8	74	460	1.25	0.71
	%	52.1	41.6	56.3	50	36.4	42.8	100		
♀	n	355	73	7	5	14	99	454	1.35	0.83
	%	47.9	58.4	43.8	50	63.6	57.2	100		
	N	741	125	16	10	22	173	914		
	%	100	100	100	100	100	100	18.9		
Agressores										
♂	n	401	44	7	1	7	59	460	1.19	0.62
	%	48.7	62	77.8	100	77.8	65.6	100		
♀	n	423	27	2	0	2	31	454	1.09	0.38
	%	51.3	38	22.2	0	22.2	34.4	100		
	N	842	71	9	1	9	90	914		
	%	100	100	100	100	100	100	9.8		

* Item apresentado em formato *Likert*: 1=Nunca; 2=Apenas uma ou duas vezes; 3=1 ou 2 vezes por mês; 4=Cerca de uma vez por semana; 5=Várias vezes por semana; ** ♂=Rapaz; ♀=Rapariga

6.4% (59/914) para os rapazes e de 3.4% para as raparigas (31/914). Considerando apenas

os agressores (n=90), 65.6% (59/90) eram rapazes e 34.4% (31/90) eram raparigas. A prevalência da agressão entre os rapazes foi de 12.8% (59/460) e entre as raparigas 6.8% (31/454). Registou-se uma diferença estatisticamente significativa [$t(912)=3.174$; $p<0.05$] no número médio da frequência com que as agressões foram praticadas pelos rapazes ($\bar{x}=1.19$) e pelas raparigas ($\bar{x}=1.09$), com os rapazes a apresentarem uma média superior. A frequência/repetição com que tal aconteceu situou-se entre *apenas uma ou duas vezes e uma a duas vezes por mês*.

Relativamente à vivência do *bullying* (Tabela 62), como conhecedores de alguém, Tabela 62: Conhecimento de situações de *bullying* pelos participantes

	Bully		Vítima	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	322	35.2	479	52.4
Não	592	64.8	435	47.6
Total	914	100	914	914

um amigo ou colega que tivesse sido vítima de *bullying*, 52.4% (n=479) dos participantes referiram que conheciam uma vítima e 35.2% (n=322) conheciam um agressor.

2.2.2 Prevalência do *cyberbullying*



Perspetiva dos alunos no papel de vítimas e de agressores

O estudo da prevalência do *cyberbullying* foi efetuado com base nas respostas declaradas pelos participantes sobre se alguma vez tinham sido vítimas ou praticado *cyberbullying* nos últimos seis meses e, pelo número de respostas relativas ao conhecimento de situações que envolveram amigos/conhecidos.

Os resultados (Tabela 63) mostraram que, nos últimos seis meses, 5.7% (52/914) dos participantes estiveram envolvidos em *cyberbullying* como vítimas e 7.2% (66/914) como agressores.

A análise segundo o sexo mostra que a prevalência da vitimização na amostra foi de 2% (52/914) para as raparigas e de 3.7% (34/914) para os rapazes.

Entre as vítimas, 65.4% (34/52) eram rapazes e 34.6% (18/52) eram raparigas. A prevalência entre os rapazes foi de 7,4% (34/460) e entre as raparigas 4% (18/454). Não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p>0.05$) na média da frequência com que a vitimização ocorreu nos rapazes ($\bar{x}=1.1$) e nas raparigas ($\bar{x}=1.12$); a frequência/ repetição com que tal aconteceu situou-se entre *nunca e uma ou duas vezes*.

No que se refere à agressão (Tabela 63), a prevalência na amostra foi de 2.8%

(26/914) para os rapazes e de 4.4% (40/914) para as raparigas. Entre agressores (n=66), 39.4% (26/66) eram rapazes e 60.6% (40/66) raparigas. A prevalência entre os rapazes foi de 5.7% (26/460) e entre as raparigas 8.8% (40/454).

Tabela 63: Prevalência do *cyberbullying* segundo o sexo e na amostra

	Nunca (a)	Apenas 1 ou 2 vezes (i)	1 a 2 vezes por mês (ii)	Cerca de uma vez por semana (iii)	Várias vezes por semana (iv)	Σ i+ii+iii+iv (b)	Σ a+b	(Prevalência na amostra) $\frac{\Sigma i + ii + iii + iv}{914}$	\bar{x}	DP	Teste t
Vítimas											
♂	n 426	23	1	2	8	34	460				
	% 49.4	60.5	50	100	80	65.4	50.3	3.7	1.10	0.49	t(912)=0.524; p=0.601
♀	n 436	15	1	0	2	18	454				
	% 50.6	39.5	50	0	20	34.6	49.7	2.0	1.12	0.47	
	N 862	38	2	2	10	52	914				
	% 100	100	100	100	100	100	100	5.7			
Agressores											
♂	n 434	16	3	3	4	26	460				
	% 51.2	32	60	100	50	39.4	50.3	2.8	1.14	0.60	t(912)=2.555; p=0.011
♀	n 414	34	2	0	4	40	454				
	% 48.8	68	40	0	50	60.6	49.7	4.4	1.06	0.33	
	N 848	50	5	3	8	66	914				
	% 100	100	100	100	100	100	100	7.2			

* Item apresentado em formato *Likert*: 1=Nunca; 2=Apenas uma ou duas vezes; 3=1 ou 2 vezes por mês; 4=Cerca de uma vez por semana; 5=Várias vezes por semana. ** ♂=Rapaz; ♀=Rapariga.

Registou-se uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$) na média da frequência com que os rapazes ($\bar{x} = 1.14$) foram agressores, relativamente às raparigas ($\bar{x} = 1.06$), sendo os rapazes os que mais declararam este comportamento. A frequência/repetição com que tal aconteceu situou-se entre *nunca e uma ou duas vezes*.

Com vista a um melhor conhecimento da prevalência do *cyberbullying* procurámos indagar se os adolescentes conheciam alguém ou tinham um amigo/colega que tivesse estado envolvido em *cyberbullying*.

Conforme consta na Tabela 64, 15.6% (n=143) conheciam alguém ou tinham um

Tabela 64: Conhecimento de situações de *cyberbullying* pelos participantes

	Cyberbully		Cibervítima	
	n	%	n	%
Sim	143	15.6	197	21.6
Não	771	84.4	717	78.4
Total	914	100	914	100

amigo/colega *cyberbully* e 21.6% (n=197) conheciam um(a) cibervítima.

2.3 Autocyberbullying: um novo rosto para o *cyberbullying*

Tendo em conta que o *autocyberbullying* representa um fenómeno ainda não

estudado em Portugal, e a possibilidade de existir uma relação entre este e o *cyberbullying* e a autoagressão, entendeu-se que conhecer o que os alunos sabiam acerca do fenómeno era o primeiro passo, e necessário, para a sua caracterização geral, assim como para a definição de eventuais competências e conhecimentos que se vislumbrem necessários desenvolver junto dos mesmos.

Assim, no ponto seguinte pretendemos, em primeiro lugar, descrever o que sabiam os alunos sobre o *autocyberbullying* e que características lhe reconhecem.

2.3.1 Conhecimento do comportamento de *autocyberbullying*

Procurámos indagar se os estudantes conheciam o significado da prática do comportamento de *autocyberbullying*. Dos 913 alunos que responderam à questão “*Sabes o que é o autocyberbullying?*”, 55.8% (n=509) responderam afirmativamente (Tabela 65).

Tabela 65: Conhecimento dos participantes sobre o *autocyberbullying*

		Sabes o que é o <i>autocyberbullying</i> ?			Estatística χ^2
		Não	Sim	Total	
♂	N	206	253	459	$\chi^2(1)=0.149; p=0.700$
	%	44.9	55.1	100	
	% na amostra	22.6	27.7	50.3	
♀	N	198	256	454	
	%	43.6	56.4	100	
	% na amostra	21.7	28.0	49.7	
Total	N	404	509	913	
	%	44.2	55.8	100	

Entre os que assumiram saber o que é o *autocyberbullying*, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas [$\chi^2(1)=0.149; p=0.700$], sendo que 49.7% (n=253) eram rapazes e 50.3% (n=256) eram raparigas. Verifica-se ainda que 55.1% (253/459) dos rapazes e 56.4% (256/454) das raparigas responderam que sabiam o que era o *autocyberbullying*.

Os participantes identificaram como principais fontes de obtenção desse conhecimento (Tabela 66), os professores (30.7%; n=281), os amigos/colegas (15.8%; n=144), o resultado de pesquisa individual efetuada na Internet (16.6 %; n=152) e os pais (12.1%; n=111).

Tabela 66: Fonte/via de obtenção do conhecimento sobre o *autocyberbullying*

	Como ficaste a saber?	n	%
*Via de obtenção do conhecimento	Professores	281	30.7
	Amigos(as)/colegas	144	15.8
	Pesquisa individual na Internet	152	16.6
	Pais	111	12.1
	Outras(os)	35	3.8

* Os participantes podiam assinalar mais do que uma opção.

Foram ainda referidas outras fontes de informação (3.8%; n=35), designadamente os trabalhos realizados na escola, o visionamento de um filme e as redes sociais.

Destaca-se também o facto de sete alunos terem respondido que tiveram o seu primeiro contacto com o conceito através da participação no presente estudo, ou seja, através do preenchimento do questionário *online*. Para além destes sete, esta situação, ainda que não assumida, poderá ter acontecido com os 404 alunos que responderam não saber o que é o *autocyberbullying*.

2.3.2 Prevalência do *autocyberbullying*

A prevalência do *autocyberbullying* foi obtida a partir de três questões, a saber:

1- Número de experiências de *autocyberbullying* declaradas pelos participantes e relativos aos últimos seis meses;

2- Prática de pelo menos um dos comportamentos usados na definição do *autocyberbullying*, declarada pelos praticantes. O questionário aplicado neste estudo integrava uma questão, composta por nove itens, onde se descreviam os comportamentos usados na definição do *autocyberbullying* (Anexo X). Com base nestes comportamentos, o participante foi considerado *autocyberbully* quando assumiu ter praticado pelo menos um dos nove comportamentos. Ou seja, a identificação do *autocyberbully* foi feita com base numa variável dicotómica com um ponto de corte: nunca ter praticado (*Nunca*); ter praticado pelo menos uma vez um dos nove comportamentos (\geq uma vez);

3- Conhecimento (número de casos) de situações que envolveram um colega, amigo ou conhecido no *autocyberbullying* e declarados pelos participantes.



Número de experiências de autocyberbullying declaradas pelos participantes

Na amostra do nosso estudo, 2.5 % dos alunos (n=23) assumiram ter praticado *autocyberbullying*. Destes, 47.8% (n=11) eram raparigas e 52.2% (n=12) rapazes (Tabela 67). Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as

raparigas ($p>0.05$).

Tabela 67: Prevalência, segundo o sexo, do *autocyberbullying*

		Sim	Não	Total	Estatística χ^2
♂	<i>n</i>	12	446	458	$\chi^2(1)=0.854; p=0.511$
	%	52.2	50.2	50.3	
♀	<i>n</i>	11	442	453	
	%	47.8	49.8	49.7	
Total	<i>N</i>	23	888	911	
	%	100	100	100	

No grupo dos rapazes a prevalência encontrada foi de 2.6% (12/458) e no grupo das raparigas de 2.4% (11/453).



Frequência dos comportamentos de autocyberbullying

Da análise da frequência dos comportamentos incluídos no instrumento QPAA, relativos ao *autocyberbullying*, e praticados nos últimos seis meses (Tabela 68), verificou-se que a maioria dos participantes não praticou nenhum dos comportamentos. Porém, entre os que praticaram destacaram-se, pelos valores das frequências registadas, os seguintes comportamentos:

- *Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si* (2.6%; $n=24$). Registam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0.021$) na frequência da repetição do comportamento, a favor dos rapazes ($\bar{x}=1.09$ nos rapazes vs $\bar{x}=1.02$ nas raparigas);

- *Publicar online, de forma propositada, informações de caráter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa* (2.6%; $n=24$). Registam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0.027$) na frequência da repetição do comportamento entre os rapazes ($\bar{x}=1.09$) e as raparigas ($\bar{x}=1.02$).

- *Responder anonimamente, online, a um comentário desagradável sobre si, publicado pelo próprio* (2.3%; $n=21$). Não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p=0.087$) na frequência da repetição do comportamento pelos rapazes ($\bar{x}=1.09$) e pelas raparigas ($\bar{x}=1.03$);

- *Publicar anonimamente informações falsas sobre si* (3.1%; $n=29$). Não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($p=0.137$) na frequência da repetição do comportamento pelos rapazes ($\bar{x}=1.07$) e pelas raparigas ($\bar{x}=1.04$);

- *Fingir, anonimamente, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro* (2.4%; $n=22$). Registam-se diferenças estatisticamente significativas

($p=0.013$) na frequência da repetição do comportamento, sendo os rapazes os que mais praticaram ($\bar{x}=1.08$ vs $\bar{x}=1.02$ nas raparigas).

- *Enviar anonimamente mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém* (2.5%; $n=23$). Não se registam diferenças estatisticamente significativas ($p=0.070$) na frequência da repetição do comportamento, entre os rapazes ($\bar{x}=1.07$) e as raparigas ($\bar{x}=1.03$).

Tabela 68: Frequência dos comportamentos de *autociberbullying*, por sexo e na amostra total

Comportamento		Nunca	Apenas 1 ou	1 a 2 vezes	2 ou 3 vezes	1 vez por	$\sum i+ii+iii+iv+v$	Na	\bar{x}	DP	Estatística teste <i>t</i>	
			2 vezes (<i>i</i>)	por mês (<i>ii</i>)	por mês (<i>iii</i>)	semana (<i>iv</i>)		amostra				
Criaste um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre ti?	♂	<i>n</i>	439	10	3	1	5	19	458	1.09	0.49	<i>t</i> (909)=2.32; <i>p</i> =0.021
		%	95.9	2.2	0.7	0.2	1.1	4.2	50.3			
	♀	<i>n</i>	448	3	0	0	2	5	453	1.02	0.28	
		%	98.9	0.7	0	0	0.4	1.1	49.7			
	Na amostra	<i>N</i>	887	13	3	1	7	24	911			
%		97.4	1.4	0.3	0.1	0.8	2.6	100				
Publicaste <i>online</i> , de forma propositada, informações de carácter ofensivo ou degradante sobre ti, fazendo-te passar por outra pessoa?	♂	<i>n</i>	439	10	3	1	5	19	458	1.09	0.49	<i>t</i> (909)=2.21; <i>p</i> =0.027
		%	95.9	2.2	0.7	0.2	1.1	4.2	50.3			
	♀	<i>n</i>	448	2	1	0	2	5	453	1.03	0.29	
		%	98.9	0.4	0.2	0	0.4	1.0	49.7			
	Na amostra	<i>N</i>	887	12	4	1	7	24	911			
%		97.4	1.3	0.4	0.1	0.8	2.6	100				
Respondeste <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre ti, que tu mesmo publicaste?	♂	<i>n</i>	442	6	5	1	4	16	458	1.08	0.46	<i>t</i> (909)=1.71; <i>p</i> =0.087
		%	96.5	1.3	1.1	0.2	0.9	3.5	50.3			
	♀	<i>n</i>	448	2	0	0	3	5	453	1.03	0.33	
		%	98.9	0.4	0	0	0.7	1.1	49.7			
	Na amostra	<i>N</i>	890	8	5	1	7	21	911			
%		97.7	0.9	0.5	0.1	0.8	2.3	100				
Fizeste, de forma anónima, ameaças a ti próprio na Internet?	♂	<i>n</i>	443	5	5	2	3	15	458	1.07	0.44	<i>t</i> (909)=2.59; <i>p</i> =0.010
		%	96.7	1.1	1.1	0.4	0.7	3.3	50.3			
	♀	<i>n</i>	450	2	0	0	1	3	453	1.01	0.20	
		%	99.3	0.4	0	0	0.2	0.6	49.7			
	Na amostra	<i>N</i>	893	7	5	2	4	18	911			
%		98.0	0.8	0.5	0.2	0.4	1.9	100				
Publicaste, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre ti, reais ou adulterados?	♂	<i>n</i>	446	4	3	1	4	12	458	1.06	0.44	<i>t</i> (909)=1.38; <i>p</i> =0.167
		%	97.4	0.9	0.7	0.2	0.9	2.7	50.3			
	♀	<i>n</i>	448	2	0	1	2	5	453	1.03	0.31	
		%	98.9	0.4	0	0.2	0.4	1.0	49.7			
	Na amostra	<i>N</i>	894	6	3	2	6	17	911			
%		98.1	0.7	0.3	0.2	0.7	1.9	100				

Tabela 68: Frequência dos comportamentos de autocyberbullying, *por sexo e na amostra total* (continuação)

Comportamento		Nunca	Apenas 1 ou	1 a 2 vezes	2 ou 3 vezes	1 vez por	$\sum i+ii+iii+iv+v$	Total	\bar{x}	DP	Estatística teste <i>t</i>	
			2 vezes (i)	por mês (ii)	por mês (iii)	semana (iv)						
Publicaste, de forma anónima, informações falsas sobre ti?	♂	<i>n</i>	440	10	3	2	3	18	458			<i>t</i> (909) 1.49; <i>p</i> =0.137
		%	96.1	2.2	0.7	0.4	0.7	4.0	50.3	1.07	0.43	
	♀	<i>n</i>	442	9	0	0	2	11	453			
		%	97.6	2.0	0	0	0.4	2.4	49.7	1.04	0.30	
	Na amostra	<i>N</i>	882	19	3	2	5	29	911			
		%	96.8	2.1	0.3	0.2	0.5	3.1	100			
Fingiste, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro?	♂	<i>n</i>	440	9	3	1	5	18	458			<i>t</i> (909)=2.48; <i>p</i> =0.013
		%	96.1	2.0	0.7	0.2	1.1	4.0	50.3	1.08	0.48	
	♀	<i>n</i>	449	2	0	1	1	4	453			
		%	99.1	0.4	0	0.2	0.2	0.8	49.7	1.02	0.24	
	Na amostra	<i>N</i>	889	11	3	2	6	22	911			
		%	97.6	1.2	0.3	0.2	0.7	2.4	100			
Revelaste, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para te insultar?	♂	<i>n</i>	443	5	5	2	3	15	458			<i>t</i> (909)=2.11; <i>p</i> =0.035
		%	96.7	1.1	1.1	0.4	0.7	3.3	50.3	1.07	0.44	
	♀	<i>n</i>	448	3	0	1	1	5	453			
		%	98.9	0.7	0	0.2	0.2	1.1	49.7	1.02	0.25	
	Na amostra	<i>N</i>	891	8	5	3	4	20	911			
		%	97.8	0.9	0.5	0.3	0.4	2.1	100			
Enviaste, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre ti a alguém?	♂	<i>n</i>	442	7	4	1	4	16	458			<i>t</i> (909)=1.82; <i>p</i> =0.070
		%	96.5	1.5	0.9	0.2	0.9	3.5	50.3	1.07	0.45	
	♀	<i>n</i>	446	5	0	0	2	7	453			
		%	98.5	1.1	0	0	0.4	1.5	49.7	1.03	0.29	
	Na amostra	<i>N</i>	888	12	4	1	6	23	911			
		%	97.5	1.3	0.4	0.1	0.7	2.5	100			

No que se refere à prevalência do comportamento de *autocyberbullying* (Tabela 69) verificou-se que, na nossa amostra, 7.4% (n=67) dos participantes assinalaram terem praticado, entre uma ou duas vezes e uma vez por semana, um dos comportamentos usados na definição do *autocyberbullying*. Destes, 68.7% (n=46) eram rapazes e 31.3% (n=21) raparigas.

Tabela 69: Prevalência do *autocyberbullying* na amostra total segundo o sexo

	Comportamentos <i>autocyberbullying</i> *		Total
	Nunca	≥ uma vez	
<i>N</i>	412	46	458
♂ % no comportamento de <i>autocyberbullying</i>	48.8	68.7	50.3
% na amostra	45.2	5.0	50.3
<i>N</i>	432	21	453
♀ % no comportamento de <i>autocyberbullying</i>	51.2	31.3	49.7
% na amostra	47.4	2.4	49.7
<i>N</i>	844	67	911
Total %	92.6	7.4	100

* Variável dicotómica: Nunca; ≥uma vez=praticar pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*; ♂=Rapaz; ♀=Rapariga.

A prevalência encontrada entre os rapazes foi de 10% (46/458), valor que representa o dobro da prevalência encontrada entre as raparigas, de 5% (21/432).

Relativamente aos últimos seis meses, os comportamentos usados para a definição do *autocyberbullying* foram praticados 198 vezes (Tabela 70).

Tabela 70: Frequência com que foram praticados os comportamentos de *autocyberbullying*

	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana	Total
Publicaste, de forma anónima, informações falsas sobre ti	19	3	2	5	29
Criaste um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre ti	13	3	1	7	24
Publicaste <i>online</i> , de forma propositada, informações de carácter ofensivo ou degradante sobre ti, fazendo-te passar por outra pessoa	12	4	1	7	24
Enviaste, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre ti a alguém	12	4	1	6	23
Fingiste, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro	11	3	2	6	22
Respondeste <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre ti, que tu mesmo publicaste	8	5	1	7	21
Revelaste, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para te insultar	8	5	3	4	20
Fizeste, de forma anónima, ameaças a ti próprio na Internet	7	5	2	4	18
Publicaste, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre ti, reais ou adulterados	6	3	2	6	17
Total	96	35	15	52	198
%	48	18	8	26	100

O comportamento mais praticado foi *publicar, de forma anónima, informações falsas*

sobre si (n=29) e o menos praticado foi *publicar, de forma anônima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre si, reais ou adulterados* (n=17).

Quanto à frequência com que os comportamentos foram perpetrados (Gráfico 8 e Tabela 70), 48% (n=96) foram praticados *uma ou duas vezes*, 18% *duas ou três vezes por*

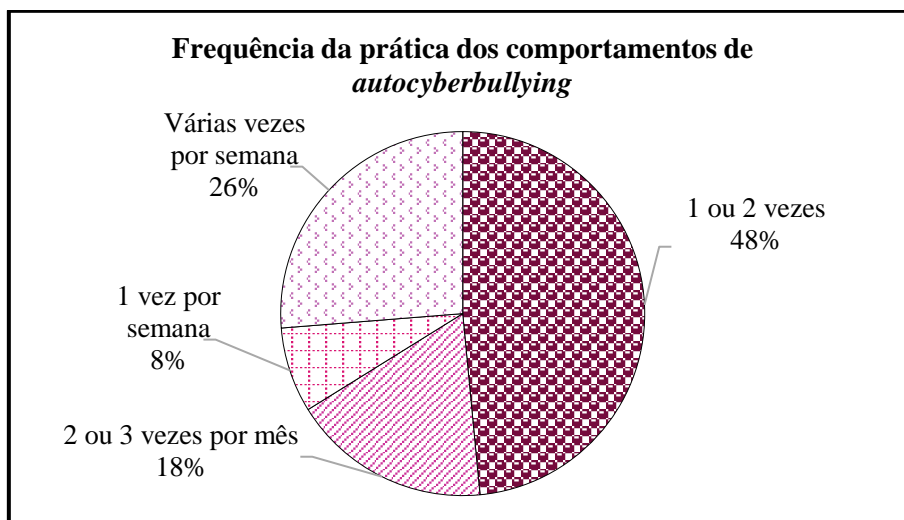


Gráfico 8: Perpetração do *autocyberbullying* no tempo

mês, 8% (n=15) *uma vez por semana* e 26% (n=52) *várias vezes por semana*



Prevalência por referência ao conhecimento de experiências de autocyberbullying declarado pelos participantes

Dos participantes no estudo, 11.0% (n=99) consideraram ter/conhecer um amigo(a) ou colega que praticou/pratica *autocyberbullying* (Tabela 71).

Tabela 71: Conhecimento de situações de *autocyberbullying*

Tens conhecimento de algum(a) colega de escola ou de um amigo(a) teu que tenha praticado <i>autocyberbullying</i> ?		Sim	Não	Total	Estatística χ^2
♂	n	51	399	450	$\chi^2(1)=0.740; p=0.411$
	%	11.3	88.7	100	
	% na amostra	5.7	44.3	49.9	
♀	n	48	403	451	
	%	10.6	89.4	100	
	% na amostra	5.3	44.7	50.1	
Total	N	99	802	901	
	%	11	89	100	
	% na amostra	11.0	89	100	

Dos alunos que referiram ter conhecimento de experiências de *autocyberbullying*, e em termos das suas características individuais, mais especificamente do sexo, as frequências encontradas apresentam valores próximos [$\chi^2(1)=0.740; p=0.411$] para os rapazes (11.3%;

n=51) e para as raparigas (10.6%; n=48).

No Gráfico 9 apresentamos os valores das prevalências encontradas na amostra, relativas ao *bullying*, ao *cyberbullying* e ao *autocyberbullying*.

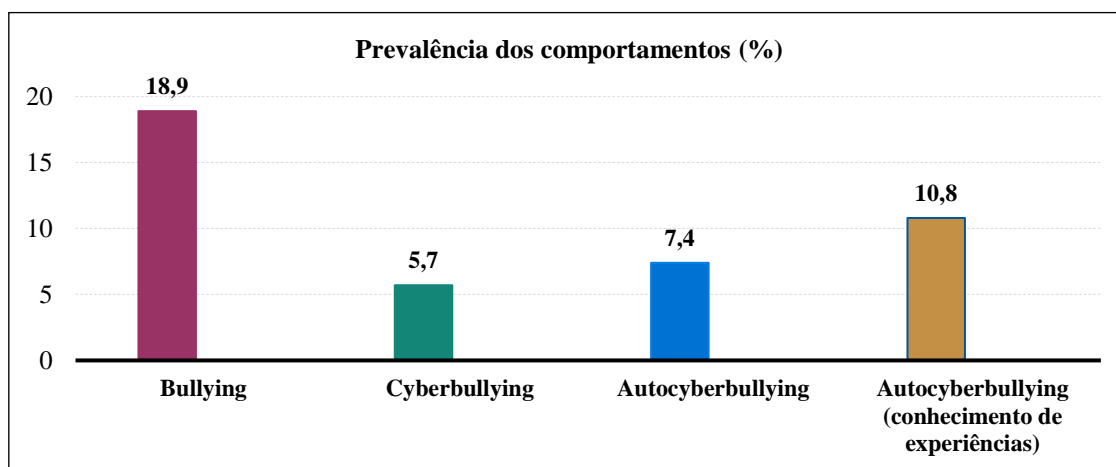


Gráfico 9: Prevalência da vitimização por *bullying*, *cyberbullying* e *autocyberbullying*

Relativamente ao *autocyberbullying*, apresenta-se a prevalência baseada no número de experiências declaradas pelos participantes e a prevalência baseada no conhecimento de alguém que praticou/pratica *autocyberbullying*.



Idade e *autocyberbullying*

A ocorrência mais frequente do comportamento de *autocyberbullying* (Tabela 72) na amostra verificou-se aos 13 anos (2.2%; n=20).

Analisando os valores apresentados na Tabela 72, e entre os *autocyberbullies*, é perceptível um aumento da frequência do comportamento de *autocyberbullying* dos 12 anos para os treze anos (de 20.9% para 29.9%), registando-se um decréscimo a partir dos 14 anos.

Recorrendo ao *Teste t de Student*, procurámos analisar se existiam diferenças entre a idade dos que praticaram e a dos que nunca praticaram o comportamento.

Tabela 72: Frequência do comportamento de *autocyberbullying* segundo a idade

Idade (anos)		Comportamento de <i>autocyberbullying</i>			Teste t
		Nunca	≥ uma vez *	Total	
11	N	0	1	1	t(911)=0.947; p=0.344
	% na idade	0	100	100	
	% no comportamento	0	1.5	0.1	
	% no total da amostra	0	0.1	0.1	
12	N	176	14	190	
	% na idade	92.6	7.4	100	
	% no comportamento	20.9	20.9	20.9	
	% no total da amostra	19.3	1.5	20.9	
13	N	302	20	322	
	% na idade	93.8	6.2	100	
	% no comportamento	35.8	29.9	35.3	
	% no total da amostra	33.2	2.2	35.3	
14	N	221	15	236	
	% na idade	93.6	6.4	100	
	% no comportamento	26.2	22.4	25.9	
	% no total da amostra	24.3	1.6	25.9	
15	N	107	11	118	
	% na idade	90.7	9.3	100	
	% no comportamento	12.7	16.4	13	
	% no total da amostra	11.7	1.2	13	
16	N	26	5	31	
	% na idade	83.2	16.1	100	
	% no comportamento	3.1	7.5	3.4	
	% no total da amostra	2.9	0.5	3.4	
17	N	10	1	11	
	% na idade	90.9	9.1	100	
	% no comportamento	1.2	1.5	1.2	
	% no total da amostra	1.1	0.1	1.2	
18	N	2	0	2	
	% na idade	100	0	100	
	% no comportamento	0.2	0	0.2	
	% no total da amostra	0.2	0	0.2	
Total	N	844	67	911	
	% no comportamento	100	100	100	
	% no total da amostra	92.6	7.4	100	

* ≥ uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

A média da idade dos que nunca praticaram *autocyberbullying* foi de 13.5 anos (DP=1.138) e a dos que praticaram pelo menos uma vez um comportamento foi de 13.6 (DP=1.315); a diferença verificada na idade não foi estatisticamente significativa [t(911)=0.947; p=0.344].



Ano de escolaridade e o *autocyberbullying*

No que diz respeito ao ano de escolaridade frequentado pelos participantes, 2.7% (n=25) dos *autocyberbullies* frequentavam o 7º ano, 2.9% (n=26) o 8º ano e 1.8 % (n=16) o 9º ano (Tabela 73).

Dos valores registados na Tabela 73, podemos constatar que a prevalência do *autocyberbullying* registada no 7º ano foi de 8.2% (n=25), no 8º ano foi de 6.2% (n=26) e no 9º ano foi de 8.6% (n=16).

Tabela 73: Prevalência do *autocyberbullying* por ano de escolaridade

Ano de escolaridade		Comportamento de <i>autocyberbullying</i> *			Estatística χ^2
		Nunca	≥ uma vez	Total	
7º ano	<i>N</i>	279	25	304	$\chi^2(2)=1.635$; $p=0.442$
	% no ano	91.8	8.2	100	
	% no comportamento	33.1	37.3	33.4	
	% no total da amostra	30.6	2.7	33.4	
8º ano	<i>N</i>	395	26	421	
	% no ano	93.8	6.2	100	
	% no comportamento	46.8	38.8	46.2	
	% no total da amostra	43.4	2.9	46.2	
9º ano	<i>N</i>	170	16	186	
	% no ano	91.4	8.6	100	
	% no comportamento	20.1	23.9	20.4	
	% no total da amostra	18.7	1.8	20.4	
Total	<i>N</i>	844	67	911	
	% no ano	92.6	7.4	100	
	% no comportamento	100	100	100	
	% no total da amostra	92.6	7.4	100	

*.Variável dicotómica: Nunca=Nunca ter praticado um comportamento de *autocyberbullying*; ≥uma vez= Ter praticado pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

Não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(2)=1.635$; $p=0.442$] nos valores da prevalência do comportamento registados nos diferentes anos de escolaridade, resultado que é coerente com o anteriormente obtido para a idade.



Vitimização por *bullying*, por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*

Com base na análise dos valores da Tabela 74 podemos constatar que 20.9% (n=14) dos *autocyberbullies* tinham sido vítimas de *cyberbullying* nos últimos seis meses e 29.9%

Tabela 74: Frequência da vitimização por *cyberbullying* e por *bullying* entre *autocyberbullies*

Frequência	Vitimizção			
	<i>Cyberbullying</i>		<i>Bullying</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nunca	53	79.1	47	70.1
Apenas 1 ou 2 vezes	8	11.9	13	19.4
1 a 2 vezes por mês	1	1.5	1	1.5
Cerca de 1 vez por semana	1	1.5	2	3.0
Várias vezes por semana	4	6.0	4	6.0
\sum (apenas 1 ou 2 vezes a várias vezes por semana)	14	20.9	20	29.9
Total	67	100	67	100

já tinham sido vítimas de *bullying*. Por outro lado, nos *autocyberbullies*, verificou-se que a

média ($\bar{x}=1.55$) da frequência da vitimização por *bullying* (Tabela 75) foi significativamente

Tabela 75: Comparação da frequência da vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* entre *autocyberbullies*

	N	\bar{x}	DP	Teste t
Nos últimos 6 meses, alguma vez foste vítima de <i>bullying</i> ?	67	1.55	1.091	$t(66)=11.194; p=0.000$
Nos últimos 6 meses, alguma vez foste vítima de <i>cyberbullying</i> ?	67	1.43	1.048	

superior [$t(67)=11.194; p=0.000$] à média ($\bar{x}=1.43$) da frequência da vitimização por *cyberbullying*.

2.3.3 Caracterização do *autocyberbullying*

Equipamentos, meios usados e formas assumidas



Equipamentos usados

Quando se questionaram os *autocyberbullies* sobre o equipamento que tinham usado mais vezes para praticar *autocyberbullying*, obtivemos 38 respostas (Gráfico 10).

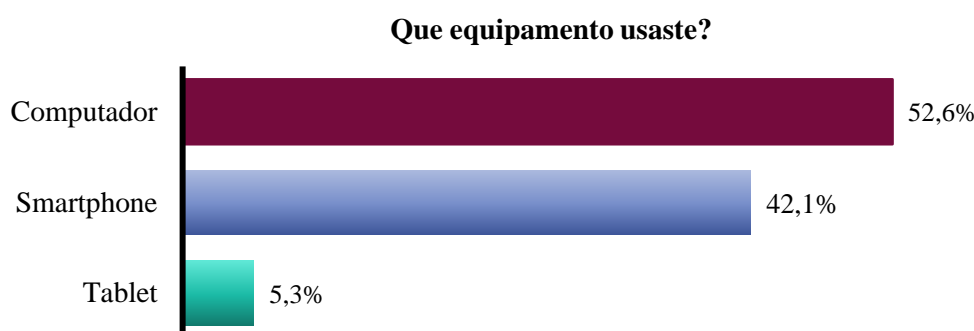


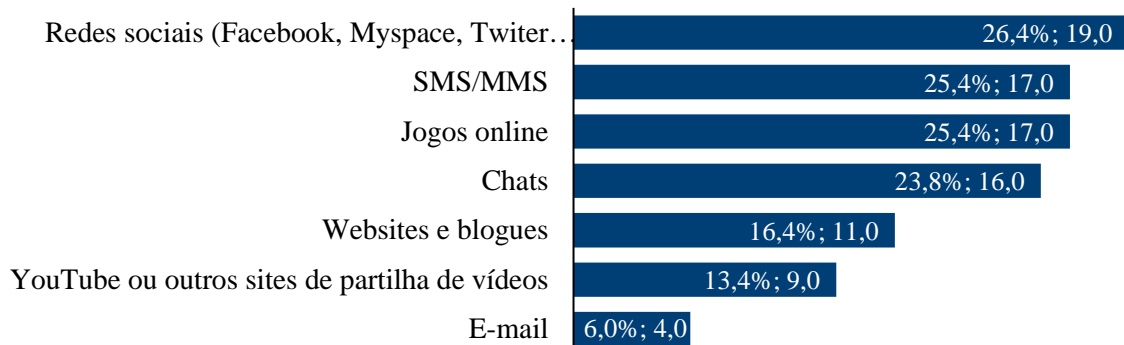
Gráfico 10: Principais equipamentos usados na prática do *autocyberbullying*

Destes, cerca de 53% (n=20) responderam ter recorrido ao computador, 42% (n=16) ao *Smartphone* e 5% (n=2) ao *Tablet*.



Meios usados

Tendo em conta as seleções efetuadas pelos participantes, que podiam escolher mais do que uma opção, foi possível constatar que os principais meios (Gráfico 11) usados para perpetrar o *autocyberbullying* foram: as redes sociais (21%; n=19); os jogos *online* (18%; n=17), em igualdade com os SMS/MMS; os *Chats* (17%; n=16); os *Websites* e blogues (12%; n=11); e o *YouTube* e outros sites de partilha de vídeos (10%; n=9).

Através de que meio praticaste o *autocyberbullying*?Gráfico 11: Principais meios usados para a prática do *autocyberbullying*

A escolha do meio mostrou ser independente do sexo ($p > 0,05$), no que se refere ao recurso aos SMS/MMS, *e-mails*, *websites* e blogues, *chats*, *YouTube* e outros *sites* de partilha de vídeos e aos Jogos *online*. O recurso às redes sociais foi mais referido pelas raparigas, sendo a diferença estatisticamente significativa ($p = 0,018$) em relação aos rapazes (Tabela 76).

Tabela 76: Via usada para praticar o *autocyberbullying*

Via	Sexo		Não	Sim	Total	Estatística χ^2	
SMS/MMS	♂	<i>N</i>	37	9	46	$\chi^2(1)=2.614; p=0.106$	
		% nos rapazes	80.4	19.6	100		
		% na via	74	52.9	66.7		

		<i>N</i>	13	8	21		
	♀	% nas raparigas	61.9	38.1	100		
		% na via	26	47.1	31.3		
		% no total	19.4	11.9	31.3		

	Total	<i>N</i>	50	17	67		
% na via		100	100	100			
% no total		74.6	25.4	100			
E-mail	♂	<i>N</i>	44	2	46	$\chi^2(1)=0.688; p=0.407$	
		% nos rapazes	95.7	4.3	100		
		% na via	69.8	50	68.7		

		<i>N</i>	19	2	21		
	♀	% nas raparigas	90.5	9.5	100		
		% na via	30.2	50	31.3		
		% no total	28.4	3	31.3		

	Total	<i>N</i>	63	4	67		
%		100	100	100			
% no total		94	6	100			
Websites e blogs	♂	<i>N</i>	39	7	46	$\chi^2(1)=0.154; p=0.695$	
		% nos rapazes	84.8	15.2	100		
		% na via	69.6	63.6	68.7		

		<i>N</i>	17	4	21		
	♀	% nas raparigas	81.0	19.0	100		
		% na via	30.4	36.4	31.3		
		% no total	25.4	6	31.3		

	Total	<i>N</i>	56	11	67		
%		100	100	100			
% no total		83.6	16.4	100			
Redes sociais	♂	<i>N</i>	37	9	46	$\chi^2(1)=5.585; p=0.018$	
		% nos rapazes	80.4	19.6	100		
		% na via	77.1	47.4	68.7		

		<i>N</i>	11	10	21		
	♀	% nas raparigas	52.4	47.6	100		
		% na via	22.9	52.6	31.3		
		% no total	16.4	14.9	31.3		

	Total	<i>N</i>	48	19	67		
% na via		100	100	100			
% no total		71.6	28.4	100			
Chats	♂	<i>N</i>	37	9	46	$\chi^2(1)=1.504; p=0.220$	
		% nos rapazes	80.4	19.6	100		
		% na via	72.5	56.3	68.7		

		<i>N</i>	14	7	21		
	♀	% nas raparigas	66.7	33.3	100		
		% na via	27.5	43.8	31.3		
		% no total	20.9	10.4	31.3		

	Total	<i>N</i>	51	16	67		
% na via		100	100	100			
% no total		76.1	23.9	100			

Tabela 76: Via usada para praticar o *autocyberbullying* (Continuação)

Via	Sexo		Não	Sim	Total	Estatística χ^2
YouTube e outros sites de partilha de vídeos	♂	N	41	5	46	$\chi^2(1)=0.829; p=0.362$
		% nos rapazes	89.1	10.9	100	
		% na via	70.7	55.6	68.7	
	♀	% no total	61.2	7.5	68.7	
		N	17	4	21	
		% nas raparigas	81.0	19.0	100	
	Total	% na via	29.3	44.4	31.3	
		% no total	25.4	6	31.3	
		N	58	9	67	
Jogos online	♂	% na via	100	100	100	$\chi^2(1)=0.039; p=0.842$
		% no total	86.6	13.4	100	
		N	34	12	46	
	♀	% nos rapazes	73.9	26.1	100	
		% na via	68	70.6	68.7	
		% no total	50.7	17.9	68.7	
	Total	N	16	5	21	
		% nas raparigas	76.2	23.8	100	
		% na via	32	29.4	31.3	
Total	% no total	23.9	7.5	31.3		
	N	50	17	67		
	%	100	100	100		
Total	% no total	74.6	25.4	100		

Importa referir que os participantes podiam selecionar mais do que uma opção.



Locais escolhidos para a prática do *autocyberbullying*


Relativamente aos locais escolhidos para concretizar a agressão/comportamento, 31.3% (n=21) dos *autocyberbullies* declararam ter praticado em casa, 13.4% (n=9) na escola, 10.4% (n=7) num local público e 4.5% (n=3) na casa de um amigo (Tabela 77).

Tabela 77: Local escolhido para concretizar o *autocyberbullying*

Sexo		Onde praticaste <i>autocyberbullying</i> mais vezes?					Total	Estatística χ^2
		Na escola	Em casa	Na casa de um amigo(a)	Num local público	Outro		
♂	n	8	11	3	4	20	46	$\chi^2(3)=5.533; p=0.137$
	% no total	11.9	16.4	4.5	6.0	29.9	68.7	
♀	n	1	10	0	3	7	21	
	% no total	1.5	14.9	0	4.5	10.4	31.3	
Total	N	9	21	3	7	27	67	
	% no total	13.4	31.3	4.5	10.5	40.3	100	

Para além do referido, e tal como consta na Tabela 77, podemos acrescentar que os *autocyberbullies* reportaram, maioritariamente, que a prática de *autocyberbullying* aconteceu em casa (31.3%; n=21) ou noutros locais (40.3%; n=27).

As escolhas dos locais mostraram ser independentes do sexo dos participantes ($p=0.137$).


 Formas assumidas pelo *autocyberbullying*

No que se refere às formas assumidas, os resultados obtidos com as respostas dos participantes sugerem que o *autocyberbullying* se manifestou, sobretudo, através dos seguintes comportamentos anónimos (Tabela 68) e com as percentagens que seguidamente referimos:

- Publicar informações falsas sobre si (3.1%; n=29);
- Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si (2.6%; n=24);
- Enviar mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre si a alguém (2.5%; n=23);
- Fingir ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro (2.4%; n=22);
- Responder *online* a um comentário desagradável que o mesmo publicou (2.3%; n=21).

Entre *autocyberbullies* (Tabela 78), a média com que foi praticado o comportamento *publicar informações falsas sobre si* não apresentou diferença estatisticamente significativa [$t(65)=0.227$; $p=0.537$] entre sexos ($\bar{x} = 1.74$ nos rapazes *vs* $\bar{x} = 1.81$ nas raparigas). Também não se registou diferença estatisticamente significativa [$t(65)=0.985$; $p=0.388$] entre sexos na média do comportamento *enviar mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre si a alguém* ($\bar{x} = 1.74$ nos rapazes *vs* $\bar{x} = 1.62$ nas raparigas), no comportamento [$t(65)=1.206$; $p=0.160$] *fingir ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro* ($\bar{x} = 1.83$ nos rapazes *vs* $\bar{x} = 1.43$ nas raparigas) e no comportamento ($\bar{x} = 1.76$ nos rapazes *vs* $\bar{x} = 1.67$ nas raparigas) *responder online a um comentário desagradável que o mesmo publicou* [$t(65)=0.271$; $p=0.916$].

Destaca-se, por apresentar diferença estatisticamente significativa [$t(65)=1.445$; $p=0.017$] entre os sexos, o comportamento *fazer, anonimamente, ameaças a si próprio na Internet*, no qual os rapazes ($\bar{x} = 1.72$) apresentaram uma média superior à das raparigas ($\bar{x} = 1.29$). Também no comportamento *revelar, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para o insultar*, os rapazes ($\bar{x} = 1.83$) apresentaram uma média significativamente [$t(65)=2.11$; $p=0.035$] superior à das raparigas ($\bar{x} = 1.43$).

Tabela 78: Frequência dos comportamentos de *autocyberbullying* entre *autocyberbullies* e diferenças entre sexos

Comportamento		Nunca	Apenas 1	2 a 3	1 vez por	Várias	Σ	Na amostra	\bar{x}	DP	Teste t	
			ou 2 vezes (i)	vezes por mês (ii)	semana (iii)	vezes por semana (iv)						
Criaste um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre ti?	♂	n	27	10	3	1	5	19	46	1.85	1.316	<i>t</i> (65)=0.985; <i>p</i> =0.388
		%	58.7	21.7	6.5	2.2	10.9	41.3	100			
	♀	n	16	3	0	0	2	5	21	1.52	1.209	
		%	76.2	14.3	0	0	9.5	23.8	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>		N	43	13	3	1	7	24	67		
		%	64.2	19.4	4.5	1.5	10.4	35.8	100			
Publicaste <i>online</i> , de forma propositada, informações de carácter ofensivo ou degradante sobre ti, fazendo-te passar por outra pessoa?	♂	n	27	10	3	1	5	19	46	1.85	1.316	<i>t</i> (65)=0.81; <i>p</i> =0.582
		%	58.7	21.7	6.5	2.2	10.9	41.3	100			
	♀	n	16	2	1	0	2	5	21	1.57	1.248	
		%	76.2	9.5	4.8	0	9.5	23.8	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>		N	43	12	4	1	7	24	67		
		%	64.2	17.9	6.0	1.5	10.4	35.8	100			
Respondeste <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre ti, que tu mesmo publicaste?	♂	n	30	6	5	1	4	16	46	1.76	1.268	<i>t</i> (65)=0.271; <i>p</i> =0.916
		%	65.2	13.0	10.9	2.2	8.7	34.8	100			
	♀	n	16	2	0	0	3	5	21	1.67	1.426	
		%	76.2	9.5	0	0	14.3	23.8	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>		N	46	8	5	1	7	21	67		
		%	59.7	11.9	7.5	1.5	10.4	31.3	100			
Fizeste, de forma anónima, ameaças a ti próprio na Internet	♂	n	31	5	5	2	3	15	46	1.72	1.223	<i>t</i> (65)=1.445; <i>p</i> =0.017
		%	67.4	10.9	10.9	4.3	6.5	32.6	100			
	♀	n	18	2	0	0	1	3	21	1.29	0.902	
		%	85.7	9.5	0	0	4.8	14.3	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>		N	49	7	5	2	4	18	67		
		%	73.1	10.4	7.5	3.0	6.0	26.9	100			
Publicaste, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre ti, reais ou adulterados?	♂	n	34	4	3	1	4	12	46	1.63	1.254	<i>t</i> (65)=0.034; <i>p</i> =0.960
		%	73.9	8.7	6.5	2.2	8.7	26.1	100			
	♀	n	16	2	0	1	2	5	21	1.62	1.322	
		%	76.2	9.5	0	4.8	9.5	23.8	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>		N	50	6	3	2	6	17	67		
		%	74.6	9.0	4.5	3.0	8.9	25.4	100			

Tabela 78: Frequência dos comportamentos de *autocyberbullying* entre *autocyberbullies* e diferenças entre sexos (Continuação)

Comportamento		Apenas 1 ou 2 vezes					Σ <i>i+ii+iii+iv+v</i>	Total	\bar{x}	DP	Teste <i>t</i>
		Nunca	(i)	(ii)	(iii)	(iv)					
Publicaste, de forma anónima, informações falsas sobre ti?	♂	<i>n</i> 28	10	3	2	3	18	46	1.74	1.182	<i>t</i> (65)=0.227; <i>p</i> =0.537
		% 60.9	21.8	6.5	4.3	6.5	39.1	100			
	♀	<i>n</i> 10	9	0	0	2	11	21	1.81	1.167	
		% 47.6	42.9	0	0	9.5	52.4	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>	<i>N</i> 38	19	3	2	5	29	67			
		% 56.7	28.4	4.5	3.0	7.5	43.3	100			
Fingiste, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro?	♂	<i>n</i> 28	9	3	1	5	18	46	1.83	1.322	<i>t</i> (65)=1.206; <i>p</i> =0.160
		% 60.8	19.6	6.5	2.2	10.9	39.2	100			
	♀	<i>n</i> 17	2	0	1	1	4	21	1.43	1.076	
		% 81.0	9.5	0	4.8	4.8	19.0	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>	<i>N</i> 45	11	3	2	6	22	67			
		% 67.2	16.4	4,5	3.0	9.0	32.8	100			
Revelaste, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para te insultar?	♂	<i>n</i> 31	5	5	2	3	15	46	1.83	1.223	<i>t</i> (65)=2.11; <i>p</i> =0.035
		% 67.4	10.9	10.9	4.4	6.5	32.6	100			
	♀	<i>n</i> 16	3	0	1	1	5	21	1.43	1.078	
		% 76.2	14.3	0	4.8	4.8	23.8	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>	<i>N</i> 47	8	5	3	4	20	67			
		% 70.1	11.9	7.5	4,5	5.9	29.9	100			
Enviaste, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre ti a alguém?	♂	<i>n</i> 30	7	4	1	4	16	46	1.74	1.255	<i>t</i> (65)=0.776; <i>p</i> =0.226
		% 65.2	15.2	8.7	2.2	8.7	34.8	100			
	♀	<i>n</i> 14	5	0	0	2	7	21	1.62	1.203	
		% 66.7	23.8	0	0	9.5	33.3	100			
	Na amostra de <i>autocyberbullies</i>	<i>N</i> 44	12	4	1	6	23	67			
		% 65.7	17.9	5.9	1.5	8.9	34.3	100			

Sintetizando, da leitura dos dados da Tabela 78, sobressaem como comportamentos mais frequentes dos *autocyberbullies*: *autoameaçar-se online; publicar online, de forma propositada, informações de caráter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa; criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si; fingir, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro; responder online, de forma anónima, a um comentário desagradável sobre si, que o próprio publicou.*

Com diferença estatisticamente significativa, os rapazes foram os que mais fizeram *ameaças a si próprios na Internet* e os que mais *revelaram, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para os insultar.*

Perceções sobre as motivações para o *autocyberbullying*



Perspetiva do autocyberbully

Foi colocada aos participantes a questão “*Que motivos te levaram a praticar autocyberbullying?*” e solicitado que assinalassem até três motivos, de entre os apresentados, os que melhor correspondessem às suas motivações.

Procurámos juntar as respostas dos *autocyberbullies* (n=67), obtidas neste item, as quais sugeriram um agrupamento em sete grupos de motivos, que apresentamos na Tabela 79. Relativamente aos dados constantes nesta tabela, apenas sintetizamos, por cada grupo, os que apresentaram valores mais expressivos:

1. vitimização/retaliação ou resposta a uma provocação ou agressão anterior. Destacamos aqui *pretender culpar alguém de me ter agredido* (9%; n=6), motivação que não apresentou uma relação estatisticamente significativa com o sexo dos *autocyberbullies* ($p>0.05$);
2. afiliação, no qual destacamos *conquistar a atenção de amigos/as* (9%; n=6), em igualdade com *levar a família a preocupar-se mais com eles/elas* e *conquistar a confiança de pessoas na Internet* (6%; n=4). Os motivos referidos não apresentaram relação estatisticamente significativa com o sexo dos *autocyberbullies* ($p>0.05$);
3. egóicos ou de autoafirmação, com destaque para *ver publicados elogios/mensagens positivas sobre si* (9%; n=6), sem associação estatisticamente

- significativa com o sexo dos *autocyberbullies* ($p>0.05$);
4. coping para estados emocionais negativos, de que são exemplo, *aliviar o estado de angústia* (11.9%; n=8), *de frustração* (20.9%; n=14) e *de raiva* (23.9%; n=16) e *estar descontente comigo mesmo(a)* (10.4%; n=7). Relativamente a estas motivações, apenas *estar descontente comigo mesmo(a)* ($p<0.05$) apresentou uma relação estatisticamente significativa com o sexo dos *autocyberbullies*, sendo este motivo mais referido pelas raparigas (71.4% nas raparigas vs 28.6% nos rapazes 2/46);
 5. hedonistas, designadamente *brincadeira* (16.4%; n=11), motivo que não apresentou associação estatisticamente significativamente com o sexo ($p>0.05$) dos *autocyberbullies*;
 6. pedido de ajuda/alerta para situações de dificuldade, com destaque para *mostrar aos outros que precisavam de ajuda* (11.9%; n=8) e *alertar que tinham sido vítimas de bullying* (19.4%; n=13), sem associação estatisticamente significativa com o sexo dos *autocyberbullies* ($p>0.05$);
 7. autopunição, onde destacamos *causar mal-estar a mim próprio(a)* (6%; n=4), motivação que não registou associação estatisticamente significativa com o sexo dos *autocyberbullies* ($p>0.05$).

Tabela 79: Motivos da prática do *autocyberbullying*, na percepção dos *autocyberbullies*, segundo o sexo

Motivações	Que motivos te levaram a praticar <i>autocyberbullying</i> ?			Estatística χ^2		
	Não	Sim	Total			
Vitimização /Retaliação	Ter sido vítima de <i>bullying</i>	<i>n</i>	36	10	46	$\chi^2(1)=0.512; p=0.740$
		♂ %	66.7	76.9	68.7	
		% nos rapazes	78.3	21.7	100	
		<i>n</i>	18	3	21	
		♀ %	33.3	23.1	31.3	
		% nas raparigas	85.7	14.3	100	
	Total	<i>N</i>	54	13	67	
		%	100	100	100	
		% no total	80.6	19.4	100	
	Ter sido vítima de <i>cyberbullying</i>	<i>n</i>	43	3	46	$\chi^2(1)=0.080; p=1.000$
♂ %		68.3	75	68.7		
% nos rapazes		93.5	6.5	100		
<i>n</i>		20	1	21		
♀ %		31.7	25	31.3		
	% nas raparigas	95.2	4.8	100		
Total	<i>N</i>	63	4	67		
	%	100	100	100		
	% no total	94	6	100		
Culpar alguém de me agredir	<i>n</i>	44	2	46	$\chi^2(1)=3.281; p=0.072$	
	♂ %	72.1	33.3	68.7		
	% nos rapazes	95.7	4.3	100		
	<i>n</i>	17	4	21		
	♀ %	27.9	66.7	31.3		
	% nas raparigas	81.0	19.0	100		
Total	<i>N</i>	61	6	67		
	%	100	100	100		
	% no total	91	9	100		

Tabela 79: Motivos da prática do *autocyberbullying* na percepção dos *autocyberbullies*, segundo o sexo (Continuação)

Motivações	Que motivos te levaram a praticar <i>autocyberbullying</i> ?			Total	Estatística χ^2
	Não	Sim			
Conquistar a atenção de amigos(as)	<i>n</i>	41	5	46	$\chi^2(1)=0.660; p=0.657$
	♂ %	67.2	83.3	68.7	
	% nos rapazes	89.1	10.9	100	

	<i>n</i>	20	1	21	
	♀ %	32.8	16.7	31.3	
	% nas raparigas	95.2	4.8	100	

	<i>N</i>	61	6	67	
	Total	%	100	100	
	% no total	91	9	100	
Conquistar a atenção dos meus pais	<i>n</i>	44	2	46	$\chi^2(1)=0.941; p=1.000$
	♂ %	67.7	100	68.7	
	% nos rapazes	95.7	4.3	100	

	<i>n</i>	21	0	21	
	♀ %	32.3	0	31.3	
	% nas raparigas	100	0	100	

	<i>N</i>	65	2	67	
	Total	%	100	100	
	% no total	97.0	3	100	
Conquistar atenção	<i>n</i>	43	3	46	$\chi^2(1)=0.080; p=1.000$
	♂ %	68.3	75	68.7	
	% nos rapazes	9.5	6.5	100	

	<i>n</i>	20	1	21	
	♀ %	31.7	25	31.3	
	% nas raparigas	95.2	4.8	100	

	<i>N</i>	63	4	67	
	Total	%	100	100	
	% no total	94	6	100	
Conquistar a confiança de pessoas na Internet	<i>n</i>	42	4	46	$\chi^2(1)=1.942; p=0.301$
	♂ %	66.7	100	68.7	
	% nos rapazes	91.3	8.7	100	

	<i>n</i>	21	0	21	
	♀ %	33.3	0	31.3	
	% nas raparigas	100	0	100	

	<i>N</i>	63	4	67	
	Total	%	100	100	
	% no total	94	6	100	

Tabela 79: Motivos da prática do *autocyberbullying* na percepção dos *autocyberbullies*, segundo o sexo (Continuação)

Motivações	Que motivos te levaram a praticar <i>autocyberbullying</i> ?	Não	Sim	Total	Estatística χ^2	
Autoafirmação	Afirmar-me perante amigos(as)	<i>n</i>	45	1	46	$\chi^2(1)=0.333; p=0.532$
		♂ %	69.2	50	68.7	
		% nos rapazes	97.8	2.2	100	
		<i>n</i>	20	1	21	
		♀ %	30.8	50	31.3	
		% nas raparigas	95.2	4.8	100	
	Total	<i>N</i>	65	2	67	
		%	100	100	100	
		% no total	97	3	100	
	Autoafirmação	Ver publicados elogios/mensagens positivas sobre mim	<i>n</i>	42	4	
♂ %			68.9	66.7	68.7	
% nos rapazes			91.3	8.7	100	
		<i>n</i>	19	2	21	
		♀ %	31.1	33.3	31.3	
		% nas raparigas	90.5	9.5	100	
Total		<i>N</i>	61	6	67	
		%	100	100	100	
		% no total	91	9	100	
Autoafirmação		Testar se conseguia suportar comentários negativos publicados sobre mim	<i>n</i>	43	3	46
	♂ %		67.2	100	68.7	
	% nos rapazes		93.5	6.5	100	
		<i>n</i>	21	0	21	
		♀ %	32.8	0	31.3	
		% nas raparigas	100	0	100	
	Total	<i>N</i>	64	3	67	
		%	100	100	100	
		% no total	95.5	4.5	100	

Tabela 79: Motivos da prática do *autocyberbullying* na percepção dos *autocyberbullies*, segundo o sexo (Continuação)

Motivos	Que motivos te levaram a praticar <i>autocyberbullying</i> ?			Total	Estatística χ^2	
	Não	Sim				
Coping para estados emocionais negativos	Aliviar a angústia	<i>n</i>	42	4	46	$\chi^2(1)=1.469; p=0.247$
		♂ %	71.2	50	68.7	
		% nos rapazes	91.3	8.7	100	
		<i>n</i>	17	4	21	
		♀ %	28.8	50	31.3	
		% nas raparigas	81.0	19.0	100	
	Total	<i>N</i>	59	8	67	
		%	100	100	100	
		% no total	88.1	11.9	100	
		Aliviar a frustração	<i>n</i>	36	10	
♂ %			67.9	71.4	68.7	
% nos rapazes			78.3	21.7	100	
		<i>n</i>	17	4	21	
		♀ %	32.1	28.6	31.3	
		% nas raparigas	81.0	19.0	100	
Total		<i>N</i>	53	14	67	
		%	100	100	100	
		% no total	79.1	20.9	100	
		Aliviar a raiva	<i>n</i>	35	11	46
	♂ %		68.6	68.8	68.7	
	% nos rapazes		76.1	23.9	100	
		<i>n</i>	16	5	21	
		♀ %	31.4	31.3	31.3	
		% nas raparigas	76.2	23.8	100	
	Total	<i>N</i>	51	16	67	
		%	100	100	100	
		% no total	76.1	23.9	100	
		Estar descontente comigo mesmo(a)	<i>n</i>	44	2	46
♂ %			73.3	28.6	68.7	
% nos rapazes			95.7	4.3	100	
		<i>n</i>	16	5	21	
		♀ %	26.7	71.4	31.3	
		% nas raparigas	76.2	23.8	100	
Total		<i>N</i>	60	7	67	
		%	100	100	100	
		% no total	89.6	10.4	100	
Divertimento		Brincadeira	<i>n</i>	40	6	46
	♂ %		71.4	54.5	68.7	
	% nos rapazes		87.0	13.0	100	
		<i>n</i>	16	5	21	
		♀ %	28.6	45.5	31.3	
		% nas raparigas	76.2	23.8	100	
	Total	<i>N</i>	56	11	67	
		%	100	100	100	
		% no total	83.6	16.4	100	

Tabela 79: Motivos para a prática do *autocyberbullying*, na percepção dos *autocyberbullies* (Continuação)

Motivos	Que motivos te levaram a praticar <i>autocyberbullying</i> ?			Total	Estatística χ^2	
	Não	Sim	Total			
Pedido ajuda	Mostrar aos outros que precisava de ajuda	N	42	4	46	$\chi^2(1)=1.469; p=0.247$
		♂ %	71.2	50	68.7	
		% nos rapazes	91.3	8.7	100	
	N	17	4	21		
	♀ %	28.8	50	31.3		
	% nas raparigas	81.0	19.0	100		
	Total	N	59	8	67	
		%	100	100	100	
		% no total	88.1	11.9	100	
	Autopunição	Levar os meus amigos(as) a defenderem-me de agressões exercidas contra mim	N	45	1	46
♂ %			69.2	50	68.7	
% nos rapazes			97.8	2.2	100	
N		20	1	21		
♀ %		30.8	50	31.3		
% nas raparigas		95.2	4.8	100		
Total		N	65	2	67	
		%	100	100	100	
		% no total	97	3	100	
Autopunição		Castigar-me por alguma(s) coisa(s) que fiz	N	45	1	46
	♂ %		70.3	33.3	68.7	
	% nos rapazes		97.8	2.2	100	
	N	19	2	21		
	♀ %	29.7	66.7	31.3		
	% nas raparigas	90.5	9.5	100		
	Total	N	64	3	67	
		%	100	100	100	
		% no total	95.5	4.5	100	
	Autopunição	Causar mal-estar a mim próprio(a)	N	44	2	46
♂ %			69.8	50	68.7	
% nos rapazes			91.3	8.7	100	
N		19	2	21		
♀ %		30.2	50	31.3		
% nas raparigas		90.5	9.5	100		
Total		N	63	4	67	
		%	100	100	100	
		% no total	94	6	100	

Finalmente, alguns participantes reportaram tê-lo feito por *outro motivo*, sendo que os rapazes apontaram, em igual percentagem, “*estar desiludido comigo próprio*”, “*ter sido provocado*”, “*não sei*” (2.1%; n=1) e “*por nada*” (10.9%; n=5). As raparigas referiram (2.1%; n=1) “*procurar proteger a minha identidade*”.

No Gráfico 12 apresentamos as perceções dos *autocyberbullies* acerca das motivações pessoais que determinaram o comportamento, as quais são apresentadas em função da ordem de grandeza da percentagem de respostas obtidas.

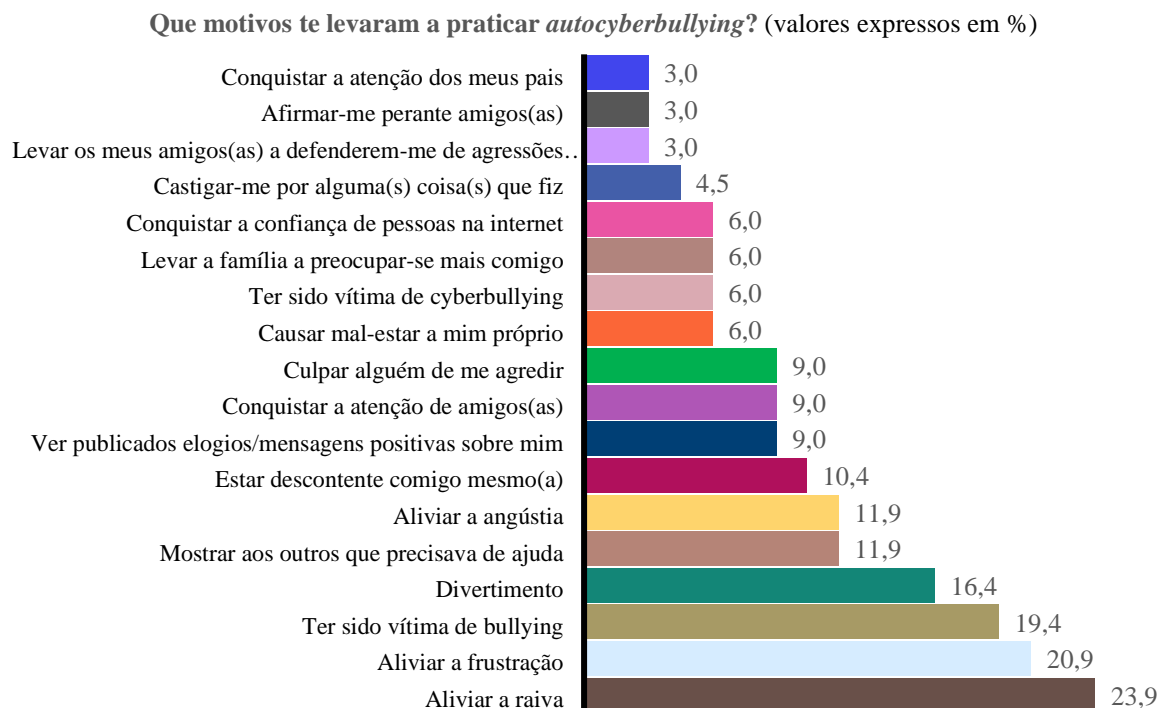


Gráfico 12: Motivações para o *autocyberbullying* na perceção dos *autocyberbullies*

Pela leitura dos dados do gráfico é possível confirmar que *aliviar o estado de raiva* (23.9%) e de *frustração* (20.9%), *ter sido vítima de bullying* (19.4%), *divertimento* (16.4%) ou *mostrar que precisavam de ajuda* (11.9%) foram as motivações mais apontadas. Por outro lado, *conquistar a atenção*, *afirmar-se perante amigo(a)s* ou *levar os amigos a defenderem-nos das agressões praticadas contra os mesmos* apresentam-se como as motivações menos referidas (3%) pelos *autocyberbullies*.



Perspetiva da amostra – alunos do 3º ciclo

Da análise das respostas dadas pelos participantes (n=914) à questão “*Na tua opinião, que motivos podem levar um(a) adolescente a praticar autocyberbullying?*”, destacamos aquelas que apresentaram percentagens mais elevadas e/ou diferenças estatisticamente significativas segundo o sexo.

Assim, como motivos que podem levar à prática do comportamento foram referidos (Gráfico 13):

- *Ter sido vítima de cyberbullying*, foi apontado por 31.5% dos rapazes (n=288) e 32.6% das raparigas (n=296), não se registando diferenças estatisticamente significativas nas perceções segundo o sexo;

- *Chamar a atenção dos pais*, motivo assinalado por 23% (n=210) dos rapazes e por 28.9% (n=264) das raparigas, registando-se uma diferença estatisticamente significativa nas suas perceções [$\chi^2(1)=14.295$; $p<0.001$];

- *Conquistar a atenção de amigos(as)*, motivo assinalado por 25.4% (n=232) dos rapazes e por 27.5% (n=251) das raparigas, sem diferença estatisticamente significativa;

- *Sentir-se só*, motivo assinalado por 23% (n=210) dos rapazes e por 26.7% (n=244) das raparigas, sendo a diferença registada estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=5.985$; $p=0.012$];

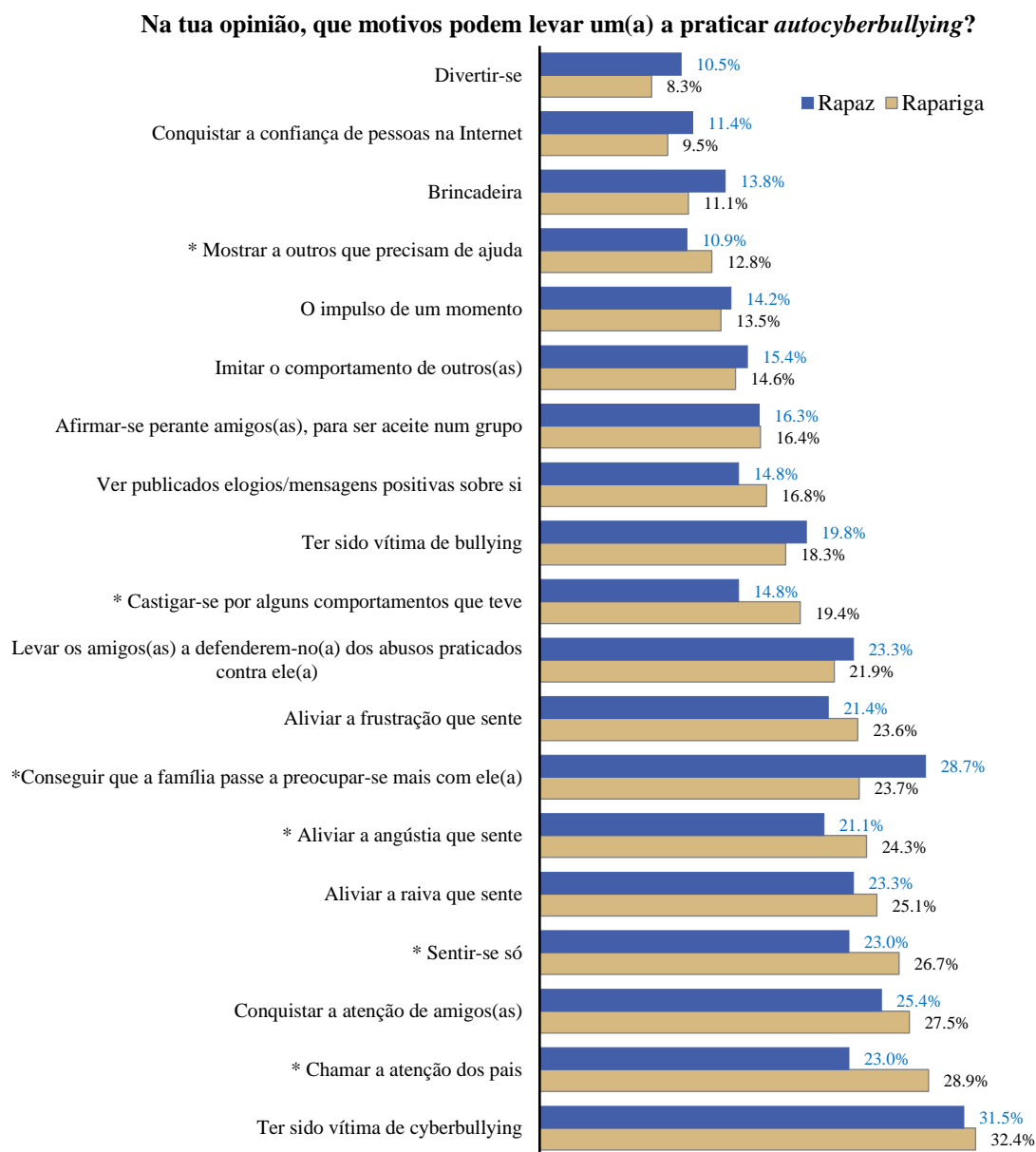
- *Aliviar a raiva que sentiam* foi um motivo assinalado por 23.3% (n=213) dos rapazes e por 25.1% (n=229) das raparigas, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre os sexos;

- *Aliviar a angústia que sentiam* foi um motivo significativamente [$\chi^2(1)=4.442$; $p=0.039$] mais apontado pelas raparigas (24.3%; n=222) do que pelos rapazes (21.1%; n=193) da amostra;

- *Conseguir que a família passasse a preocupar-se mais com ele(a)* foi um motivo significativamente [$\chi^2(1)=7.685$; $p=0.007$] mais referido pelos rapazes (28.7%; n=262) do que pelas raparigas (23.7%; n=217) da amostra;

- *Castigarem-se por comportamentos que tiveram* foi significativamente [$\chi^2(1)=9.442$; $p=0.002$] mais assinalado pelas raparigas (24.3%; n=222) do que pelos rapazes (21.1%; n=193);

- *Mostrar que precisavam de ajuda* foi um motivo significativamente [$\chi^2(1)=4.757$; $p=0.032$] mais assinalado pelas raparigas (12.8%; n=117) do que pelos rapazes (10.9%; n=100).

Gráfico 13: Perspetiva dos participantes acerca das motivações para a prática do *autocyberbullying*

Pela leitura dos dados do Gráfico 13 é possível verificar que *ter sido vítima de cyberbullying* (63.9%), *chamar a atenção dos pais* (51.9%), *conquistar a atenção de amigos* (52.9%), *sentir-se só* (49.7%) e *aliviar a raiva* (48.4%) foram as motivações mais apontadas pelos participantes. Por outro lado, *brincadeira* (24.9%), *conquistar a confiança de pessoas na internet* (20.9%) ou *divertir-se* (18.8%) apresentaram-se como as motivações menos referidas pelos participantes do estudo.

Emoções e repercussões do *autocyberbullying*

Para se poder perceber quais os sentimentos e emoções desencadeados e se existiam

consequências deste ato para os praticantes, dedicou-se uma parte do questionário a esta temática.



Sentimentos desencadeadas pelo autocyberbullying

Entendemos ser pertinente questionar os adolescentes acerca do que sentiram após ter praticado *autocyberbullying*. Apresentamos na Tabela 80 os resultados relativos às emoções/sentimentos mais assinaladas pelos *autocyberbullies*, os quais tinham de assinalar Sim/Não, num conjunto de catorze itens.

No seguimento da análise efetuada, as emoções promoveram sentimentos negativos tais como: *tristeza* (44.3%; n=27); *vergonha* (37.7%; n=23); *sem vontade de ir à escola* (37.7%; n=23); *pior do que estava antes* (36.1%; n=22); *medo* (32.8%; n=20) *ansiedade* (31.1%; n=19); *angustia* (9%); e *vingança* (31.1%; n=19).

Houve também referência a sentimentos positivos tais como: *ficar satisfeito(a)* (40.3%; n=25); *alegre* (31.1%; n=19); *orgulhoso(a)* (27.9%; n=17); e sentir-se *poderoso(a)* (27.9%; n=17). Foram também referidas emoções que promoveram sentimentos de culpa, tal como *sentir-se arrependido(a)* (40.3%; n=25) e, na questão “Outros” (9%; n=6), alguns participantes referiam a *vontade de morrer*.

Tabela 80: Sentimentos desencadeados pelo *autocyberbullying*

Como te sentiste depois de teres praticado <i>autocyberbullying</i> ?		Sim	Não	Total	Estatística χ^2
Alegre	<i>N</i>	12	29	41	$\chi^2(1)=0.206; p=0.770$
	♂ %	63.2	69.0	67.2	
	% nos rapazes	29.3	70.7	100	
	<i>N</i>	7	13	20	
	♀ %	36.8	31	32.8	
	% nas raparigas	35.0	65.0	100	
Total	<i>N</i>	19	42	61	
	%	100	100	100	
	% no total	31.1	68.9	100	
Triste	<i>N</i>	19	22	41	$\chi^2(1)=0.219; p=0.785$
	♂ %	70.4	64.7	67.2	
	% nos rapazes	46.3	53.7	100	
	<i>N</i>	8	12	20	
	♀ %	29.6	35.3	32.8	
	% nas raparigas	40.0	60.0	100	
Total	<i>N</i>	27	34	61	
	%	100	100	100	
	% no total	44.3	55.7	100	
Ansioso(a)	<i>N</i>	14	27	41	$\chi^2(1)=0.542; p=0.564$
	♂ %	73.7	64.3	67.2	
	% nos rapazes	34.1	65.9	100	
	<i>N</i>	5	15	20	
	♀ %	26.3	35.7	32.8	
	% nas raparigas	25.0	75.0	100	
Total	<i>N</i>	19	42	61	
	%	100	100	100	
	% no total	31.1	69.8	100	
Arrependido(a)	<i>N</i>	15	27	42	$\chi^2(1)=1.149; p=0.407$
	♂ %	60.0	73.0	67.7	
	% nos rapazes	35.7	64.3	100	
	<i>N</i>	10	10	20	
	♀ %	40.0	27.0	32.3	
	% nas raparigas	50.0	50.0	100	
Total	<i>N</i>	25	37	62	
	%	100	100	100	
	% no total	40.3	59.7	100	
Envergonhado(a)	<i>N</i>	14	27	41	$\chi^2(1)=0.674; p=0.574$
	♂ %	60.9	71.1	67.2	
	% nos rapazes	34.1	65.9	100	
	<i>N</i>	9	11	20	
	♀ %	39.1	29.8	32.8	
	% nas raparigas	45.0	55.0	100	
Total	<i>N</i>	23	38	61	
	%	100	100	100	
	% no total	37.7	62.3	100	

Tabela 80: Sentimentos desencadeados pelo *autocyberbullying* (Continuação)

Como te sentiste depois de teres praticado <i>autocyberbullying</i> ?		Sim	Não	Total	Estatística χ^2
Orgulhoso(a)	N	12	30	41	$\chi^2(1)=0.067; p=1.000$
	♂ %	64.7	68.2	67.2	
	% nos rapazes	29.3	70.7	100	
	N	6	14	20	
Total	♀ %	35.3	31.8	32.8	
	% nas raparigas	30.0	70.0	100	
	N	17	44	61	
Poderoso(a)	%	100	100	100	$\chi^2(1)=0.122; p=1.000$
	% no total	27.9	72.1	100	
	N	12	29	41	
	♂ %	70.6	65.9	67.2	
Total	% nos rapazes	29.3	70.7	100	
	N	5	15	20	
	♀ %	29.4	34.1	32.8	
Total	% nas raparigas	25.0	75.0	100	
	N	17	44	61	
	%	100	100	100	
Vingado(a)	% no total	27.9	72.1	100	$\chi^2(1)=0.018; p=1.000$
	N	13	28	41	
	♂ %	68.4	66.7	67.2	
	% nos rapazes	31.7	68.3	100	
Total	N	6	14	20	
	♀ %	31.6	35.7	32.8	
	% nas raparigas	30.0	70.0	100	
Total	N	19	42	61	
	%	100	100	100	
	% no total	31.1	69.8	100	
Com medo	N	13	28	42	$\chi^2(1)=0.066; p=1.000$
	♂ %	65.0	68.3	67.2	
	% nos rapazes	31.0	69.0	100	
	N	7	13	20	
Total	♀ %	35.0	31.7	32.8	
	% nas raparigas	35.0	65.0	100	
	N	20	41	61	
Total	%	100	100	100	
	% no total	32.8	67.2	100	
	Pior do que estava antes	N	12	29	41
♂ %		54.5	74.4	67.2	
% nos rapazes		29.3	70.7	100	
N		10	10	20	
Total	♀ %	45.5	25.6	32.8	
	% nas raparigas	50.0	50.0	100	
	N	22	39	61	
Total	%	100	100	100	
	% no total	36.1	63.9	100	

Tabela 80: Sentimentos desencadeados pelo *autocyberbullying* (Continuação)

Como te sentiste depois de teres praticado <i>autocyberbullying</i> ?		Sim	Não	Total	Estatística χ^2
Melhor do que o que estava antes	N	12	29	41	$\chi^2(1)=0.206; p=0.770$
	♂ %	63.2	69.0	67.2	
	% nos rapazes	29.3	70.7	100	
	N	7	13	20	
	♀ %	36.8	31.0	32.8	
	% nas raparigas	35.0	65.0	100	
Total	N	19	42	61	
	%	100	100	100	
	% no total	31.1	69.8	100	
Satisfeito(a)	N	17	24	41	$\chi^2(1)=0.012; p=1.000$
	♂ %	68.0	66.7	67.2	
	% nos rapazes	41.5	58.5	100	
	N	8	12	20	
	♀ %	32.0	33.3	32.8	
	% nas raparigas	40.0	60.0	100	
Total	N	25	36	61	
	%	100	100	100	
	% no total	41.0	59.0	100	
Com vontade de voltar a autoagredir-me	N	14	27	41	$\chi^2(1)=4.051; p=0.063$
	♂ %	87.5	60.0	67.2	
	% nos rapazes	34.1	65.9	100	
	N	2	18	20	
	♀ %	12.5	40.0	32.8	
	% nas raparigas	10.0	90.0	100	
Total	N	16	45	61	
	%	100	100	100	
	% no total	26.2	73.8	100	
Sem vontade de ir para a escola	N	14	27	41	$\chi^2(1)=0.206; p=0.770$
	♂ %	60.9	71.1	67.2	
	% nos rapazes	34.1	65.9	100	
	N	9	11	20	
	♀ %	39.1	28.9	32.8	
	% nas raparigas	45.0	55.0	100	
Total	N	23	38	61	
	%	100	100	100	
	% no total	37.7	62.3	100	

Podemos observar que as escolhas dos participantes, relativas aos sentimentos desencadeados, não apresentam relação estatisticamente significativa com o sexo.



Repercussões do *autocyberbullying* - Perspetiva dos *autocyberbullies*

Questionados sobre o que aconteceu depois de terem praticado *autocyberbullying* (Gráfico 14), 26.8% (n=18) afirmaram ter recebido elogios e mensagens de apoio na

Internet, 14.9% (n=10) reconheceram que a família passou a preocupar-se mais com eles e, em igual número, que os seus resultados escolares pioraram. Foi ainda referido por 10.4% (n=7) terem sido gozados na escola e, por 7.4% (n=5), terem sido vítimas de *cyberbullying*.

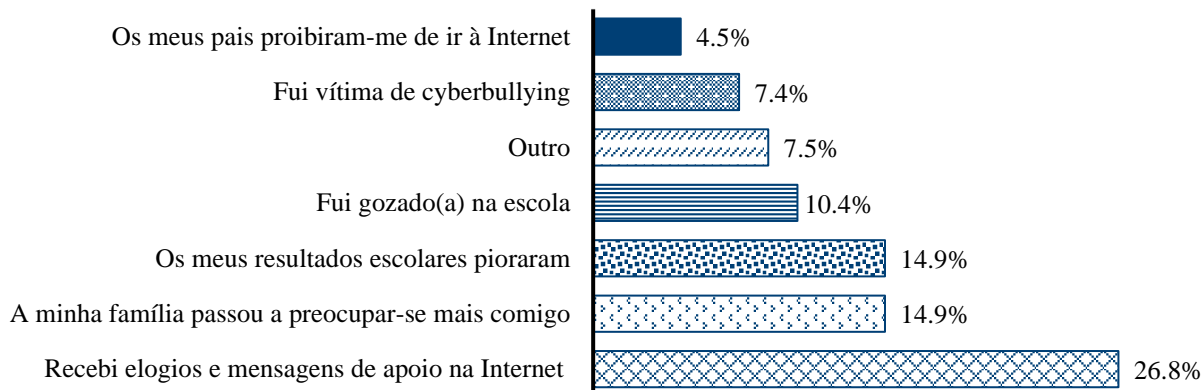


Gráfico 14: Repercussões do *autocyberbullying* declaradas pelos *autocyberbullies*

Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ($p>0.05$), no que se refere às consequências apontadas pelos participantes.

Estratégias de enfrentamento declaradas pelos *autocyberbullies*

Estratégias offline: contar a alguém

Considerou-se oportuno questionar os participantes sobre que tipo de estratégias, *offline*, *online* ou mistas, utilizaram para fazer face ao *autocyberbullying*.

Focadas nos últimos seis meses, as respostas à questão “*Contaste a alguém que praticaste/praticas autocyberbullying?*” (Gráfico 15) mostraram que apenas um pouco mais de um quarto dos *autocyberbullies* (26.9%; n=18) optou por contar a alguém enquanto que 67.2% (n=45) não contou a ninguém.

Nesta questão, em que se pedia que assinalassem a quem contaram, constatou-se que 44.4% (n=8) elegeu um amigo(a) ou colega, 11.1% (n=2) irmão/irmã e 5.6% (n=1) um professor(a), em igualdade com a escolha de outro familiar (Gráfico 15).

Por outro lado, no total dos *autocyberbullies* (n=63), “Contar a alguém” foi uma estratégia apontada maioritariamente pelos rapazes (43 rapazes vs 20 raparigas), sendo a diferença estatisticamente significativa [$U=389.5$; $Z=-0.764$, $p=0.445$] em relação às raparigas.

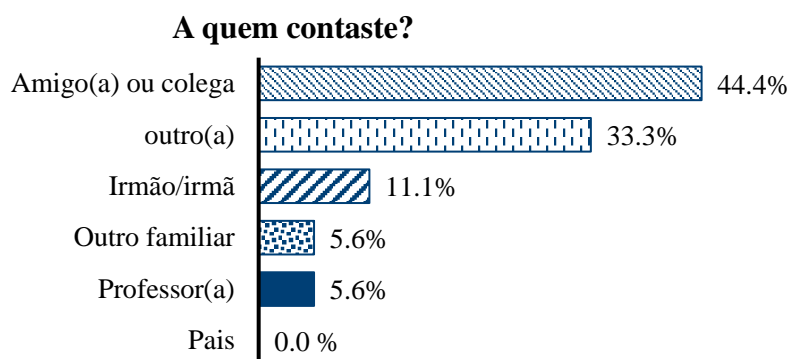


Gráfico 15: Estratégias de *coping* - Contar a alguém

Significativo, é também o facto de nenhum *autocyberbully* (0%; n=0) ter referido que contou aos pais (Gráfico 15).

Os principais motivos apontados para não terem contado (Gráfico 16) foram:

- considerarem tratar-se de um comportamento sem importância (30.3%; n=10);

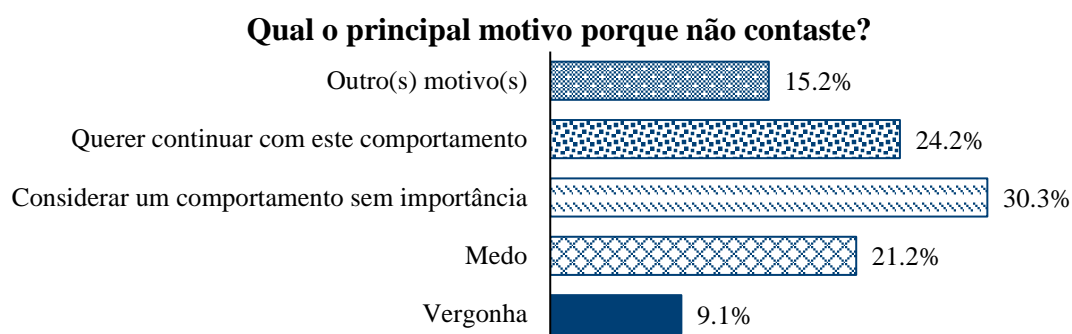


Gráfico 16: Motivos porque não contaram a ninguém que praticaram *autocyberbullying*

- quererem continuar com o comportamento (24.2%; n=8);

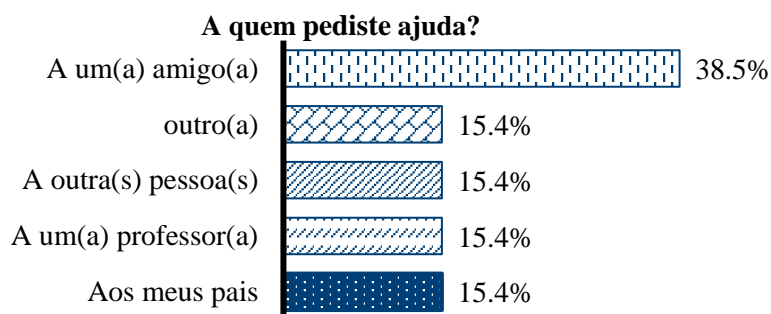
- terem medo (21.2 %; n=7).



Estratégias offline: Suporte social - Pedido de ajuda

O questionário utilizado contemplava uma questão destinada a medir o tipo de ajuda procurada e a quem (na família, nos pares, nos professores ou outros).

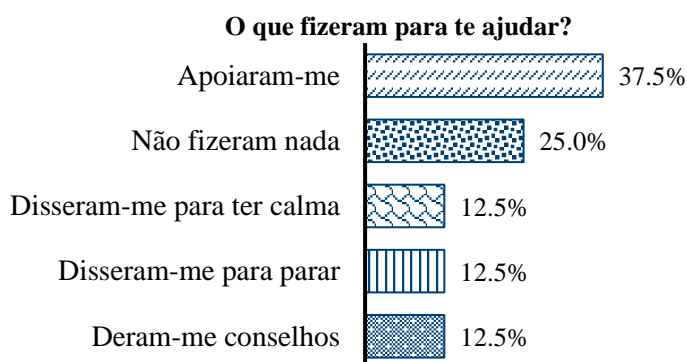
Constatou-se que a maioria dos *autocyberbullies* não procurou ajuda (80.6%; n=54). Dos 19.4% (n=13) que optaram por pedir ajuda, estes seguiram escolhas diversificadas (Gráfico 17).

Gráfico 17: Estratégias de *coping* – Pedido de ajuda

É importante destacar que “*pedir ajuda a uma amigo/a*” foi a opção mais assumida (38.5%; n=5) pelos *autocyberbullies* que optaram por pedir ajuda (n=13) e, só depois, o pedido de ajuda a outras pessoas (15.4%; n=2), a um professor ou aos pais, em igual percentagem (Gráfico 17).

Um resultado que importa destacar, por poder fazer transparecer alguma contradição, é o facto de nenhum *autocyberbully* ter contado aos pais (Gráfico 15) que praticava *autocyberbullying* e, por outro lado, 15.4% (n=2) terem pedido ajuda aos pais (Gráfico 17), podendo reconhecê-los como fonte de suporte social.

O tipo de ajuda que consideraram ter obtido encontra-se no Gráfico 18. Refira-se que a questão “*O que fizeram para te ajudar?*” foi colocada em formato de resposta aberta, tendo-se obtido 8 respostas.

Gráfico 18: Resposta ao pedido de ajuda sob o ponto de vista do *autocyberbully*

A ajuda obtida reporta essencialmente uma atitude interventiva, ainda que com características diferentes. Apenas 25 % (n=2) referiram que estes não fizeram nada. Em termos do tipo de ajuda recebida, 37.5% (n=3) sentiram-se *apoiados* e, em igual percentagem (12.5%, n=1), assumiram que *receberam conselhos*, a sugestão de *ter calma* e de *parar com o comportamento*.



Estratégias de enfrentamento: rutura ou ignorar a situação

No Gráfico 19 identificamos algumas estratégias apontadas pelos *autocyberbullies* tendo em vista a não repetição do comportamento.

Fizeste alguma coisa para não repetir este comportamento?

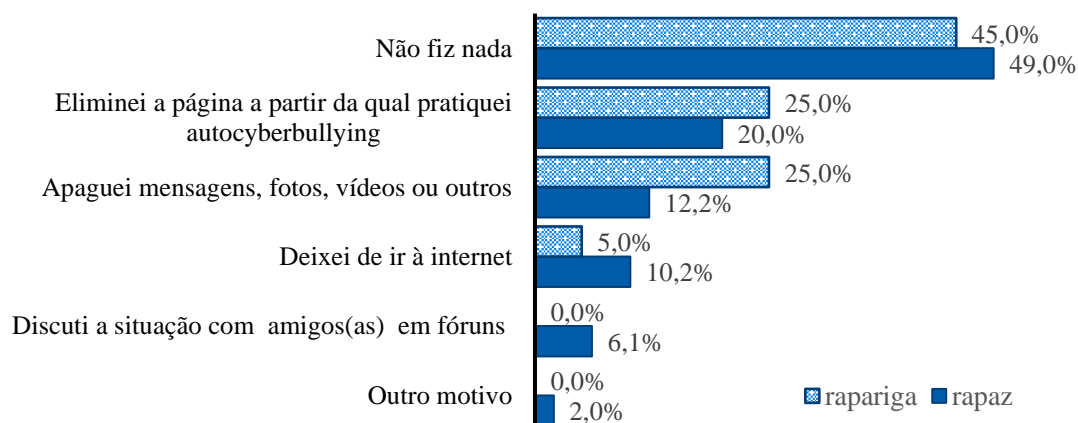


Gráfico 19: Estratégias de enfrentamento - Rutura ou ignorar a situação

As estratégias de rutura, realizadas *online*, mais apontadas pelos rapazes e pelas raparigas incluíram: *eliminar a página a partir da qual praticaram autocyberbullying* (20.4% dos rapazes vs 25.0% das raparigas); e *apagar as mensagens, fotos, vídeos ou outros* (12.2% para os rapazes vs 25% para as raparigas). Optaram por não fazer nada 45% das raparigas e 49% dos rapazes.

Atitude dos observadores do *autocyberbullying*

Procurámos conhecer o tipo de atitudes assumidas pelos observadores, quando presenciam ou têm conhecimento do sofrimento ou desconforto de um colega/amigo *autocyberbully*.

De acordo com as informações obtidas através dos dados deste estudo (Gráfico 20), dos indivíduos que responderam à questão “o que fizeste quando soubeste?”, 25.3% (n=51) tentou convencer o *autocyberbully* a não voltar a praticar, 22.3% (n=45) procurou compreender a situação, 21.8% (n=44) prestou apoio e 11.3 % (n=23) aconselhou a contar a alguém.

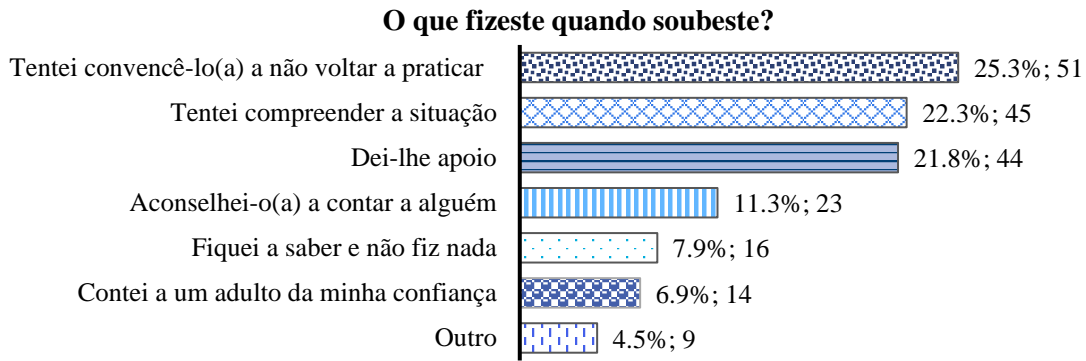


Gráfico 20: Atitude dos observadores perante situações de *autocyberbullying*

Registou-se também que 7.9% (n=16) dos observadores assumiu uma atitude passiva, optando por não fazer nada.

Da análise do Gráfico 20, é possível verificar que as respostas mais assinalada pelos observadores foram *tentei convencê-lo a não voltar a praticar* (25.3%; n=51) seguida de *tentei compreender a situação* (22.3%; n=45) e de *dei-lhe apoio* (21.8%; n=44).

2.3.4 Suporte social familiar e escolar

No sentido de conhecermos as perceções dos participantes acerca do suporte social familiar e escolar, analisámos as pontuações obtidas na Escala Família e Escola (EFE), sendo que os *scores* podiam variar entre 16 e 80 e as pontuações mais elevadas estão associadas a uma perceção mais positiva do suporte social familiar e escolar.

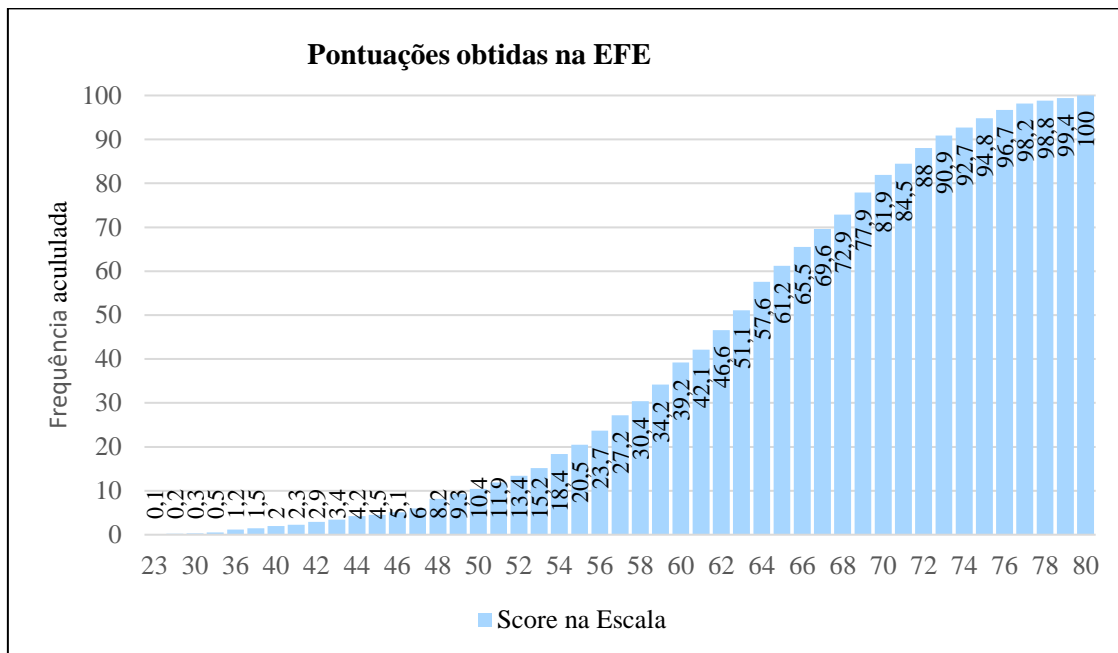


Gráfico 21: Distribuição das pontuações totais na EFE

As pontuações registadas situaram-se entre 23 e 80 (Gráfico 21).

Para 95.5% dos participantes os *scores* obtidos foram superiores a 45 pontos, para 60.8% superiores a 60 e para 5.2% superiores a 75 pontos.

Calculamos também a média e o desvio-padrão nas diferentes facetas e na escala total (Tabela 81). Foi possível constatar que, em todos os itens, de cada faceta da escala, a percentagem de respostas obtidas em “*Concordo*” e “*Concordo totalmente*” foi superior à soma das percentagens de respostas obtidas em “*Discordo*” e “*Discordo totalmente*”.

Da análise dos valores da Tabela 81 podemos verificar que nos itens 1, 3, 5, 8, 10, 11 e 12, mais de 77% dos participantes *concordaram* ou *concordaram totalmente* com o conteúdo dos mesmos (a soma de *concordo* com *concordo totalmente* situou-se entre 77.3% e 88.6%) sugerindo que, na generalidade, os participantes se encontravam satisfeitos com o modo como funcionavam com família e com a escola em geral. Quanto à percepção da existência de apoio (itens 6, 7, 9, 14 e 15), os participantes encontravam-se satisfeitos, uma vez que a soma das percentagens obtidas em *concordo* e *concordo totalmente* se situaram entre 39.1% e 79.5%. Também no que se refere à qualidade do apoio recebido (itens 2, 4, 13 e 16) os participantes encontravam-se satisfeitos, uma vez que as percentagens obtidas, situadas de 38.1% a 87.6%, vão no sentido da *concordância* ou da *total concordância* com o conteúdo dos itens.

Tabela 81: Perceções dos participantes acerca do suporte social familiar e escolar – Escala EFE

Itens	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Na minha família é habitual jantarmos em conjunto.	19	2.1	12	1.3	47	5.1	213	23.3	597	65.3	888	97.2
2. Sinto-me feliz quando vou para a escola.	122	13.3	97	10.6	302	33.0	284	31.1	84	9.2	889	97.3
3. Sinto que sou importante para a minha família.	22	2.4	35	3.8	109	11.9	279	30.5	443	48.5	888	97.2
4. Quando tenho um problema, posso contar com a escola para me ajudar.	118	12.9	127	13.9	295	32.3	244	26.7	104	11.4	888	97.2
5. Posso contar com o apoio da minha família quando preciso.	22	2.4	20	2.2	79	8.6	248	27.1	520	56.9	889	97.3
6. A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos. *	76	8.3	163	17.8	291	31.8	204	22.3	154	16.8	888	97.2
7. Na minha família é pouco habitual conversarmos. *	49	5.4	56	6.1	93	10.2	237	25.9	452	49.5	887	97.0
8. Os meus colegas aceitam-me como sou.	24	2.6	20	2.2	138	15.1	347	38.0	359	39.3	888	97.2
9. A minha família dá-me pouca atenção. *	26	2.8	29	3.2	104	11.4	204	22.3	523	57.2	886	96.9
10. A minha família interessa-se pelo que eu sinto.	25	2.7	21	2.3	134	14.7	284	31.1	423	46.3	887	97.0
11. Dou-me bem com os meus colegas de escola.	20	2.2	13	1.4	97	10.6	353	38.6	403	44.1	886	96.9
12. Dou-me bem com a minha família.	15	1.6	11	1.2	61	6.7	251	27.5	549	60.1	887	97.0
13. Quando tenho algum problema, a maior parte dos professores está disponível para me ajudar.	66	7.2	87	9.5	307	33.6	304	33.3	123	13.5	887	97.0
14. Raramente partilho os meus problemas com a minha família. *	89	9.7	143	15.6	241	26.4	220	24.1	194	21.2	887	97.0
15. Sinto-me inseguro(a) na minha escola. *	47	5.1	58	6.3	213	23.3	269	29.4	299	32.7	886	96.9
16. Tenho uma boa relação com os meus professores.	35	3.8	37	4.0	239	26.1	410	44.9	167	18.3	888	97.2

*. Itens invertidos.

Nas situações descritas a percentagem obtida na soma dos que *concordaram* e *concordaram totalmente* foi superior à soma da percentagem dos que *discordaram* ou *discordaram totalmente*.

As pontuações médias obtidas na escala total e nas suas componentes (Tabela 82) distribuíram-se de acordo com a amplitude e variabilidade prevista, de 16 a 80 pontos, (Nunnally, 1978).

Analisando as pontuações médias obtidas, verifica-se que na dimensão *Relacional* (perceção do funcionamento do próprio com a família, pares, professores e escola em geral) a média ($\bar{x}=30.18$) situa-se próxima do valor máximo ($7 \leq R \leq 35$) e, na dimensão *Funcional*, a pontuação média ($\bar{x}=13.32$) é superior a metade da pontuação possível ($4 \leq F \leq 20$) para este conjunto de itens. Na dimensão *Satisfação* (Satisfação relativa ao apoio recebido), a pontuação média ($\bar{x}=18.79$) é superior a metade da pontuação possível para esta componente ($5 \leq S \leq 25$).

Tabela 82: Pontuação média obtida na EFE

Componente/ Escala EFE total			N	\bar{x}	DP	Mín.	Máx.	t	p	η^2	π
Relacional (R)	Por sexo	♂	444	30.16	5.16			0.106	0.915	0.266	0.915
		♀	442	30.19	4.51						
	Na amostra		886	30.18	4.85	7.00	15.00				
Funcional (F)	Por sexo	♂	445	13.03	3.68			2.545	0.011	0.007	0.72
		♀	442	13.61	3.05						
	Na amostra		887	13.32	3.39	4.00	20.00				
Satisfação (S)	Por sexo	♂	444	18.85	3.90			0.501	0.616	0.000	0.079
		♀	442	18.72	3.66						
	Na amostra		849	18.79	3.78	5.00	25.00				
EFE total	Por sexo	♂	444	62.04	9.07			0.800	0.424	0.001	0.126
		♀	442	62.52	9.03						
	Na amostra		886	62.28	9.04	23.00	80.00				

\bar{x} =Média; DP=Desvio - padrão; Mín.=Mínimo; Máx.=Máximo; η^2 =dimensão do efeito da variável; π =potência do teste.

A pontuação média obtida no total da escala foi de 62.28 (DP=9.04), não se registando diferenças estatisticamente significativas [$t(886)=0.8$; $p=0.424$] entre as pontuações médias obtidas pelos rapazes ($\bar{x}=62.04$; DP=9.07) e pelas raparigas ($\bar{x}=62.55$; DP=9.03).

Analisando as pontuações médias obtidas nas três componentes da EFE (Tabela 82) verificamos que apenas se registou uma diferença estatisticamente significativa [$t(886)=2.545$; $p=0.011$] nas perceções dos participantes na componente *Funcional* (perceção do apoio disponível e a sua qualidade), componente na qual as raparigas apresentaram uma pontuação média ($\bar{x}=13.61$; DP=3.05) significativamente superior à dos rapazes ($\bar{x}=13.03$; DP=3.68).

2.3.5 Autoconceito

Após a inversão dos itens necessários, o ponto de corte usado para avaliar o autoconceito (AFP) foi de 30 pontos, ou seja, pontuações entre 0 e 30 traduzem um autoconceito negativo e pontuações superiores a 30 um autoconceito positivo. Quanto mais elevada for a pontuação mais indicativa esta é de um autoconceito positivo (Veiga, 2006).

Para a variável dicotômica autoconceito (positivo e negativo), constatámos que a maioria (82.3%; n=752) dos participantes (Tabela 83) apresentava pontuações sugestivas de um autoconceito total positivo.

Tabela 83: Autoconceito dos participantes

Variável	n	%
Autoconceito negativo (AFP neg.)	95	10.4
Autoconceito positivo (AFP pos.)	752	82.3
Autoconceito total (AFP)	Total	847
		92.7
<i>Missing</i>	67	7.3
Total	914	100

Também na dimensão autoconceito físico (AFP_{fis.}), mais de metade dos participantes (62.7%; n=573) apresentaram pontuações sugestivas de um autoconceito físico positivo (Tabela 84).

Tabela 84: Autoconceito físico

Variável	n	%
Autoconceito negativo (AFP neg.)	275	30.1
Autoconceito positivo (AFP pos.)	573	62.7
Autoconceito físico (AFP fis.)	Total	848
		92.8
<i>Missing</i>	66	7.2
Total	914	100

Na Tabela 85 apresentam-se as médias e os desvio-padrão obtidos nas dimensões da escala de autoconceito. Da leitura desses valores constata-se que a pontuação média global foi de 42.57, valor que é superior ($0 \leq AFP \leq 60$) a metade da pontuação máxima possível (Veiga, 2006), que o mínimo foi de 5 e que o máximo foi 60.

Analisando as médias obtidas nas seis dimensões constata-se que, em todas, o valor foi superior a mais de metade da pontuação prevista para a mesma. A saber: *Aspeto Comportamental* com $\bar{x}=10.17$, sendo que a pontuação pode situar-se entre $0 \leq AC \leq 13$; *Aparência física* com $\bar{x}=5.22$, com a pontuação possível a situar-se entre $0 \leq AF \leq 8$; a

Ansiedade com $\bar{x}=4.33$, sendo que a pontuação pode situar-se entre $0 \leq AN \leq 8$; *Popularidade*, com $\bar{x}=7.27$, com uma pontuação que pode situar-se entre $0 \leq PO \leq 8$; *Estatuto Intelectual* com $\bar{x}=8.70$, com a pontuação a poder situar-se entre $0 \leq EI \leq 13$; e *Satisfação/Felicidade* com $\bar{x}=6.88$, sendo que a pontuação pode situar-se entre $0 \leq SF \leq 8$.

No que se refere à variável sexo (Tabela 85), na componente *Aspeto Comportamental*, as raparigas apresentam uma média ($\bar{x}=10.50$; DP=2.58) significativamente [$t(847)=-3.613$; $p=0.000$] superior à dos rapazes ($\bar{x}=9.83$; DP=2.75).

Já no que diz respeito à *Aparência Física*, os rapazes apresentam uma média ($\bar{x}=5.52$; DP=2.21) significativamente [$t(847)=4.098$; $p=0.000$] superior à das raparigas ($\bar{x}=4.93$; DP=2.01).

Tabela 85: Pontuação média, por sexo e na amostra total, obtida nas subescalas do autoconceito e autoconceito global

Componente/ Escala			N	\bar{x}	DP	Mín.	Máx.	t	p	η^2	π
Aspeto comportamental (AC)	Por sexo	♂	420	9.83	2.75			-3.613	0.000	0.15	0.950
		♀	428	10.50	2.58						
	Na amostra		848	10.17	2.69	1.00	13.00				
Aparência física (AF)	Por sexo	♂	420	5.52	2.21			4.098	0.000	0.019	0.984
		♀	428	4.93	2.01						
	Na amostra		848	5.22	2.13	0.00	8.00				
Ansiedade (AN)	Por sexo	♂	421	5.00	1.96			9.784	0.000	0.102	1.00
		♀	428	3.67	1.99						
	Na amostra		849	4.33	2.09	0.00	8.00				
Popularidade (PO)	Por sexo	♂	421	7.60	1.99			4.586	0.000	0.024	0.966
		♀	428	6.93	2.26						
	Na amostra		849	7.27	2.16	0.00	10.00				
Estatuto intelectual (EI)	Por sexo	♂	421	8.56	2.78			-1.396	0.163	0.002	0.286
		♀	428	8.83	2.83						
	Na amostra		849	8.70	2.81	0.00	13.00				
Satisfação/felicidade (SF)	Por sexo	♂	421	6.89	1.56			337	0.736	0.000	0.063
		♀	428	6.86	1.51						
	Na amostra		849	6.88	1.54	0.00	8.00				
Autoconceito Total (AFP)	Por sexo	♂	419	43.43	8.96			2.703	0.007	0.009	0.80
		♀	428	41.71	9.49						
	Na amostra		847	42.57	9.26	5.00	60.00				

\bar{x} = Média; DP=Desvio - padrão; Mín.=Mínimo; Máx.=Máximo; η^2 =dimensão do efeito da variável; π =potência do teste.

Na dimensão *Ansiedade*, os rapazes ($\bar{x}=5.00$; DP=1.96) apresentaram uma média significativamente superior [$t(847)=9.784$; $p=0.000$] à das raparigas ($\bar{x}=3.67$; DP=1.99). De igual modo, na *Popularidade* a pontuação média dos rapazes ($\bar{x}=7.60$; DP=1.99) foi significativamente [$t(847)=4.586$; $p<0.001$] superior à das raparigas ($\bar{x}=6.93$; DP=2.26).

Nas componentes *Estatuto Intelectual* e *Satisfação/Felicidade*, não se registaram diferenças estatisticamente significativas na pontuação média obtida pelos rapazes e pelas raparigas.

No que se refere ao autoconceito total, não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$t(847)=2.703$; $p=0.007$] nas pontuações médias obtidas pelos rapazes ($\bar{x}=43.43$; $DP=8.96$) e pelas raparigas ($\bar{x}=41.71$; $DP=9.49$) da amostra.

Procurámos também averiguar se, na nossa amostra, se registavam diferenças no autoconceito dos praticantes e dos não-praticantes de *autocyberbullying* (Tabela 86). Foi possível confirmar que se registam diferenças estatisticamente significativas [$t(848)=5.161$; $p=0.000$] nas pontuações médias obtidas no autoconceito dos praticantes ($\bar{x}=36.30$; $DP=9.35$) e dos não-praticantes ($\bar{x}=42.98$; $DP=9.31$) de *autocyberbullying*, com os praticantes a apresentarem valores médios inferiores.

Considerando apenas o grupo de praticantes de *autocyberbullying* (\geq uma vez), não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$t(53)=-0.214$; $p=0.831$] nas pontuações médias obtidas no autoconceito das raparigas ($\bar{x}=36.11$; $DP=12.07$) e dos rapazes ($\bar{x}=36.71$; $DP=7.95$).

Tabela 86: Resultados do teste *t* relativos ao autoconceito global dos praticantes e não - praticantes de *autocyberbullying*

		<i>Autocyberbullying</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autoconceito (AFP)	Por sexo	Nunca	♂ 383	44.12	8.75	3.416	0.001
			♀ 411	41.92	9.33		
	\geq uma vez	♂ 36	36.71	7.95	-0.214	0.831	
		♀ 17	36.11	12.07			
	Total	Nunca	794	42.98	9.11	5.161	0.000
		\geq uma vez	53	36.30	9.35		

\bar{x} = Média no autoconceito; *DP* = Desvio-padrão; *autocyberbullying* – variável dicotómica: Nunca; \geq uma vez = Praticaram pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

2.3.6 Autoestima

Na Tabela 87 apresentam-se os resultados das perceções de autoestima dos alunos. As respostas obtidas mostraram que os participantes tinham uma opinião positiva de si, tendo em conta que a maioria das respostas se concentraram entre “*Concordo*” e “*Concordo Fortemente*”, com a afirmação proposta nos diferentes itens da escala (Tabela 87).

Os *scores* obtidos pelos participantes situaram-se dentro dos valores previstos para a escala (de 0 a 30).

Tabela 87: Distribuição percentual das respostas da RSES, na perspetiva dos alunos

Itens	Discordo fortemente		Discordo		Concordo		Concordo fortemente		Total N
	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. De um modo geral estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	35	3.8	79	8.6	431	47.2	299	32.7	844
2. Por vezes penso que não tenho qualquer valor. *	82	9.0	269	29.4	289	31.6	204	22.3	844
3. Sinto que tenho algumas qualidades boas.	26	2.8	41	4.5	467	51.1	310	33.9	844
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	26	2.8	84	9.2	478	52.3	256	28.0	844
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio(a). *	69	7.5	175	19.1	322	35.2	278	30.4	844
6. Por vezes sinto que sou um(a) pessoa inútil. *	66	7.2	232	25.4	269	29.4	277	30.3	844
7. Sinto que sou uma pessoa de valor.	41	4.5	135	14.8	476	52.1	192	21.0	844
8. Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a). *	125	13.7	348	38.1	239	26.1	132	14.4	844
9. De um modo geral sinto-me um(a) fracassado(a). *	36	3.9	121	13.2	305	33.4	382	41.8	844
10. Tenho uma boa opinião de mim próprio(a).	44	4.8	91	10.0	450	49.2	259	28.3	844

*. Os itens assinalados foram revertidos no sentido positivo.

No que diz respeito à qualidade da autoestima, as pontuações obtidas pelos alunos distribuíram-se do seguinte modo: com mais de 15 pontos, 78.3% dos alunos; e com mais de 20 pontos, 45.5% dos alunos.

No que se refere à autoestima global, as pontuações médias obtidas na amostra apresentaram diferenças estatisticamente significativas [$t(914)=4.861$; $p=0.000$] entre os rapazes ($\bar{x}=20.81$; $DP=5.29$) e as raparigas ($\bar{x}=19.00$; $DP=5.54$), com os rapazes a apresentarem uma autoestima superior.

2.3.7 Autocriticismo

Os valores do autocriticismo dos participantes situaram-se entre 0 e 52, numa escala em que o *score* total (soma das pontuações das subescalas *Eu Inadequado* e *Eu Detestado*) podia variar de 0 a 56 pontos. Quanto maior for o valor total obtido nestas duas subescalas maior é o nível de autocriticismo apresentado pelos participantes.

Os valores do autocriticismo, registados na amostra, distribuíram-se do seguinte modo (Tabela 88): com mais de 14 pontos, 54.3% dos alunos; com mais de 28 pontos, 15.3% dos alunos; e, com mais de 42 pontos, 3.7% dos alunos.

Tabela 88: Resultados das percepções dos alunos na EFACT

Itens	Nada como eu		Um bocadinho como eu		Mais ou menos como eu		Um bocado como eu		Exatamente como eu		Total
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	
1. Fico facilmente desapontado comigo mesmo	260	31.2	179	21.5	201	24.1	120	14.4	74	8.9	834
2. Há uma parte de mim que me põe em baixo.	212	25.5	227	27.3	160	19.2	138	16.6	96	11.5	833
3. Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim. Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo.	54	6.5	58	7.0	139	16.7	287	34.5	295	35.4	833
4. Perdoe-me facilmente.	96	11.5	140	16.8	212	25.5	188	22.6	196	23.6	832
5. Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom.	200	24.0	181	21.7	186	22.3	157	18.8	109	13.1	833
6. Sinto-me derrotado pelos meus pensamentos autocríticos.	353	42.4	151	18.1	163	19.6	99	11.9	66	7.9	832
7. Continuo a gostar de mim.	39	4.7	64	7.7	108	13.0	198	23.8	423	50.8	832
8. Eu fico tão zangado comigo mesmo que me apetece magoar-me ou fazer mal a mim mesmo.	491	59.0	95	11.4	106	12.7	63	7.6	77	9.3	832
9. Tenho um sentimento de nojo por mim mesma (a).	592	71.2	81	9.7	85	10.2	42	5.0	32	3.8	832
10. Continuo a sentir que posso ser amado (a) e que ainda sou aceitável.	58	7.0	67	8.0	145	17.4	249	29.9	314	37.7	833
11. Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim.	530	63.8	97	11.7	102	12.3	61	7.3	41	4.9	831
12. Acho fácil gostar de mim mesmo.	81	9.7	113	13.6	205	24.6	197	23.7	236	28.4	832
13. Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos.	213	25.6	184	22.1	177	21.3	148	17.8	110	13.2	832
14. Eu chamo nomes a mim mesmo.	441	52.9	146	17.5	104	12.5	77	9.2	65	7.8	833
15. Eu sou carinhoso (a) e cuido de mim mesmo (a). Eu não consigo aceitar fracassos e retrocessos sem me sentir inadequado.	49	5.9	89	10.7	151	18.1	246	29.5	298	35.8	833
16. Penso que mereço a minha autocritica.	286	34.4	174	20.9	200	24.1	103	12.4	68	8.2	831
17. Penso que mereço a minha autocritica.	198	23.8	146	17.6	206	24.8	145	17.4	136	16.4	831
18. Eu sou capaz de cuidar e preocupar-me comigo mesmo (a).	42	5.1	71	8.5	154	18.5	233	28.0	331	39.8	831
19. Há uma parte de mim que quer se libertar dos aspetos de que não gosta.	149	17.9	134	16.1	176	21.2	189	22.7	183	22.0	831
20. Eu encorajo-me a mim mesmo (a) acerca do futuro.	58	7.0	49	5.9	146	17.6	231	27.8	347	41.8	831
21. Eu não gosto de ser como sou.	509	61.2	107	12.9	100	12.0	53	6.4	63	7.6	832

Os resultados relativos às médias e aos desvios-padrão, em função da percepção dos inquiridos, encontram-se Tabela 89.

As raparigas destacaram-se na subescala *Eu Inadequado*, por apresentarem uma pontuação média significativamente [$t(831)=-2.393$; $p=0.017$] mais elevada ($\bar{x}=15.44$) do que a registada nos rapazes ($\bar{x}=14.08$).

Tabela 89: Resultados da EFACT segundo o sexo, na amostra total e por dimensão

			<i>N</i>	\bar{X}	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Subescalas	Eu tranquilizador	Por sexo	♂	414	22.40	7.32		1.024	0.306
			♀	417	21.88	7.14			
		Na amostra		831	22.1	7.23	0.0	32	
	Eu inadequado	Por sexo	♂	414	14.08	8.13		-2.393	0.017
			♀	417	15.44	8.26			
		Na amostra		831	14.77	8.21	0.0	36	
Eu detestado	Por sexo	♂	414	4.33	5.06		0.584	0.559	
		♀	417	4.13	4.75				
	Na amostra		831	4.22	4.90	0.0	20		
AC	Eu detestado + Eu inadequado	Por sexo	♂	414	17.29	11.23		-1.172	0.241
			♀	417	18.19	10.89			
	Na amostra		831	17.74	11.06	0.0	52		
Escala	EFACT	Por sexo	♂	414	40.81	13.67		-0.726	0.468
			♀	417	41.45	11.95			
		Na amostra		831	41.13	7.23	0.0	88	

\bar{X} =Média; *DP*=Desvio - padrão; *Mín.*=Mínimo; *Máx.*=Máximo; η^2 =dimensão do efeito da variável; π =potência do teste.

Nas restantes subescalas, *Eu tranquilizador* e *Eu detestado*, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas médias observadas nos rapazes e para nas raparigas.

No que se refere ao autocriticismo (*Eu detestado* + *Eu inadequado*) também não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$t(831)=-1.172$; $p=0.241$] nas pontuações médias obtidas pelos rapazes ($\bar{x}=17.29$) e pelas raparigas ($\bar{x}=18.19$).

Estatística Inferencial

Análise correlacional

Hipóteses

Autocyberbullying e:

- Variáveis sociodemográficas
- Uso da Internet e das redes sociais
- Vitimização por *bullying* e por *cyberbullying*
- Suporte social familiar e escolar
- Autoconceito
- Autoestima
- Autocriticismo
- Conhecer ou ter amigos(as) *autocyberbullies*

Análise de regressão linear

Autocyberbullying e:

- Vitimização por *bullying* e por *cyberbullying*
- Suporte social familiar e escolar
- Autoconceito, autoestima e autocriticismo
- Variáveis sociodemográficas
- Uso das tecnologias emergentes
- Conhecer/ ter amigos(a)/*autocyberbullies*

Preditores do *autocyberbullying*

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê. (Arthur Schopenhauer; s/d)

Análise correlacional

2.5 Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência

A estatística descritiva, na maioria das vezes, é a forma mais simples de analisar os dados (e.g., frequências absolutas, medidas de localização e de dispersão) e a que mais facilmente permite a compreensão dos mesmos. Contudo, a estatística inferencial possibilita uma análise mais específica já que permite examinar a relação entre as variáveis em estudo, sendo este um dos objetivos do estudo. Nesse sentido, recorrendo à estatística inferencial, testamos as hipóteses formuladas com o objetivo de retirar algumas conclusões que nos permitissem sustentar este estudo empírico sobre o *autocyberbullying*.

Hipóteses

2.5.1 Variáveis sociodemográficas e o *autocyberbullying*

Idade e o *autocyberbullying*

Para testar a hipótese **H₁**, e averiguar se o *autocyberbullying* aumentava significativamente com a idade, realizámos uma correlação de *Pearson*. O coeficiente de correlação obtido indicou uma correlação positiva significativa e fraca [$r(913)=0.072$; $p=0.029$] entre a idade e o *autocyberbullying* (Tabela 90).

Tabela 90: Resultados da correlação de *Pearson* entre a idade e o *autocyberbullying*

	<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})*	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Idade (DPA ₂)	0.072*	0.029

*.ACY_{total}=número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

O resultado obtido apoia a hipótese colocada e permite aceitar que à medida que a idade aumenta, o número de experiências de agressão de *autocyberbullying* tende também a aumentar.

Na Tabela 91 apresentam-se os resultados obtidos na amostra, relativos à experiência de *autocyberbullying*, segundo a idade. A significância da diferença na média da idade foi avaliada através do teste *t* de *Student*, para amostras independentes.

Constatamos que a média da idade dos que nunca praticaram *autocyberbullying* foi de 13.46 anos (DP=1.14), enquanto que a dos que praticaram pelo menos uma vez um comportamento foi de 13.60 (DP=1.32).

Tabela 91: Resultados do *teste t* para a idade e o *autocyberbullying*

		Idade			teste <i>t</i>	η^2	π
		<i>n</i>	\bar{X}	DP			
<i>Autocyberbullying</i>	Nunca	844	13.46	1.14	<i>t</i> (909)=0.947; <i>p</i> =0.344	0.020	0.895
	≥ uma vez	67	13.60	1.32			
	N	911					

\bar{X} =Média; DP=Desvio padrão; V. dicotômica: Nunca; ≥ uma vez=Praticar pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*; η^2 =dimensão do efeito da variável idade; π =potência do teste.

Tendo em conta o resultado do *teste t*, não existe uma diferença estatisticamente significativa [*t*(909)=0.947; *p*=0.344; η^2 =0.020; π =0.895] na média da idade dos que nunca praticaram *autocyberbullying*, comparativamente à dos que praticaram pelo menos uma vez um comportamento.

Sexo e o *autocyberbullying*

Para avaliarmos se o *autocyberbullying* estava relacionado com a “condição” ser rapaz ou rapariga, colocámos a hipótese **H₂**: *Os rapazes praticam mais autocyberbullying do que as raparigas*.

Os resultados obtidos na Tabela 92 mostram que os rapazes *autocyberbullies* da amostra (5%) praticaram mais [χ^2 (1)=9.775; *p*=0.002; N=67] *autocyberbullying* do que as raparigas (2.3%).

Tabela 92: Resultados do teste χ^2 para o sexo e o *autocyberbullying*

		Comportamento de <i>autocyberbullying</i> *			Estatística χ^2
		Nunca	≥ uma vez	Total	
Sexo (DPA ₁)	<i>n</i>	412	46	458	χ^2 (1)=9.775; <i>p</i> =0.002
	♂ % no comportamento	48.8	68.7	50.3	
	% no total da amostra	45.2	5.0	50.3	
	<i>n</i>	432	21	453	
	♀ % no comportamento	51.2	31.3	49.7	
	% no total da amostra	47.4	2.3	49.7	
	<i>N</i>	844	67	911	
	% no comportamento	100.0	100.0	100.0	
	% no total da amostra	92.6	7.4	100.0	

* Variável dicotômica: Nunca=nunca praticou um comportamento de *autocyberbullying*; ≥ uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

Em média, os rapazes (\bar{x} =1.10) praticaram mais vezes *autocyberbullying* (Tabela 93) do que as raparigas (\bar{x} =1.05), sendo a diferença estatisticamente significativa [*t*(911)=3.140; *p*=0.002; π =0.88 η^2 =0.011].

Tabela 93: Resultados do *teste t* referentes ao *autociberbullying* em função do sexo

		N	\bar{x}	DP	Teste t			η^2	π
					gl	t	p		
Comportamento de <i>autociberbullying</i> *	♂	458	1.10	0.30	911	3.140	0.002	0.011	0.880
	♀	453	1.05	0.21					

* Variável dicotômica: Nunca=nunca praticou um comportamento de *autociberbullying*; \geq uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autociberbullying*; η^2 =tamanho do efeito sobre a variável sexo; π potência do teste.

Por outro lado, recorrendo a uma análise da correlação de *Pearson* (Tabela 94) e transformando a variável sexo numa variável *dummy* (1=sexo masculino e 2=sexo feminino), verificámos que, pelo valor do coeficiente encontrado [$r(910)=0.076$; $p=0.023$; $\eta^2=0.006$; $\pi=0.83$], o sexo encontra-se significativamente relacionado com a prática do *autociberbullying*. A potência do teste utilizado para detetar o efeito estatisticamente significativo ($\pi \geq 0.8$) revelou-se adequada (Cohen, 1988).

Tabela 94: Resultados da correlação de *Pearson* entre *autociberbullying* e sexo

Sexo (DPA ₁)	Autociberbullying (ACY _{total})			
	r	p	η^2	π
	0.076*	0.023	0.006	0.83

* Correlação significativa ao nível 0.05; η^2 =dimensão do efeito da variável reprovação; π =potência do teste;

ACY_{total}=número de comportamentos de *autociberbullying* na frequência com que foram praticados.

Do exposto, a segunda hipótese colocada, de que *os rapazes praticavam mais autociberbullying do que as raparigas*, recebeu o apoio dos dados. Contudo, o efeito da variável sexo na variável *autociberbullying* é muito pequeno (Cohen, 1988).



Ano de escolaridade e o *autociberbullying*

Para analisar a hipótese **H₃**, *existe relação entre o ano de escolaridade frequentado e a prática do autociberbullying*, recorreremos ao teste Qui-quadrado (χ^2).

Pelos resultados obtidos na amostra, ainda que se tenha verificado uma variação na frequência do comportamento de *autociberbullying* ao longo do 3º ciclo (um aumento do número de comportamentos 7º para o 8º ano de escolaridade, descendo no 9º ano), esta variação revelou ser independente [$\chi^2(2)=1.620$; $p=0.455$] do ano de escolaridade frequentado (Tabela 95). Ou seja, ao analisar a possível associação entre o ano de escolaridade frequentado pelos participantes e a frequência com que o *autociberbullying* foi praticado, verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa [$t(911)=1.620$; $p=0.445$] entre a percentagem de comportamentos registada em cada um dos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º anos).

Tabela 95: Resultados do teste χ^2 para o *autocyberbullying* em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade (DPA ₃)		Comportamento de <i>autocyberbullying</i> *			χ^2	p
		Nunca	≥ uma vez	Total		
7º	N	279	25	304	1.620	0.445
	% no comportamento	33.1	37.3	33.4		
	% no total da amostra	30.6	2.7	33.4		
8º	N	395	26	421		
	% no comportamento	46.8	38.8	46.2		
	% no total da amostra	43.4	2.9	46.2		
9º	N	170	16	186		
	% no comportamento	20.1	23.9	20.4		
	% no total da amostra	18.7	1.8	20.4		
Total	N	844	67	911		
	% no comportamento	100	100	100		
	% no total da amostra	92.6	7.4	100		

*. Variável dicotómica: nunca praticou um comportamento de *autocyberbullying*; ≥ uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

Assim, não se confirmou a hipótese colocada de que existia uma relação entre o ano de escolaridade frequentado e o *autocyberbullying*.



Reprovação escolar e o *autocyberbullying*

O *autocyberbullying* (Tabela 96) traduz um comportamento praticado por alguns alunos, independentemente [$\chi^2(4)=3.587$; $p=0.465$] da perceção que estes têm acerca dos seus resultados escolares (se os consideram “Muito bons”, “Bons”, “Razoáveis”, “Maus” ou “Muito Maus”).

Tabela 96: Teste χ^2 para o *autocyberbullying* em função da perceção dos resultados escolares

		Comportamentos <i>autocyberbullying</i> *			χ^2	p
		Nunca	≥ uma vez	Total		
Como consideras os teus resultados escolares? (DPA ₅)	Muito bons	106	10	116	3.587	0.465
	Bons	300	21	321		
	Razoáveis	387	30	417		
	Maus	44	4	48		
	Muito maus	7	2	9		
	Total	844	67	911		

*. Variável dicotómica: Nunca=nunca praticou um comportamento de *autocyberbullying*; ≥ uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*

Procurámos apurar se os *alunos com um historial de reprovação escolar praticavam mais autocyberbullying do que os que nunca tinham reprovado (H₄)*. Os resultados obtidos constam na Tabela 97.

Podemos perceber que a média de comportamentos de *autocyberbullying* registada nos alunos que já tinham reprovado ($\bar{x}=1.12$; $DP=0.33$) foi significativamente [$t(909)=-3.029$;

$p < 0.05$] superior à dos que nunca tinham reprovado ($\bar{x} = 1.06$; $DP = 0.24$).

Tabela 97: Resultados do *Teste t* e χ^2 para o *autocyberbullying* e reprovação escolar

	Já reprovaste alguma vez? (DPA ₄)			<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>
	Sim	Não	Total					
<i>n</i>	194	717	911					
<i>Autocyberbullying</i> *	\bar{x}	1.12	1.06	909	-3.029	0.000	9.104	0.003
	DP	0.33	0.24					

*. Variável dicotômica: Nunca=nunca praticou um comportamento de *autocyberbullying*; \geq uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*; *gl*=graus de liberdade (n-1).

Praticar *autocyberbullying* não mostrou ser independente [χ^2 (909)=9.104; $p=0.003$] da reprovação.

A correlação de *Pearson* [$r(914)=0.100$; $p=0.003$; $\eta^2=0.01$; $\pi=0.857$] mostrou que a reprovação está significativamente associada à prática do *autocyberbullying* (Tabela 98). A potência do teste utilizado ($\pi \geq 0.8$) revelou-se adequada (Cohen, 1988). Para analisar esta relação, a variável reprovação escolar foi transformada numa variável *dummy* (Hair et al., 2013) em que 1=Não e 2=Sim.

Tabela 98: Resultados da correlação de *Pearson* entre reprovação e o *autocyberbullying*

Já reprovaste alguma vez? (DPA ₄)	<i>Autocyberbullying</i>			
	<i>r</i>	<i>p</i>	η^2	π
	0.100**	0.003	0.01	0.857

** Correlação significativa ao nível 0.01; η^2 =dimensão do efeito da variável reprovação; π =potência do teste.

A dimensão do efeito (Cohen, 1988), estatisticamente significativo, da reprovação na prática do *autocyberbullying* é pequena ($\eta^2 \leq 0.05$).

Relativamente aos nove comportamentos (Tabela 99), tidos em conta na análise do *autocyberbullying*, foram encontrados resultados similares (correlações positivas significativas), com exceção do comportamento “*Publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si*”, cujo valor de correlação ($r=0.048$; $p=0.16$) não atinge o limiar da significância estatística.

Tabela 99: Resultados das correlações entre o número de reprovações e os comportamentos de *autocyberbullying*

Comportamentos <i>autocyberbullying</i>	Experiência de reprovação (número de vezes)	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si.	0.135**	0.000
Publicar <i>online</i> , de forma propositada, informações de caráter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa.	0.163**	0.000
Responder <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre si, que o mesmo publicou.	0.119**	0.000
Fazer, de forma anónima, ameaças a ti próprio na Internet.	0.126**	0.000
Publicar, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre si, reais ou adulterados.	0.090**	0.000
Publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si.	0.048	0.146
Fingir, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro.	0.125**	0.000
Revelar, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para o insultarem.	0.126**	0.000
Enviar, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém.	0.091**	0.006

** Correlação significativa ao nível 0.01.

Os resultados exibidos permitem concluir que a Hipótese 4, *Os alunos que já reprovaram praticam mais autocyberbullying do que os que nunca reprovaram*, recebeu o apoio dos dados.

2.5.2 Uso da Internet e das redes sociais e o *autocyberbullying*



Frequência e finalidade do uso da Internet e o autocyberbullying

No sentido de verificarmos se os hábitos e o tipo de uso dado à Internet estavam relacionados com a prática do *autocyberbullying* foi colocada a seguinte hipótese:

H₅: *Os alunos que mais utilizam a Internet são os que mais praticam autocyberbullying.*

Recorrendo ao teste *t* (Tabela 100) não se observaram diferenças estatisticamente significativas [$t(844)=0.0284$; $p>0.05$] na frequência de utilização da Internet nos que nunca praticaram *autocyberbullying* ($\bar{x} = 4.66$), comparativamente aos que praticaram pelo menos uma vez ($\bar{x} = 4.64$) o comportamento.

Assim, os resultados apresentados não apoiam a hipótese 5, ou seja, a hipóteses de que *os alunos que mais usam a Internet são os que mais praticam autocyberbullying.*

Tabela 100: Resultados do teste *t* entre a frequência de utilização da internet, de estar com amigos *online* e o *autociberbullying*

	Autociberbullying*					<i>p</i>
	<i>n</i>	\bar{x}	DP	<i>t</i>		
Com que frequência utiliza a Internet?	Nunca	844	4.66	0.63	0.284	0.260
	≥ uma vez	67	4.64	0.71		
Com que frequência costumava estar com os teus amigos <i>online</i> ?	Nunca	844	4.10	1.05	3.256	0.071
	≥ uma vez	67	4.21	1.15		

*. ≥ menos uma vez=praticar pelo menos uma vez um comportamento de *autociberbullying*; η^2 =dimensão do efeito das variáveis; π =potência do teste.

No que se refere à frequência com que costumavam estar com os amigos *online*, não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$t(844)=3.256$; $p>0.05$] entre os que nunca praticaram *autociberbullying* ($\bar{x} = 1.05$) e os que praticaram pelo menos uma vez ($\bar{x} = 4.21$).

Uso das RSI e o *autociberbullying*

Uma das questões levantadas no estudo prendia-se com a existência de uma relação entre a frequência/finalidade do uso dado pelos adolescentes às RSI e o *autociberbullying*.

No sentido de determinar o grau de associação entre estas variáveis recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*.

O resultado da correlação efetuada para testar a hipótese **H₆**, *Existe uma relação entre o uso das RSI e o autociberbullying*, é apresentado na Tabela 101.

Tabela 101: Resultados da correlação entre a frequência do uso das RSI e o *autociberbullying*

Frequência do uso das redes sociais (RSI _{total})	Autociberbullying (ACY _{total})			
	<i>r</i>	<i>p</i>	η^2	π
	0.206**	0.000	0.284	1.00

** . $p<0.01$; η^2 =dimensão do efeito da variável uso das RSI; π =potência do teste. ACY_{total}=número de comportamentos de *autociberbullying* na frequência com que foram praticados; RSI_{total}=número de utilizações das RSI na frequência com que foram usadas.

Confirmou-se uma relação positiva e significativa ($r=0.206$; $p=0.000$) entre a frequência do uso das RSI e o *autociberbullying*, sendo a dimensão do efeito ($\eta^2=0.284$) da variável sobre o *autociberbullying* e a potência do teste ($\pi=1$) utilizado elevadas (Cohen, 1988). Assim, quanto maior é a frequência do uso das RSI, maior se torna a possibilidade de praticar *autociberbullying*.

A análise exibida na Tabela 102 mostra correlações positivas e significativas entre os fins apontados para o uso das RSI e o comportamento de *autociberbullying*. Destacam-se *conhecer novas pessoas* ($r=0.166$; $p=0.000$), *expressar sentimentos* ($r=0.214$; $p=0.000$), *participar numa comunidade online* ($r=0.147$; $p=0.000$), *enviar mensagens privadas*

($r=0.121$; $p=0.000$) e *participar em jogos online* ($r=0.111$; $p=0.001$).

Tabela 102: Resultados das correlações de *Pearson* entre a finalidade do uso das RSI e o *autocyberbullying*

Frequência/Finalidade do uso das RSI	<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Conhecer novas pessoas	0.166**	0.000
Encontrar-se com amigos(as)	0.077*	0.023
Manter contacto com familiares	0.005	0.893
Partilhar fotografias, vídeos ou outros ficheiros	0.124**	0.000
Expressar sentimentos	0.214**	0.000
Procurar ajuda para os problemas	0.130**	0.000
Enviar mensagens privadas	0.121**	0.000
Seguir pessoas famosas	0.074*	0.031
Participar em jogos <i>online</i>	0.111**	0.001
Participar numa comunidade <i>online</i>	0.147**	0.000

** . $p<0.01$; * . $p<0.05$; ACY_{total}=número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

Importa referir que apenas não apresentou uma correlação estatisticamente significativa a situação em que a finalidade do uso era *manter contacto com familiares* ($r=0.005$; $p=0.893$), o que era espectável.

Do exposto, podemos concluir que a Hipótese 6 recebeu o apoio dos dados.

2.6 Do *bullying* ao *cyberbullying*

2.6.1 Vitimização por *bullying*, por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*

Tendo em vista analisar a relação entre a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* e a prática do *autocyberbullying* foram colocadas as seguintes hipóteses, decorrentes do objetivo específico, *examinar a relação entre o bullying, o cyberbullying e o autocyberbullying*:

H7: A vitimização por *bullying* está positivamente correlacionada com o *autocyberbullying*;

H8: A vitimização por *cyberbullying* está positivamente correlacionada com o *autocyberbullying*.

No que diz respeito à sétima hipótese, os dados obtidos através do cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* indicaram uma correlação estatisticamente significativa entre (Tabela 103) a vitimização por *bullying* ($r=0.287$; $p=0.000$) e a prática do *autocyberbullying* e também entre a vitimização por *cyberbullying* ($r=0.441$; $p=0.001$) e o *autocyberbullying*.

Tabela 103: Correlação de *Pearson* entre a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*

	<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})			
	<i>r</i>	<i>p</i>	η^2	π
Vitimização por <i>bullying</i> (BY)	0.287**	0.000	0.021	0.958
Vitimização por <i>cyberbullying</i> (CY)	0.441**	0.001	0.043	1.00

** . $p < 0.01$; η^2 = tamanho do efeito da variável vitimização por *bullying* e *cyberbullying*; π = potência do teste; ACY_{total} = número de comportamentos *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 104, podemos constatar a existência de associações positivas, significativas e fracas, entre ter sido vítima de *bullying* e a quase totalidade dos comportamentos de *autocyberbullying*. Apenas o comportamento “*Fingir, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro*” não apresenta associação estatisticamente significativa ($r = 0.061$; $p = 0.067$) com o *autocyberbullying*.

Por sua vez, constata-se também associações positivas e significativas entre a vitimização por *cyberbullying* ($r = 0.441$; $p = 0.001$) e o *autocyberbullying* assim como para com todos os comportamentos de *autocyberbullying* (Tabela 104).

Tabela 104: Resultados das correlações de *Pearson* referentes à vitimização por *bullying* e *cyberbullying* e os comportamentos de *autocyberbullying*

Comportamento de <i>autocyberbullying</i>	Vitimização por...			
	<i>Bullying</i> (BY)		<i>Cyberbullying</i> (CY)	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si	0.168**	0.000	0.253**	0.000
Publicar <i>online</i> , de forma propositada, informações de caráter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa	0.119**	0.000	0.232**	0.000
Responder <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre si, que o mesmo publicou	0.132**	0.000	0.245**	0.000
Fazer, de forma anónima, ameaças a si próprio na Internet	0.103**	0.002	0.293**	0.000
Publicar, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre si, reais ou adulterados	0.151**	0.000	0.246**	0.000
Publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si	0.140**	0.000	0.244**	0.000
Fingir, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro	0.061	0.067	0.268**	0.000
Revelar, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para o insultarem	0.086**	0.009	0.285**	0.000
Enviar, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém	0.069**	0.037	0.248**	0.000

** . $p < 0.01$; $n = 911$

Os resultados obtidos corroboram as hipóteses colocadas (H₇ e H₈), de que a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* estão positivamente relacionadas com a prática de *autocyberbullying*.

2.6.2 Suporte social familiar e escolar e o *autocyberbullying*

No sentido de analisarmos a relação entre a perceção de suporte social familiar e

escolar que os adolescentes tinham e o *autocyberbullying* e, assim, testarmos a hipótese **H₉**, de que “Os alunos com uma percepção mais positiva do suporte social familiar e escolar praticam menos *autocyberbullying*”, foram realizadas correlações de *Pearson*.

Da análise dos resultados obtidos (Tabela 105), verifica-se que a percepção dos alunos acerca do suporte social familiar e escolar (EFE total) apresentou uma correlação significativa, inversa e fraca ($r=-0.209$; $p<0.001$), com o *autocyberbullying*. Encontraram-se também correlações significativas e inversas entre as diferentes dimensões do suporte social familiar e escolar e o *autocyberbullying*.

Tabela 105: Correlação de *Pearson* para o suporte social e o *autocyberbullying*

Percepção de suporte social familiar e escolar	<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})			
	<i>r</i>	<i>p</i>	η^2	π
Componente Relacional (<i>R</i>)	-0.194**	0.000	0.335	1.00
Componente Funcional (<i>F</i>)	-0.172**	0.000	0.077	1.00
Componente Satisfação (<i>S</i>)	-0.098**	0.004	0.077	1.00
EFE _{total}	-0.209**	0.000	0.307	1.00

** $p<0.01$; $n=887$; EFE_{total}=variável soma das componentes Relacional, Funcional e Satisfação; ACY_{total}=Número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados; η^2 =tamanho do efeito do suporte social familiar e escolar no *autocyberbullying*; π =potência do teste.

Quanto mais satisfeitos se encontrarem os alunos com o suporte social/apoio proporcionado pela família e pela escola em geral (colegas e professores), menor se torna a probabilidade de praticar *autocyberbullying*.

Deste modo, os valores obtidos oferecem apoio à hipótese colocada de que os sujeitos que percebem este apoio/suporte social de um modo positivo apresentam uma menor probabilidade de praticar *autocyberbullying*.

2.7 Variáveis psicológicas e o *autocyberbullying*

2.7.2 Autoconceito e o *autocyberbullying*

Considerámos, ainda, ser importante analisar a relação entre o autoconceito global (AFP_{total}) e o *autocyberbullying* (ACY_{total}) (Tabela 106). Para o efeito, foi colocada a seguinte hipótese:

H₁₀: Existe uma relação entre o autoconceito e a prática do *autocyberbullying*.

Tabela 106: Correlação de *Spearman* entre autoconceito e o *autocyberbullying*

<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})	Autoconceito (AFP _{total})	
	<i>r</i>	-0.179**

** $p<0.001$; $N=847$; AFP_{total}=variável soma do autoconceito; ACY_{total}=Número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

Os resultados obtidos (Tabela 106) apoiaram a hipótese colocada uma vez que

revelaram uma correlação significativa, inversa e fraca ($r=-0.179$; $p<0.001$), entre o autoconceito e o *autocyberbullying*. Por outro lado, tendo em conta que a aparência física é um dos domínios que mais contribui para um autoconceito positivo do adolescente (Faria, 2005), o qual é fundamental para a sua autoestima global, considerámos ser importante analisar a relação entre o autoconceito físico e o *autocyberbullying* através da hipótese colocada, **H₁₁**, “Quanto mais baixo for o autoconceito físico mais frequente é a prática do *autocyberbullying*”.

Recorrendo ao cálculo do coeficiente de correlação de *Spearman*, entre o *autocyberbullying* (ACY_{total}) e o autoconceito físico (AF), não foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa ($r=-0.017$; $p=0.630$) entre estas variáveis. Analisada a mesma relação para os rapazes ($r=-0.038$; $p=0.43$) e para as raparigas ($r=-0.20$; $p=0.680$), também não se verificou a existência de correlações estatisticamente significativas.

Seguidamente, utilizando a variável *autocyberbullying* (ACY_{total}) e a dimensão aparência física (AF) do autoconceito (Tabela 107), analisou-se o número médio de comportamentos de *autocyberbullying* nos participantes com um autoconceito físico positivo e negativo.

Tabela 107: Teste *t* referente ao *autocyberbullying* e autoconceito físico

	Aparência física (AF)	<i>n</i>	\bar{x}	DP	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2	π
<i>Autocyberbullying</i> (ACY _{total})	AF neg.	95	1.14	0.35	845	3.187	0.001	0.012	0.899
	AF pos.	752	1.05	0.22					

AF. neg.=autoconceito físico negativo; AF. pos.=autoconceito físico positivo; \bar{x} =Média; DP=Desvio-padrão; ACY_{total}=número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

Observou-se que os participantes que se percecionavam com um autoconceito físico positivo (aparência física) apresentavam uma média ($\bar{x}=1.05$) de comportamentos de *autocyberbullying* significativamente [$t(845)=3.187$; $p=0.001$] inferior à dos que se percecionam com um autoconceito físico negativo ($\bar{x}=1.14$), ainda que a magnitude ($\eta^2=0.012$) da diferença seja fraca (Cohen, 1988).

Assim, a hipótese recebeu o apoio dos dados, ou seja, quanto menor é o autoconceito físico maior é a prática de *autocyberbullying*.

2.7.3 Autoestima e o *autocyberbullying*

No sentido de testar a hipótese **H₁₂**: *Quanto mais baixa é a autoestima mais frequente é o envolvimento no autocyberbullying*, recorreu-se ao Teste *t*.

Relativamente aos sujeitos da amostra, os resultados que apresentamos na Tabela 108 indicam que os *autocyberbullies* do estudo apresentavam *scores* médios ($\bar{x}=17.02$) de

autoestima significativamente [$t(791)=3.978$; $p<0.05$] inferiores aos dos que nunca tinham praticado *autociberbullying* ($\bar{x} = 20.09$).

Assim, a hipótese **H₁₂**, quanto mais baixa é a autoestima mais frequente é o envolvimento no *autociberbullying*, recebeu o apoio dos dados.

Tabela 108: Resultados do teste *t* para a autoestima e o *autociberbullying*, na amostra e por sexo.

<i>Autociberbullying</i>			N	\bar{x}	DP	Teste <i>t</i>	<i>p</i>
Autoestima (AE)	Nunca	♂	382	21.14	5.197	5.364	0.000
		♀	409	19.11	5.439		
	≥ uma vez	♂	36	17.33	5.143	0.565	0.574
		♀	17	16.35	7.271		
		Amostra				3.978	0.000
Nunca				791	20.09		
≥ uma vez			53	17.02	5.856		

No que se refere ao sexo, verificamos que entre os *autociberbullies* não existe diferença estatisticamente significativa [$t(51)=0.565$; $p=0.574$] nos *scores* médios de autoestima dos rapazes ($\bar{x} = 17.33$) e das raparigas ($\bar{x} = 16.35$).

Confirmaram-se associações estatisticamente significativas entre a autoestima e a maioria dos comportamentos de *autociberbullying* (Tabela 109), as quais variaram entre 0.069 e 0.094, com exceção dos comportamentos *Revelar, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para o insultarem* ($r=-0.052$; $p=0.129$) e *Enviar, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém* ($r=-0.064$; $p=0.063$).

Tabela 109: Resultados das correlações de *Spearman* entre a autoestima e os comportamentos de *autocyberbullying*

Comportamentos de <i>autocyberbullying</i> †	Autoestima	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si.	-0.094**	0.007
Publicar <i>online</i> , de forma propositada, informações de caráter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa.	-0.085*	0.014
Responder <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre si, que o mesmo publicou.	-0.081*	0.019
Fazer, de forma anónima, ameaças a ti próprio na Internet.	-0.088*	0.010
Publicar, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre si, reais ou adulterados.	-0.072*	0.037
Publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si.	-0.091**	0.008
Fingir, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro.	-0.069*	0.045
Revelar, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para o insultarem.	-0.052	0.129
Enviar, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém.	-0.064	0.063

† Escala de *Likert* de 5 pontos [1=Nunca a 5=Várias vezes por semana]; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Estes resultados apontam no sentido de que os alunos que se percecionam de forma menos positiva se envolvem mais no *autocyberbullying*.

2.7.4 Autocriticismo e o *autocyberbullying*

Procurámos explorar se existiam diferenças estatisticamente significativas nos *scores* de autocriticismo (variável medida pela EFACT, numa escala do tipo *likert*, variando de 0=nada como eu a 4=exatamente como eu) dos sujeitos que nunca tinham praticado e os dos que praticaram *autocyberbullying*.

Para o efeito, foram colocadas duas hipóteses sendo que, na primeira (**H₁₃**), se colocou a hipótese de que *os autocyberbullies apresentavam valores de autocriticismo significativamente superiores aos que nunca praticaram autocyberbullying*.

Para a comparação entre grupos, recorreu-se à estatística teste *t de Student* (Tabela 110). Os resultados encontram-se na Tabela 110.

Tabela 110: Resultados do Teste *t* entre a EFACT e o *autocyberbullying*

Fator /Escala	Nunca (n=778)		≥uma vez (n=53)		Estatística teste <i>t</i>				
	\bar{x}	DP	\bar{x}	DP	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2	π
EFACT _{total}	40.8	1.2	45.9	19.4		-2.881	0.005	0.132	1.00
Eu tranquilizador (AC _{Eu tranq.})	23.3	7.1	19.7	8.6	829	2.567	0.010	0.059	0.993
Autocriticismo (AC _{Eu inad. + Eu det.})	17.28	10.76	24.49	13.19		-4.645	0.000	0.102	1.00

\bar{x} = Média; DP = Desvio - padrão; Eu_{inad.} = Eu inadequado; Eu_{det.} = Eu detestado; Eu_{tranq.} = Eu tranquilizador.

Esta hipótese foi corroborada, uma vez que na dimensão do autocriticismo, o *eu inadequado + eu detestado*, o grupo que praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying* apresentou uma pontuação média mais elevada (\bar{x} = 24.49; DP = 13.19),

sendo a diferença estatisticamente significativa [$t(829)=-4.645$; $p=0.000$] em relação aos que nunca praticaram ($\bar{x}=17.28$; $DP=10.76$).

A segunda hipótese formulada (**H₁₄**) em relação ao autocrítico referia que se esperavam *pontuações significativamente mais baixas no fator Eu tranquilizador, nos indivíduos que praticaram autocyberbullying*. Para a comparação, entre grupos recorreu-se à estatística teste *t* (Tabela 111).

A hipótese recebeu o apoio dos dados, uma vez que o grupo que praticou *autocyberbullying* registou uma pontuação média ($\bar{x}=19.7$; $DP=8.6$) na dimensão “*Eu tranquilizador*”, significativamente inferior [$t(829)=2.567$; $p=0.010$] à dos que nunca praticaram ($\bar{x}=23.3$; $DP=7.1$), sendo a magnitude ($\eta^2=0.102$) da diferença registada média (Cohen, 1988).

Os *autocyberbullies* apresentaram também *scores* médios ($\bar{x}=45.9$; $DP=19.4$) significativamente [$t(829)=-2.881$; $p=0.005$] mais elevados na escala total (EFACT_{total}), do que os que nunca praticaram ($\bar{x}=40.8$; $DP=1.2$) *autocyberbullying*, sendo a magnitude ($\eta^2=0.132$) da diferença registada média (Cohen, 1988).

Para finalizar a análise entre o autocrítico e o *autocyberbullying*, foi realizada uma correlação de *Pearson*.

Tabela 111: Correlação de *Pearson* entre o autocrítico e o *autocyberbullying*

	Autocyberbullying (ACY _{total})		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>
Autocrítico (AC _{Eu inad.} + Eu det.)	0.161**	0.000	831

• ACY_{total}=número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

O resultado obtido mostrou uma associação positiva e significativa ($r=0.161$; $p<0.01$), de magnitude fraca, entre as variáveis permitindo, contudo, considerar que os sujeitos mais autocríticos apresentam maior possibilidade de praticar *autocyberbullying*.

2. 8 Comportamento dos pares e o *autocyberbullying*

Partimos da hipótese de que os adolescentes que praticaram *autocyberbullying* tinham na sua rede de contactos, amigos(as), colegas ou conhecidos, alguém que já tinha praticado *autocyberbullying* e que, pelas características específicas do período da adolescência, estes se encontravam mais suscetíveis a reproduzirem modelos de comportamentos do seu grupo ou círculo de influência. Estes aspetos poderiam contribuir para precipitar a prática de comportamentos hostis dirigidos ao próprio, designadamente o *autocyberbullying*. Foram estes os pressupostos que nos levaram à formulação da hipótese **H₁₅**: *Existe uma relação entre*

ter amigos/colegas *autocyberbullies* e praticar *autocyberbullying*, cujos resultados da análise da correlação de *Pearson* apresentamos na Tabela 112.

Tabela 112: Correlações de *Pearson* entre ter amigos/colegas *autocyberbullies* e o *autocyberbullying*, por sexo e na amostra total

		Autocyberbullying (ACY _{total})			
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	
Tens algum (a) colega ou amigo(a) teu que tenha praticado <i>autocyberbullying</i> ? (ACY ₂₇)	Na amostra	-0.123**	0.000	901	
	Por sexo	♂	-0.151**	0.001	450
		♀	-0.085	0.071	451

** . $p < 0.01$; ACY_{total}=número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

Os resultados obtidos na amostra indicaram que ter amigos *autocyberbullies* está correlacionado ($r = -0.123$; $p = 0.000$) de forma significativa, inversa e fraca, com o *autocyberbullying*.

No que se refere aos rapazes da amostra, manteve-se a associação significativa, inversa e fraca ($r = -0.151$; $p = 0.001$), entre ter amigos *autocyberbullies* e praticar *autocyberbullying*, o que não se verificou nas raparigas ($r = -0.085$; $p = 0.071$).

Para avaliar a incidência da prática do *autocyberbullying*, recorremos ao teste de independência *Qui-quadrado*.

Analisada a situação (Tabela 113) entre os que praticaram *autocyberbullying* ($n = 63$), registou-se uma menor frequência (30.2%; $n = 19$) do comportamento nos que assumiram conhecer ou ter um colega/amigo *autocyberbully*, comparativamente aos que não conheciam/tinham amigos *autocyberbullies* (69.8%; $n = 44$).

Tabela 113: Resultados do teste χ^2 entre ter amigos/conhecidos *autocyberbullies* e o *autocyberbullying*

		Praticar <i>autocyberbullying</i> *			χ^2	<i>p</i>	
		Nunca	\geq uma vez	Total			
Tens conhecimento de algum(a) colega de escola ou de um amigo(a) teu que tenha praticado <i>autocyberbullying</i> ?	<i>N</i>	80	19	99	25.45	0.000	
	Sim	% no comportamento	9.5	30.2			11
		% no total	8.9	2.1			11
	Não	<i>N</i>	758	44			802
		% no comportamento	90.5	69.8			89
		% no total	84.1	4.9			89
Total		838	63	901			
	% no comportamento	100	100	100			
	% no total	930	7	100			

*. Variável dicotômica: Nunca=nunca praticou um comportamento de *autocyberbullying*; \geq uma vez=praticou pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

O resultado do teste *Qui-quadrado* permitiu constatar que as frequências observadas não eram independentes [$\chi^2(1) = 25.45$; $p < 0.001$] da condição *conhecer ou ter um colega/amigo(a) autocyberbully*.

Tendo em conta os resultados descritos, a hipótese formulada que previa uma relação entre conhecer/ter amigos(as) ou colegas *autocyberbullies* e praticar *autocyberbullying*, recebeu o apoio dos dados, mas no sentido inverso do esperado.

Análise de regressão linear

Regressão linear

Vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*

Suporte social familiar e escolar e o *autocyberbullying*

Autoconceito, autoestima, autocrítico e o *autocyberbullying*

Variáveis sociodemográficas e o *autocyberbullying*

Uso das RSI, ter um amigo(a)/conhecer um *autocyberbully* e o *autocyberbullying*

Preditores do *autocyberbullying*

As análises de regressão linear realizadas foram estruturadas em duas partes que seguidamente descrevemos: a primeira permitiu identificar as variáveis consideradas fulcrais, ou com valor explicativo no *autocyberbullying*; a segunda, a definição de um modelo final preditor do *autocyberbullying*.

Optou-se pela análise de regressão linear múltipla, por ser um método comumente utilizado quando se pretende prever o valor da variável dependente (variável endógena *autocyberbullying*) a partir de um conjunto de variáveis independentes ou predictoras - variáveis exógenas (Marôco, 2014).

Reportando-nos à primeira parte, foram consideradas como variáveis independentes: o sexo (DPA_1); a idade (DPA_2); a reprovação escolar (DPA_4); o uso das redes sociais (RSI_{total}); a vitimização por *bullying* (BY) e por *cyberbullying* (CY); o suporte social familiar e escolar (EFE), nas dimensões Relacional ($EFE_{Rel.}$), Funcional ($EFE_{Func.}$) e Satisfação ($EFE_{Sat.}$); as seis dimensões do autoconceito, $AFP_{comp.}$, $AFP_{fís.}$, $AFP_{ans.}$, $AFP_{pop.}$, $AFP_{E. intl.}$, e $AFP_{sat./fel.}$; a autoestima (AE); o autocrítico ($AC_{Eu inad. + Eu det.}$); e ter amigos(as)/colegas ou conhecidos *autocyberbullies* (ACY_{27}).

As variáveis independentes referidas foram selecionadas com base na sua pertinência teórica neste estudo e no facto de, conforme apresentado no ponto anterior, terem apresentado correlações estatisticamente significativas com a variável dependente *autocyberbullying* (Tabela 114). Ressalvamos que a variável sexo foi transformada, e entrou no modelo como variável preditora *dummy* (1=sexo masculino; 2=sexo feminino).

Tabela 114: Variáveis consideradas na predição do *autocyberbullying*

Variáveis	<i>Autocyberbullying</i> (ACY_{total})	
	r	p
Sexo (DPA_1)	-0.076	0.023
Idade (DPA_2)	0.072	0.029
Reprovação escolar (DPA_4)	0.100	0.003
Uso das RSI (RSI_{total})	0.206	<0.001
Vitimização por <i>bullying</i> (BY)	0.287	<0.001
Vitimização por <i>cyberbullying</i> (CY)	0.441	0.001
Suporte social familiar e escolar (EFE)	-0.209	<0.001
Autoconceito (AFP_{total})	-0.179	0.001
Autoestima (AE)	-0.136	<0.001
Autocrítico ($AC_{Eu detes. + Eu inad.}$)	0.161	<0.001
Ter amigos/as <i>autocyberbullies</i> (ACY_{27})	-0.123	<0.001

ACY_{total} —número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados; RSI_{total} —número de utilizações das RSI na frequência com que foram usadas.

Como critério de entrada das variáveis usou-se o método *stepwise* (Marôco, 2014), do SPSS, pelo facto de este permitir a remoção de uma variável, cuja importância no modelo é reduzida, e substituí-la por novas variáveis, para além de induzir tantos modelos quantos os

necessários até conseguir determinar as variáveis que se apresentam como preditoras da variável dependente (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014; Tabachnick & Fidell, 2007).

Descrevemos seguidamente as análises de regressão múltipla efetuadas.



Vitimização por bullying, por cyberbullying e o autocyberbullying

Tendo-se constatado que, na nossa amostra, se verificou uma relação entre ter sido vítima de *bullying* (*BY*) ou de *cyberbullying* (*CY*) e o *autocyberbullying* (*ACY_{total}*), procurámos analisar se estas variáveis explicavam a prática deste comportamento. Assim, a primeira dimensão a ser estudada, através da regressão múltipla, foi a vitimização. A primeira variável a entrar no modelo foi a vitimização por *cyberbullying*, por ser a que apresentava um maior coeficiente de correlação ($r=0.287$), conforme resultado apresentado na Tabela 115.

Tabela 115: Correlação de *Pearson* entre vitimização por *bullying* e *cyberbullying* e o *autocyberbullying*

	<i>Bullying</i> (<i>BY</i>)	<i>cyberbullying</i> (<i>CY</i>)
<i>ACY_{total}</i>	0.131**	0.287**

** . $p < 0.01$; *ACY_{total}*=número de comportamentos de *autocyberbullying* na frequência com que foram praticados.

Seguiu-se a entrada da variável vitimização por *bullying*. O ajuste do modelo, contendo estas variáveis, permitiu remover a variável *bullying* (variável com menor *p-value*). Esta variável explicava 7.4% da variação observada no comportamento de *autocyberbullying* e o erro padrão de regressão, correspondente à diferença entre os índices observados e estimados para o comportamento, foi de 0.245.

Os resultados que apresentamos na Tabela 116 mostram que apenas a vitimização por *cyberbullying* se constituiu como preditora do *autocyberbullying*. A correlação que esta variável estabelece com o *autocyberbullying* é fraca ($r=0.287$), a variabilidade promovida pelo *cyberbullying* é de 7.4% e o erro padrão da estimativa é de 2.88. Tendo em conta os valores obtidos na *VIF*²⁹-*Variance Inflation Factor* ($VIF=1.00$) e da tolerância³⁰ ($T=1.00$), aferimos que as variáveis entradas no modelo não eram colineares, uma vez que se situavam abaixo dos valores de referência (Marôco, 2014).

²⁹ *VIF* (*Variance Inflation Factor*) é uma medida indicativa do grau em que cada variável é explicada pelas restantes variáveis independentes. De um modo geral, valores superiores a 5 ou a 10, indicam a presença de multicolinearidade (Marôco, 2014). A presença de multicolinearidade está associada a estimativas instáveis dos coeficientes de regressão e à qualidade do ajuste de um modelo, dificultando a avaliação dos efeitos separados das variáveis preditoras.

³⁰ A tolerância (*T*) traduz a quantidade da variabilidade do preditor selecionado que não é explicada pelos restantes preditores. Valores de $T < 0.10$ indicam que existe multicolinearidade (Marôco, 2014).

O valor de F apurado [$F(1;909)=81.89$; $p<0.001$; $R^2=0.082$] e da estatística t [$t(909)=30.21$; $p<0.001$], com significância estatística, permite afirmar que a *vitimização por cyberbullying* é preditora do *autocyperbullying*.

Tabela 116: Análise da variância entre a experiência de vitimização por *cyberbullying* e o *autocyperbullying*

Variável dependente <i>autocyperbullying</i>					
$R=0.287$					
$R^2=0.083$					
$R^2_{\text{ajustado}}=0.082$					
Erro padrão da estimativa=2.88					
Incremento de $R^2=0.083$					
$F=81.89$					
$p<0.001$					
Pesos da regressão					
Variáveis explicativas	Coefficientes	Coefficiente			Colinearidade
	Beta	estandardizado β	t	p	VIF
Constante	7.41		30.21	<0.001	
Vitimização <i>cyberbullying</i> (CY)	1.849	0.287	9.050	<0.001	1.000
Análise da variância					
Efeito	Soma quadrados	gl	Média dos quadrados	F	p
Regressão	679.38	1	679.38	81.89	<0.001
Residual	7540.91	909	8.296		
Total	8220.29	910			

R - Coeficiente de correlação múltipla; R^2 - Coeficiente de determinação; R^2_{ajustado} - Coeficiente de determinação ajustado.

O coeficiente estandardizado beta ($\beta=1.849$) mostra que a variável estabelece uma relação linear positiva com o *autocyperbullying*, ou seja, que à medida que o número de situações de vitimização por *cyberbullying* aumenta, aumenta a possibilidade de um envolvimento no *autocyperbullying*. O modelo final ajustado, obtido para a variável vitimização, é dado pela seguinte expressão:

$$\text{Autocyperbullying} = 7.41 + 1.849CY$$

Contudo, salientamos que, face ao fraco ajustamento obtido ($R^2=0.082$)³¹ (Marôco, 2014), a vitimização por *cyberbullying* pode, só por si, não determinar a prática do *autocyperbullying*.



Suporte social familiar e escolar e o autocyperbullying

Procurámos analisar quais as dimensões do Suporte Social familiar e Escolar, a dimensão *Relacional* (R), a *Funcional* (F) ou a *Satisfação* (S), que melhor explicavam o *autocyperbullying*. Para tal, realizámos uma regressão linear múltipla, com seleção de

³¹ A presença de coeficientes R^2 baixos indicam que as variáveis não reportam aspetos importantes. Quanto mais se aproximarem de 1, maior é o poder explicativo das variáveis. Marôco (2014) propõe a classificação: $R^2=0$ - Modelo não ajustado; $0<R^2<0.5$ - Fraco ajustamento do modelo; $R^2>0.5$ - Ajustamento aceitável; $R^2>0.9$ - Bom ajustamento; $R^2=1$ - Ajustamento perfeito.

variáveis pelo método *stepwise*, com seleção *forward* (Pestana & Gageiro, 1998).

Na Tabela 117 apresentamos os valores das correlações obtidos, as quais variam entre $r=-0.194$, para a componente *Relacional*, e $r=-0.098$ para a componente *Satisfação*.

Tabela 117: Correlação de *Pearson* entre as dimensões do suporte social familiar e escolar e o *autociberbullying*

Variáveis/dimensão	ACY _{total}	Relacional (FE _{Rel.})	Funcional (FE _{Func.})	Satisfação (FE _{Sat.})
ACY _{total}	1	-0.194**	-0.172**	-0.098**
Relacional (FE _{Rel.})		1	0.475**	0.319**
Funcional (FE _{Func.})			1	0.206**
Satisfação (FE _{Sat.})				1

** . $p < 0.01$; ACY_{total}=número de comportamentos de *autociberbullying* na frequência com que foram praticados.

A regressão múltipla configurou dois passos, sendo que a primeira variável a entrar na regressão foi a componente *Relacional*. Esta variável, por si só, explica 12.6% da variação do *autociberbullying*, com um erro padrão de regressão de 0.55.

No segundo passo entrou a componente *Funcional* passando o conjunto das duas variáveis a explicar 12.85% da variação. A componente *Satisfação* foi removida.

Os resultados do modelo obtido encontram-se na Tabela 118. Da análise destes resultados, sobressai a correlação fraca ($R=0.214$) que o conjunto das variáveis estabelece com o *autociberbullying*, que explica 12.85 % da variabilidade, com um erro padrão de 2.59.

O modelo significativo [$F(1; 883)=21.21$; $p < 0.001$; $R^2=0.044$] que melhor explicou esta relação incluiu a associação negativa das componentes *Relacional* e *Funcional*.

Afere-se ainda que, pelos valores da *VIF* (1.291) encontrados, as variáveis presentes no modelo não são colineares e que o teste *F* (21.21) e os valores de *t*, por se apresentarem estatisticamente significativos, indicam que as variáveis têm valor explicativo no comportamento de *autociberbullying*.

Relativamente aos coeficientes padronizados Beta, verifica-se que a perceção dos adolescentes, associada à componente *Relacional* (EFE_{Rel.}), é a variável que se apresenta com maior peso preditivo, variando em sentido inverso, e só depois a componente *Funcional* (EFE_{Func.}), também variando no sentido inverso.

Inferimos, assim, que quanto mais negativa é a perceção dos adolescentes acerca do suporte social familiar e escolar, maior se torna a possibilidade de praticarem *autociberbullying*. Ressalvamos, no entanto, que os resultados obtidos ($0 < R^2 < 0.5$), ainda que significativos, traduzem um fraco ajustamento (Marôco, 2014) do modelo. Assim, o suporte social, só por si, poderá não justificar um maior ou menor envolvimento no *autociberbullying*.

Tabela 118: Sumário da regressão múltipla para o suporte social familiar e escolar, tendo o *autociberbullying* como variável dependente

Pesos da regressão					
Variáveis explicativas	Coefficientes Beta B	Coefficiente estandardizado β	t	p	Colinearidades VIF
Constante	12.85		23.0	<0.001	
Relacional (FE _{Rel.})	-0.55	-0.145	-3.89	<0.001	1.291
Funcional (FE _{Func.})	-0.08	-0.103	-2.75	0.006	1.291
Análise da variância					
Efeito	Soma quadrados	gl	Média dos quadrados	F	p
Regressão	285.7	2	142.83	21.21	<0.001
Residual	5945.69	883	6.734		
Total	6231.34	885			

R, coeficiente de correlação múltipla; R², coeficiente de determinação; R²_{Ajustado}, coeficiente de determinação ajustado.

O modelo final ajustado para o *autociberbullying*, obtido para a variável Suporte Social Familiar e Escolar (EFE), engloba as componentes *Relacional* (FE_{Rel.}) e *Funcional* (FE_{Func.}) e é dado pela expressão:

$$\text{Autociberbullying} = 12.85 + (-0.55\text{FE}_{\text{Rel.}}) + (-0.08\text{FE}_{\text{Func.}})$$



Relação entre o autoconceito, a autoestima, o autocriticismo e o *autociberbullying*

Procurámos também analisar quais as dimensões do autoconceito, da autoestima e do autocriticismo que melhor explicavam o *autociberbullying*. Realizámos uma regressão linear múltipla, usando como critério de entrada das variáveis o método *stepwise* (Marôco, 2014), com seleção *forward*.

Na Tabela 119 apresentamos os valores das correlações obtidas. Relativamente ao autoconceito, estas oscilaram entre -0.074, para a dimensão popularidade (AFP_{pop.}) e -0.214 para a dimensão comportamental (AFP_{comp.}).

Notamos também que a correlação que o *autociberbullying* (ACY_{total}) estabelece com o autocriticismo (AC_{Eu det.+Eu inad.}) é positiva e negativa com as restantes dimensões em análise, o que nos permite considerar que quanto mais positiva for a perceção do adolescente da sua autoestima, popularidade, estatuto intelectual e a satisfação felicidade, menor é a possibilidade de se envolverem no *autociberbullying*.

Não se registaram correlações significativas com a autoestima - AE- ($p=0.08$) e com as componentes do autoconceito, designadamente com a *aparência física* -AFP_{fis.}- ($p=0.246$)

e com a *ansiedade* -AFP_{ans.}- ($p=0.215$).

Tabela 119: Matriz de correlações de *Pearson* entre as dimensões do autoconceito, autoestima, autocrítica e o *autociberbullying*

Variáveis/dimensão	ACY _{total}	AE	AC _{Eu det.+Eu inad.}	AFP _{comp.}	AFP _{fis.}	AFP _{ans.}	AFP _{pop.}	AFP _{E.intl.}	AFP _{sat./ fel.}
ACY _{total}	1	-0.062	0.161**	-0.214**	-0.040	0.044	-0.074**	-0.087*	-0.176**
AE		1	-0.581**	0.383**	0.516**	0.468**	0.453**	0.527**	0.636**
AC _{Eu det.+Eu inad.}			1	-0.396**	-0.316**	-0.361**	-0.325**	-0.420**	-0.435**
AFP _{comp.}				1	0.105**	0.194**	0.288**	0.476**	0.417**
AFP _{fis.}					1	0.314**	0.484**	0.448**	0.513**
AFP _{ans.}						1	0.469**	0.276**	0.291**
AFP _{pop.}							1	0.359**	0.470**
AFP _{E.intl.}								1	0.512**
AFP _{sat./fel.}									1

*. $p<0.05$; **. $p<0.01$; ACY_{total} – número de comportamentos de *autociberbullying* na frequência com que foram praticados; AE – Autoestima; AC_{Eu detes.+Eu inad.} – Autocrítica; AFP_{comp.} – Autoconceito componente comportamental; AFP_{fis.} – Autoconceito componente aparência física; AFP_{ans.} – Autoconceito componente ansiedade; AFP_{pop.} – Autoconceito componente popularidade; AFP_{E.intl.} – Autoconceito componente estatuto intelectual; AFP_{sat./fel.} – Autoconceito componente satisfação/felicidade.

A regressão múltipla configurou cinco passos. No primeiro passo, entraram as dimensões do autoconceito, designadamente, o *aspecto comportamental* (AFP_{comp.}), a *satisfação/felicidade* (AFP_{sat./fel.}) e a *ansiedade* (AFP_{ans.}), que no conjunto explicavam 12.27% da variação do *autociberbullying*, com um erro padrão de 0.469.

Com a entrada da variável autocrítica (AC_{Eu det.+Eu inad.}) no modelo, a ordem de importância das variáveis na predição do *autociberbullying* sofreu algumas alterações, passando o conjunto das mesmas a explicar 11.07 % da variação. A última variável a ser considerada foi a autoestima (AE).

O resultado encontra-se na Tabela 120. Da sua análise, destaca-se a correlação fraca ($R=0.29$) que o conjunto das variáveis estabelece com o *autociberbullying*, que apenas explicam 7.8% da variabilidade, com um erro padrão de estimativa de 2.63.

Os valores da VIF ($1.301 \leq VIF \leq 2.295$) observados e da tolerância ($0.436 \leq T \leq 0.769$), mostram a ausência de variáveis colineares no modelo. O teste *F* e os valores de *t* apresentaram-se estatisticamente significativos pelo que, no conjunto, indicam que as variáveis têm valor explicativo no *autociberbullying*.

Relativamente aos coeficientes padronizados beta, as dimensões que apresentaram maior “peso” preditivo, variando no sentido inverso, foram a dimensão *Comportamental* ($\beta=-0.162$) e a *Satisfação/felicidade* ($\beta=-0.166$), seguidas do *Autocrítica* ($\beta=0.145$), da *Autoestima* ($\beta=0.138$) e da *Ansiedade* ($\beta=0.112$), variando as três últimas no sentido direto.

Tabela 120: Sumário da regressão múltipla para o autoconceito, autoestima e autocriticismo, tendo o *autocyberbullying* como variável dependente

Pesos da regressão						
Variáveis explicativas	Coefficientes Beta	Coefficiente estandardizado β	t	p	Colinearidade VIF	
Constante	10.47		15.21	<0.001		
AFP	AFP _{comp.}	-0.166	-0.162	-4.26	<0.001	1.305
	AFP _{sat./fel.}	-0.297	-0.166	-3.72	<0.001	1.790
	AFP _{ans.}	0.147	0.112	2.95	0.003	1.301
AC _{Eu det.+Eu inad.}	0.036	0.145	3.41	0.001	1.623	
AE	0.069	0.138	1.73	0.006	2.295	
Análise da variância						
Efeito	Soma quadrados	gl	Média dos quadrados	F	p	
Regressão	521.48	5	104.29	15.1	<0.001	
Residual	5698.19	825	6.9			
Total	621.68	830				

R, coeficiente de correlação múltipla; R^2 , coeficiente de determinação; $R^2_{Ajustado}$, coeficiente de determinação ajustado.

Ou seja, pelos valores apresentados na Tabela 120 a regressão linear múltipla, com seleção *stepwise*, permitiu identificar as variáveis AFP_{comp.} [$\beta=-0.162$; $t(830)=-4.26$; $p<0.001$], AFP_{sat./fel.} [$\beta=-0.166$; $t(830)=-3.72$; $p<0.001$], AFP_{ans.} [$\beta=0.122$; $t(830)=2.95$; $p=0.003$], AC_{Eu det.+Eu inad.} [$\beta=0.145$; $t(830)=3.41$; $p=0.01$] e AE [$\beta=0.138$; $t(830)=1.73$; $p=0.006$]. O valor de F encontrado [$F(5;830)=15.10$; $p<0.001$; $R^2=0.078$]; $t(830)=15.21$; $p<0.001$], com significância estatística, permitiu considerar que estas variáveis apresentavam valor explicativo no comportamento de *autocyberbullying*. Assim, o modelo final ajustado obtido foi:

$$\text{Autocyberbullying} = 10.47 + (-0.166 \text{AFP}_{\text{comp.}}) + (-0.297 \text{AFP}_{\text{sat./fel.}}) + (0.147 \text{AFP}_{\text{ans.}}) + (0.036 \text{AC}_{\text{Eu det.+Eu inad.}}) + (0.069 \text{AE})$$



Relação entre as variáveis sociodemográficas e o *autocyberbullying*

Com o objetivo de avaliar o contributo que as variáveis sociodemográficas sexo (DPA₁), idade (DPA₂) e reprovação escolar (DPA₄) estabeleciam com o *autocyberbullying*, recorreu-se à análise de regressão múltipla.

Para determinar o grau de associação entre as variáveis recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*. As variáveis nominais foram transformadas em variáveis *dummy*, de forma a poderem ser consideradas nas análises.

Na Tabela 121 são apresentadas as correlações obtidas.

Tabela 121: Correlações de *Pearson* entre as variáveis sociodemográficas e o *autociberbullying*

Variáveis	ACY _{total}	Sexo (DPA ₁)	Idade (DPA ₂)	Reprovação (DPA ₄)
ACY _{total}	1	-0.076*	0.072*	0.108**
sexo (DPA ₁)		1	-0.086*	-0.190**
Idade (DPA ₂)			1	0.550**
Reprovação escolar (DPA ₄)				1

*. $p < 0.05$; **. $p < 0.01$.

Pelos valores dos coeficientes beta obtidos (Tabela 122), verificamos que a única variável sociodemográfica que entrou na equação de regressão, e que se constitui como preditora do *autociberbullying*, foi a reprovação escolar ($\beta=0.108$; $p < 0.01$), a qual variou no sentido direto. Assim, podemos admitir que quanto maior for o número de reprovações maior se torna a possibilidade de um adolescente praticar *autociberbullying*.

Tabela 122: Sumário da regressão múltipla para as variáveis sociodemográficas, tendo como variável dependente o *autociberbullying*

Variável dependente <i>autociberbullying</i>					
R=0.108					
R ² =0.012					
R ² _{Ajustado} =0.011					
Erro padrão da estimativa=2.989					
Incremento de R ² =0.012					
F=10.69					
p=0.01					
Pesos da regressão					
Variável explicativa	Coefficiente Beta	Coefficiente estandardizado β	t	p	Colinearidades VIF
Constante	8.50	0.108	27.44	<0.001	1.00
Reprovação escolar (DPA ₄)					
Análise da variância					
Efeito	Soma quadrados	gl	Média dos quadrados	F	p
Regressão	95.53	1	95.53	10.69	0.001
Residual	8124.76	909	8.94		
Total	6220.29	910			


R, coeficiente de correlação múltipla; R², coeficiente de determinação; R²_{Ajustado}, coeficiente de determinação ajustado.

Nos resultados da Tabela 122 destaca-se a correlação fraca (R=0.108) que a variável reprovação estabelece com o *autociberbullying* e o facto de esta apenas explicar 8.5% da variabilidade, com um erro padrão estimado de 2.99.

Os valores da VIF (1.00) observados e da tolerância (T=1.00) mostram a ausência de variáveis colineares no modelo. O valor apurado de F, [$F(1; 910)=10.69$; $p=0.01$; $t(910)=27.44$; $p < 0.001$; $R^2=0.012$], com significância estatística, permitiram-nos considerar que a variável reprovação escolar tinha valor explicativo no *autociberbullying*.

O modelo final ajustado obtido para o conjunto de variáveis analisadas é dado por:

$$\text{Autociberbullying} = 8.50 + 0.108 \text{DPA}_4$$

 *Relação entre o uso das RSI, ter um amigo(a)/colega/conhecido autocyberbully e o autocyberbullying*

Em relação às variáveis independentes, uso das RSI (RSI_{total}) e ter amigos(as)/conhecer *autocyberbullies* (ACY_{27}), as correlações obtidas (Tabela 123) mostraram uma relação inversa ($r=-0.123$) entre o *autocyberbullying* e ter amigos(as)/conhecer *autocyberbullies* (ACY_{27}), e uma relação direta ($r=0.206$) entre o *autocyberbullying* e o uso das RSI (RSI_{total}).

Quanto mais elevados forem os valores observados nas variáveis que apresentam uma relação (ter amigos(as)/conhecer *autocyberbullies*) com o *autocyberbullying*, maior se torna a probabilidade de praticar este comportamento.

Tabela 123: Matriz de correlações de *Pearson* entre o uso das RSI, ter amigos(as)/colegas *autocyberbullies* e o *autocyberbullying*

Variáveis	ACY_{total}	ACY_{27}	RSI_{total}
ACY_{total}	1	-0.123**	0.206**
ACY_{27}		1	-0.146**
RSI_{total}			1

** . $p < 0.01$.

A análise de regressão realizada envolveu dois passos (método *stepwise* como seleção das variáveis). No primeiro registou-se a entrada da variável uso das RSI_{total} , que explicou 7.57% da variação do *autocyberbullying*. No segundo passo, entrou a variável ter amigos(as)/conhecer *autocyberbullies* (ACY_{27}), passando, em simultâneo, a explicar 9.24% da variabilidade. O erro padrão inicial passou de 0.375 para 0.294.

Pelos valores da VIF (VIF=1.022) e da tolerância (T=0.979), confirmou-se a inexistência de problemas de colineariedade entre as variáveis.

Assim, a regressão linear identificou as variáveis RSI_{total} ($\beta=0.157$; $t[t(847)]=-4.594$; $p<0.001$) e ACY_{27} ($\beta=-0.093$; $t[t(847)]=-2.733$; $p=0.006$) como preditoras do *autocyberbullying*.

Tabela 124: Sumário da regressão múltipla relativa às variáveis uso das RSI e ter amigos(as)/conhecidos *autocyberbullies* tendo o *autocyberbullying* como variável dependente

Pesos da regressão					
Variáveis explicativas	Coefficientes Beta B	Coefficiente estandardizado β	t	p	Colinearidades VIF
Constante	9.235	0.108	12.916	<0.001	
Uso das RSI (RSI _{total})	0.062	0.157	4.594	<0.001	1.022
Ter amigos(as)/colegas/conhecidos <i>autocyberbullies</i> (ACY ₂₇)	-0.805	-0.093	-2.733	0.006	1.022

Análise da variância					
Efeito	Soma quadrados	gl	Média dos quadrados	F	p
Regressão	233.67	2	116.84	16.47	<0.001
Residual	5999.35	846	7.091		
Total	6233.02	848			

R, coeficiente de correlação múltipla; R², coeficiente de determinação; R²_{Ajustado}, coeficiente de determinação ajustado.

Assim, o modelo final ajustado obtido com estas variáveis é dado por:

$$\text{Autocyberbullying} = 9.335 + (0.062 \text{RSI}_{\text{total}}) + (-0.805 \text{ACY}_{27})$$

Este modelo apresenta-se estatisticamente significativo [$F(2; 847) = 16.476$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.035$] e explica 9.24% da variabilidade do comportamento de *autocyberbullying*.

2.9 Preditores do *autocyberbullying*

Tendo em conta os resultados das regressões múltiplas realizadas e as variáveis que demonstraram ter valor explicativo no *autocyberbullying* (AFP_{ans.}, AFP_{sat./fel.}, AFP_{comp.}, AC_{Eu det.+Eu inad.}, AE, DPA₄, EFE_{Rel.}, EFE_{Fun.}, CY, RSI_{total} e ACY₂₇), realizámos uma regressão linear múltipla final, usando como método de seleção *stepwise* como critério de entrada das variáveis, com eliminação *backward*, de modo a obter um modelo parcimonioso que permitisse prever o *autocyberbullying* em função das variáveis independentes mencionadas.

Tendo em conta as onze variáveis independentes consideradas, a dimensão da amostra (n=914) cumpriu o pressuposto do número mínimo de sujeitos desejável, o qual deve situar-se entre 15 e 20 para cada variável independente considerada na regressão (Hair et al., 2013).

Como referido num dos pontos anteriores, analisaram-se ainda os pressupostos subjacentes a este tipo de análise (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2014; Tabachnick & Fidell, 2007), designadamente a normalidade da distribuição, a homogeneidade e a independência dos erros (Marôco, 2014).

Os dois primeiros pressupostos foram validados graficamente e o pressuposto da

independência foi validado pela estatística de *Durbin-Watson* (d)³². O valor obtido no estudo ($d=1.2$) apoiou a independência entre as variáveis residuais.

Utilizou-se o valor de *VIF* para diagnosticar a presença de multicolinearidade, sendo que os valores registados foram inferiores a 5 ($1.052 < VIF < 2.501$) e os valores da tolerância (T) situaram-se entre $0.400 \leq T < 0.950$. Assim, no conjunto, estes valores apontam para a inexistência de multicolinearidade (Marôco, 2014).

Ainda relativamente ao diagnóstico da multicolinearidade, a análise da matriz de correlações entre as variáveis independentes revelou valores inferiores ou iguais a 0.80, (Tabela 125) não sendo, por isso, indicativos da presença de multicolinearidade, uma vez que apenas para $|R| > 0.85$ estes podem ser indicativos desta situação (Marôco, 2014; Schroeder, Lander, & Levine-Silverman, 1990).

Tabela 125: Matriz de correlações de *Pearson* entre as variáveis independentes e o *autocyberbullying*

	ACY _{total}	DPA ₄	CY	FE _{Fun.}	FE _{Rel.}	AFP _{comp.}	AFP _{sat./fel.}	AFP _{ans.}	AC _{det.+inad.}	AE	RSI _{total}	ACY ₂₇
ACY _{total}	1	0.11**	0.29**	-0.17**	-0.19**	-0.21**	-0.17**	0.04	0.16**	-0.06	0.21**	-0.12**
DPA ₄		1	0.80*	-0.12**	-0.13**	-0.18**	-0.11**	0.05	0.08*	-0.07*	0.09**	-0.05
CY			1	-0.11**	-0.17**	-0.17**	-0.21**	-0.16**	0.15**	-0.20**	0.21**	-0.17**
FE _{Fun.}				1	0.48**	0.49**	0.31**	-0.03	-0.13**	0.27**	-0.15**	0.17**
FE _{Rel.}					1	0.42**	0.53**	0.20**	-0.24**	0.52**	-0.05	0.08**
AFP _{comp.}						1	0.42**	0.20**	-0.40**	0.39**	-0.26**	0.14**
AFP _{sat./fel.}							1	0.29**	-0.44**	0.64**	-0.10**	0.15**
AFP _{ans.}								1	-0.36**	0.46**	0.07	-0.15**
AC _{det.+inad.}									1	-0.58**	0.15**	-0.11**
AE										1	-0.03	-0.15**
RSI _{total}											1	-0.14
ACY ₂₇												1

Legenda: DPA₄ – Reprovação escolar; RSI_{total} – Uso das RSI; CY – Vitimização por *cyberbullying*; FE_{Func.} – Componente funcional do Suporte social familiar e escolar; FE_{Rel.} – Componente relacional do Suporte social familiar e escolar; AFP_{comp.} – Dimensão comportamental do autoconceito; AFP_{sat./fel.} – Dimensão satisfação do autoconceito; AFP_{ans.} – Dimensão ansiedade do autoconceito; AE – Autoestima; AC_{Eu detes.+Eu inad.} – Autocriticismo; ACY₂₇ – Conhecer ou ter um amigo(a)/ colega *autocyberbully*.
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

O pressuposto da linearidade foi avaliado através da análise dos diagramas de dispersão das variáveis e das correlações entre elas. Verificou-se existir uma associação linear entre o *autocyberbullying* e as variáveis independentes consideradas. A homogeneidade dos resíduos, ou variância constante dos resíduos, foi analisado através do teste *White*, por ser um método com aplicação generalizada (Marôco, 2014) e do gráfico das relações entre os resíduos estudentizados, o que permitiu verificar que a amplitude dos resíduos se mantinha

³² A estatística de *Durbin-Watson* (d) permite analisar se existe correlação serial entre resíduos consecutivos, verificar a existência de independência entre as variáveis aleatórias residuais e se a sua covariância é nula. Valores de $d \approx 2$ indicam que não existe autocorrelação entre resíduos, valores de $d < 2$ indicam que existe autocorrelação positiva e para $d > 2$, que existe autocorrelação negativa (Marôco, 2014).

aproximadamente constante em relação ao eixo horizontal (próximo de zero). Assim, rejeitou-se a hipótese de heterocedasticidade.

Recorrendo ao histograma dos resíduos, aos gráficos *normal Q-Q plot* e *detrended normal Q-Q plot* dos resíduos estandardizados de cada variável e ao teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com correção de *Lillefors*, foi possível proceder à análise da normalidade das variáveis residuais. No conjunto, a análise permitiu confirmar que não se verificava um afastamento acentuado da normalidade.

Procedeu-se também ao estudo da presença de *outliers*, através da análise visual dos gráficos de resíduos estandardizados e estudentizados, em valor absoluto (Marôco, 2014).

Não se registaram observações extremas no modelo de regressão múltipla, relativos à variável dependente *autocyberbullying*. Em todas as análises considerou-se uma probabilidade de erro do tipo I ($\alpha=0.01$).

Na Tabela 126 apresenta-se o sumário da regressão múltipla para as variáveis consideradas no modelo final.

Tabela 126: Coeficientes de regressão não estandardizados (B) e estandardizados (β) para as variáveis consideradas no modelo final do *autocyberbullying*

Variável dependente <i>autocyberbullying</i>					
R=0.383					
R ² =0.147					
R ² _{Ajustado} =0.138					
Erro padrão da estimativa=2.60					
Incremento de R ² =0.005					
F=4.120					
p=0.043					
Pesos da regressão					
Variáveis explicativas	Coefficiente Beta	Coefficiente estandardizado β	T	p	Colinearidade VIF
Constante	9.708		8.517	<0.001	
FE _{rel.}	-0.126	-0.201	-4.88	<0.001	1.542
RSI _{total}	0.048	0.116	3.386	0.001	1.066
CY	1.104	0.162	4.753	<0.001	1.062
AFP _{ans.}	0.142	0.106	2.741	0.006	1.351
AC _{Eu det.+ Eu inad.}	0.045	0.179	4.229	<0.001	1.635
AE	0.104	0.204	3.896	<0.001	2.501
AFP _{sat./fel.}	-0.187	-0.103	-2.233	0.026	1.919
ACY ₂₇	-0.631	-0.069	-2.030	0.043	1.052
Análise da variância					
Efeito	Soma quadrados	Gl	Média dos quadrados	F	P
Regressão	900.009	8	112.501	16.69	<0.001
Residual	5238.750	777	6.742		
Total	6138.760	785			

R– Coeficiente de correlação múltipla; R²– Coeficiente de determinação; R²_{Ajustado} – Coeficiente de determinação ajustado.

RSI_{total} – Uso das RSI; CY – Vitimização por *cyberbullying*; FE_{rel.} – Componente relacional do Suporte Social Familiar e Escolar; AFP_{sat./fel.} – Dimensão do autoconceito, satisfação/felicidade; AFP_{ans.} – Dimensão do autoconceito ansiedade; AE – Autoestima; AC_{Eu detes.+ Eu inad.} – Autocriticismo; ACY₂₇ – Conhecer ou ter um amigo(a)/ colega *autocyberbullying*.

Verificou-se que, pelos valores do β estandardizados, emergiram como preditores significativos: a componente relacional do suporte social, FE_{rel.} ($\beta=-0.201$; $t(786)=-4.88$;

$p < 0.001$); o uso das redes sociais, RSI_{total} ($\beta = 0.116$; $t(786) = 3.386$; $p = 0.001$); a experiência de vitimização por *cyberbullying*, CY ($\beta = 0.162$; $t(786) = 4.753$; $p < 0.001$); as componentes do autoconceito ansiedade, $AFP_{ans.}$ ($\beta = 0.106$; $t(786) = 2.741$; $p = 0.006$) e satisfação/felicidade, $AFP_{sat./fel.}$ ($\beta = -0.103$; $t(786) = -2.233$; $p = 0.026$); o autocrítico, $AC_{Eu\ det.+ Eu\ inad.}$ ($\beta = 0.179$; $t(786) = 4.229$; $p < 0.001$); a autoestima, AE ($\beta = 0.204$; $t(786) = 3.896$; $p = 0.006$); e ter um colega/amigo/conhecido *autocyberbully*, ACY_{27} ($\beta = -0.069$; $t(786) = -2.030$; $p = 0.043$).

Ainda que a variável ACY_{27} se tenha apresentado apenas marginalmente significativa optou-se por mantê-la no modelo por se tratar de um estudo exploratório em que o conhecimento da maior diversidade de variáveis explicativas se reveste de grande importância.

Estas variáveis produziram um modelo significativo que explica 13.8% da variância do *autocyberbullying* [$F(8.786) = 16.69$; $p < 0.001$; $R^2_{ajust.} = 0.138$]. O modelo final ajustado é dado pela seguinte fórmula:

$$\widehat{ACY}_{total} = 9.708 + (1.104 * CY) + (-0.631 ACY_{27}) + (-0.187 AFP_{sat./fel.}) + (0.142 AFP_{ans.}) + (-0.126 FE_{rel.}) + (0.104 AE) + (0.048 RSI_{total}) + (0.045 AC_{Eu\ det.+ Eu\ inad.})$$

Com $R^2 = 0.147$; $R^2_{Ajustado} = 0.138$; $p < 0.001$

Na Figura 13, apresentamos os coeficientes das variáveis surgidas no modelo, segundo a sua significância e importância relativa.

Da leitura deste modelo, e com efeito positivo, destaca-se a vitimização por *cyberbullying* (CY) como sendo a variável com maior valor relativo e, com menor valor relativo e o traço autocrítico ($AC_{Eu\ det.+ Eu\ inad.}$). Outras variáveis surgidas, com efeito preditor positivo, foram a dimensão ansiedade do autoconceito ($AFP_{ans.}$) e o uso das RSI (RSI_{total}).

Já no que se refere aos preditores com efeito negativo surgiu, com maior valor relativo, a variável conhecer/ter um amigo(a) ou colega *autocyberbully* (ACY_{27}) e, com menor valor relativo, a componente relacional do suporte social familiar e escolar ($FE_{rel.}$) - percepção do funcionamento do próprio com a família, com os pares, com os professores e escola em geral. Outra variável preditora com efeito negativo foi a autoestima (AE).

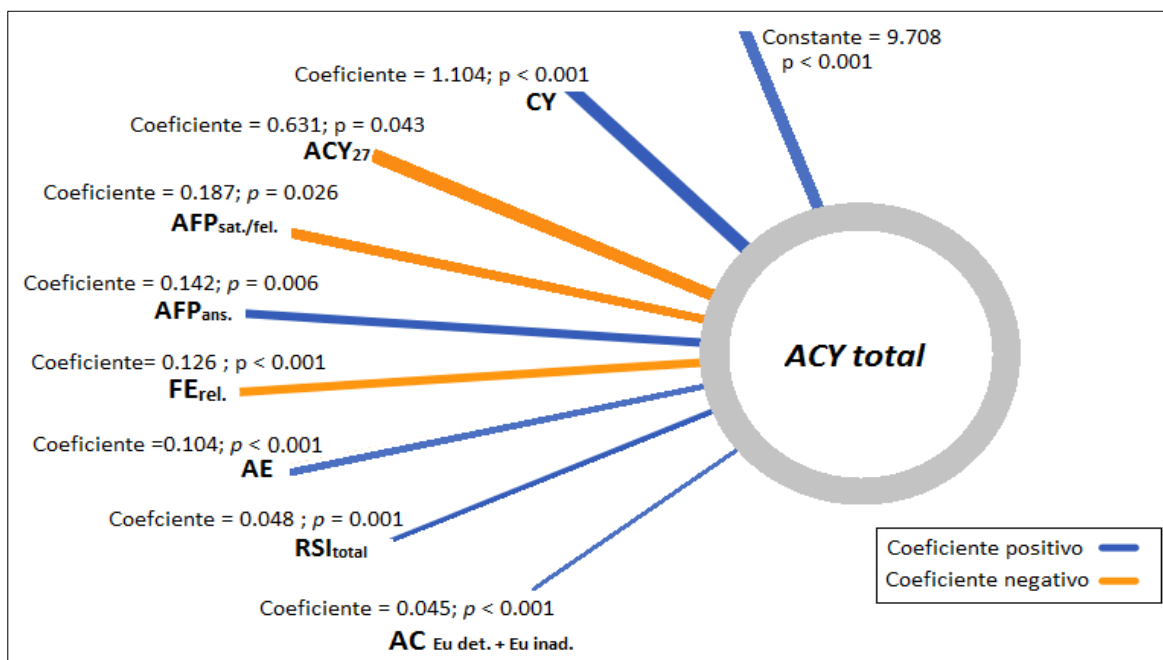


Figura 13: Efeito das variáveis predictoras do *autocyberbullying* segundo os coeficientes do modelo

Um aspeto relevante, neste modelo final, é o facto de a reprovação escolar não se ter apresentado como variável com valor preditivo ainda que esta tenha evidenciado uma correlação estatisticamente significativa com o *autocyberbullying* e, na regressão linear múltipla realizada com as variáveis sociodemográficas, ter surgido como variável preditora.

Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência

Do bullying ao cyberbullying

Autociberbullying: um novo rosto para o cyberbullying

Prevalência

Caracterização geral

Teste de hipóteses

Preditores do *autociberbullying*

Pensamentos valem e vivem pela observação exata ou nova, pela reflexão aguda ou profunda; não menos querem a originalidade, a simplicidade e a graça do dizer.(Machado de Assis; s/d)

Os primeiros estudos sobre a agressão entre pares incidiram sobre o *bullying*. Posteriormente, o foco direcionou-se para a agressão indireta e apoiada pelas tecnologias, o *cyberbullying*.

Recentemente foi identificada uma nova forma de agressão, também apoiada pelas tecnologias, mas dirigida ao próprio, a qual foi designada na literatura internacional (Boyd, 2010; Englander, 2012a) por *digital self-harm* ou *autocyberbullying*. Sobre esta impera a necessidade de um maior conhecimento.

A discussão dos resultados obtidos nesta investigação, fundamentada na revisão da literatura, auxilia a compreensão do fenómeno. Este capítulo pretende consolidar a análise dos dados e explorar as associações obtidas entre as variáveis que respondem às questões de investigação colocadas.

Tendo em conta o tipo de estudo realizado (exploratório e transversal), o facto de este ter por base as perceções dos alunos de uma área geográfica específica, o concelho de Leiria, a qual pode ser distinta de outras realidades do país e as limitações inerentes ao deficitário estado da arte sobre a problemática (escassez de estudos), as conclusões que possam ser retiradas devem ser enquadradas neste cenário. Neste contexto, iniciamos a discussão dos resultados tecendo algumas considerações em relação à amostra e às suas características, designadamente os hábitos de comunicação e interação *online*, ou seja, o uso das tecnologias emergentes na adolescência. Seguidamente, discutimos os dados de prevalência obtidos com a amostra e relativos ao *bullying* e *cyberbullying*.

No que respeita ao fenómeno do *autocyberbullying*, foco principal desta investigação, e por forma a compreender a sua natureza e incidência na adolescência, analisam-se as perceções dos alunos associadas à prática do comportamento (prevalência do *autocyberbullying*), contextos de ocorrência, meios usados e formas assumidas, motivações, emoções e consequências desencadeadas nos praticantes e estratégias de evitamento mobilizadas.

Posteriormente, a reflexão será orientada pelos testes de hipóteses (análise correlacional e de regressão) definidos para o estudo do *autocyberbullying*. Exploram-se as associações encontradas entre as variáveis, designadamente, algumas variáveis sociodemográficas, o uso das tecnologias e das RSI, a experiência da vitimização, a (in)satisfação com o suporte social proporcionado pela família, pelos pares e pela escola em geral, o autoconceito, a autoestima, o autocriticismo, ter amigos(as) *autocyberbullies* e o *autocyberbullying*.

Ao longo da discussão, e sempre que possível, comparam-se os resultados obtidos no

nosso estudo com os escassos estudos já realizados (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

A discussão dos resultados termina dirigida para as variáveis preditoras do *autociberbullying*.

1. Dilemas da comunicação e interação digital: uso das tecnologias emergentes na adolescência

Os que desprezam os pequenos acontecimentos nunca farão grandes descobertas. Pequenos momentos mudam grandes rotas. (Augusto Cury; s/d)



Variáveis sociodemográficas

Em termos de dados sociodemográficos é de referir que as respostas obtidas no estudo provêm de uma amostra de 914 alunos do 3º ciclo do ensino público do concelho de Leiria, cujos inquéritos *online* foram validados, sendo 49.7% (n=454) raparigas e 50.3% (n=460) rapazes.

Os resultados evidenciaram também que os respondentes se encontravam, na sua maioria, dentro da faixa etária indicada para os anos de escolaridade associados ao 3º ciclo, já que as idades variaram entre os 11 e os 18 anos (Média=13.47 anos; DP=0.41), sem diferença estatisticamente significativa entre os sexos.

No que se refere ao sexo, foi possível obter uma percentagem de respostas equilibrada (sem diferença estatisticamente significativa entre o número de rapazes e de raparigas) e representativa da população escolar do 3º ciclo do concelho de Leiria a qual, no ano letivo 2014/2015 (n=3 924), era constituída por 48% de raparigas e 52% rapazes³³.

Por outro lado, e ainda no que concerne ao número de participantes e à sua distribuição segundo o sexo, verificamos que esta é idêntica à utilizada por outros autores no estudo de comportamentos agressivos, designadamente a utilizada por Ventura (2011) no estudo da prevalência do *cyberbullying* no 3º ciclo (n=934; 53.7% raparigas e 46.1% rapazes) e da utilizada por Bandeira e Hutz (2010) no estudo da prevalência do *bullying* (n=465; 52.7% rapazes; 47.3% raparigas). Ainda no que se refere ao número de participantes, enquadra-se nos estudos realizados sobre o *autocyberbullying*, designadamente na amostra (n=617) usada no estudo de Englander (2012a) sendo, no entanto, inferior (N=5593) à usado no estudo de Patchin e Hinduja (2017).

Relativamente ao ano de escolaridade, apurámos que a maior percentagem de adolescentes frequentava o 8º ano (43%), seguida do 7º (40%) e, por último, o 9º (17%) de escolaridade.

Um resultado encontrado, considerado relevante para o estudo, foi o facto de aproximadamente um quarto dos participantes (21.3%; n=195) apresentar um percurso

³³ Fonte: GDESTE - <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-escolas-2/>; INFOESCOLAS - <http://infoescolas.mec.pt/>

escolar marcado pela experiência de reprovação ($\bar{x}=1.36$; $DP=0.60$). Importa também salientar que, em sentido lato, a maioria dos participantes tinha uma perceção positiva dos seus resultados escolares, uma vez que 13% ($n=117$) percecionavam-nos como muito bons, 35% ($n=322$) como bons e 46% ($n=417$) como razoáveis.

Alguns autores (Matos, Simões, Camacho, & Reis, 2014) sugerem que ainda que alguns alunos tenham uma débil perceção da sua competência escolar, estes gostam da escola, o que pode repercutir-se positivamente num comportamento mais adaptativo. Contudo, os que já reprovaram (Castela, 2013; Costa & Pereira, 2010; Matos et al., 2009) apresentam maior propensão para o desenvolvimento de problemas psicossociais e afetivos (Hinduja & Patchin, 2010), para a agressão e para se envolverem em comportamentos desviantes. A experiência de reprovação é igualmente apontada como um fator potenciador da vivência de vergonha, interna e externa, de estados emocionais negativos tais como a depressão, a ansiedade e o stresse (Bento, 2011; Costa & Pereira, 2010; Guerreiro, 2014), da prática de *cyberbullying* (Pinto, 2011) e de comportamentos de autodano (Nunes, 2012).

A nossa discussão dos resultados obtidos avança, seguidamente, com a análise relativa à posse e aos hábitos de utilização das tecnologias emergentes.



Uso das tecnologias emergentes na adolescência

De acordo com estudos recentes, a atual geração de adolescentes apresenta grande destreza digital. Na verdade, estes adolescentes cresceram com os computadores, com os telemóveis, os videojogos, as mensagens de texto e as redes sociais, plenamente integrados num quotidiano onde convivem duas realidades: a do mundo real e a do digital (Coelho & Fidalgo, 2013; Sala, 2014). Este último, o mundo digital, afigura-se como mais interessante e surpreendente para os adolescentes ao proporcionar-lhes autonomia, uma visão abrangente do mundo, novas formas e possibilidades de interagirem, de partilharem alegrias ou de disfarçarem ansiedades e medos. Paralelamente, proporciona-lhes alguns riscos e perigos, se desrespeitados os limites entre o que é o real e o que é virtual, entre o que é do domínio público e do domínio privado, entre a intimidade e a distorção de factos e imagens reais (Adams et al., 2005; Bittar, 2014; Daine et al., 2013; Ferreira & Vilarinho, 2013; Garcez, 2014; Mesch, 2009; Patrício, 2014; Proaño Vega, 2015; Sontag et al., 2011).

São raros os casos de adolescentes que nos dias de hoje não possuem pelo menos uma tecnologia emergente (Ponte, 2014). Com base nas respostas dos participantes, podemos afirmar que a quase totalidade (99.6%; $n=910$) possuía pelo menos um equipamento com

acesso à Internet, sendo claramente evidente a posse de um telemóvel (95.1%; n=869) e/ou de um computador pessoal (93.8%; n=857), tanto no que se refere aos rapazes como às raparigas.

No que concerne ao local de acesso à Internet, a maioria (94.5%; n=850) referiu aceder no seu domicílio, resultado que consolida a tendência veiculada em estudos anteriores, designadamente no Projeto *Net Children Go Mobile*” (Simões et al., 2014) e no estudo de Ventura (2011). Perspetivam-se assim os cuidadores/pais como agentes relevantes na prevenção e educação para uma postura ética e para um saudável convívio social *online*, assim como na sensibilização para os perigos associados ao uso inadequado das tecnologias e das redes sociais.

A escola (4.6%; n=41) e a casa de um amigo (0.9%; n=8) foram locais referidos por uma minoria dos alunos.

Cerca de três quartos dos participantes (72.9%; n=666) utilizavam a Internet todos os dias e 22.2% (n=203) várias vezes por semana, resultados que estão em linha com o encontrado noutros estudos (Pinto, 2015; Ventura, 2011).

Atendendo a que a comunicação/sociabilização é uma necessidade na adolescência (Boyd, 2014; Ferreira & Vilarinho, 2013; Tsikerdekis, 2012; Yzer & Southwell, 2008), são compreensíveis os resultados encontrados neste estudo, ao revelarem que quase metade dos participantes (43.2%; n=395) recorriam diariamente à Internet para estar com os amigos *online* ou para reforçar as suas relações com os pares.

Com a popularização das redes sociais surgiram novas formas de interagir, sendo cada vez maior o número de informações pessoais nelas partilhadas. Nestes espaços, os utilizadores estabelecem relações interpessoais, das quais esperam repercussões em tempo real. O retorno alcançado pode transformar o internauta numa celebridade ou, pelo contrário, destruir a sua imagem e colocá-lo no centro de um círculo de agressão/vitimização por *cyberbullying* (Boyd, 2008; Eisenstein & Bestefenon, 2011; Ellison et al., 2007; Pinto, 2015; Pires & Moreira, 2012; Powell, 2011).

Apesar das vicissitudes referidas, as RSI são um “local” atrativo (Marktest, 2012; Prino, 2012) para os participantes, uma vez que a quase totalidade (94.1%; n=860) dos rapazes (95.4%) e das raparigas (94.1%) deste estudo tinham um perfil publico numa rede social e faziam uso do mesmo. Estes valores superam os obtidos em investigação anterior (Pereira, Amado, & Pessoa, 2012) que referem que 60% das raparigas e 58% dos rapazes tinham um perfil numa rede social (49%, no grupo dos 11 aos 12 anos, e 82% para os jovens entre os 15 e os 16 anos).

Seguindo a tendência mundial e a nacional (Boyd & Ellison, 2007; Digital in, 2016; Pinto, 2015; Proaño Vega, 2015; Simões et al., 2014), a rede social *Facebook* liderou as escolhas (84.9%; n=776), seguida do *Instagram* (48.5%; n=443) e do *Snapchat* (37.6%; n=344).

Inserido nas dinâmicas e finalidades do uso atribuído pelos participantes às RSI foi possível diferenciar quatro grupos de finalidades, associados a uma frequência de utilização de *muito frequente ou sempre*:

1- Interação, onde se destacam ações tais como pretender conhecer novas pessoas (16.2%; n=139), encontrar-se com amigos (52%; n=448), enviar mensagens privadas (32.9%; n=283) e partilhar fotografias, vídeos e outros ficheiros (31.9%; n=274). Tal como tem vindo a ser sugerido na literatura, nesta partilha de imagens são muitas vezes divulgadas intencionalmente imagens comprometedoras do e pelo próprio (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Proaño Vega, 2015), com o objetivo de se autointimidar ou autoagredir psicologicamente (Boyd, 2010; Burton et al., 2015; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Ghosh & Dasgupta, 2015; Proaño Vega, 2015; Pulman & Taylor, 2012; Selfharm UK, 2015; Trolley & Hanel, 2010). Estes dados encontra-se em linha com o veiculado noutros estudos sobre a vida social *online* (Boyd, 2008; Lampe et al., 2006);

2- Lazer, designadamente para participar em jogos *online* (14.8 %; n=249). Os jogos *online* constituem uma forma de entretenimento popular nos ambientes virtuais (Arriaga et al., 2008; Granic et al., 2014; Lam et al., 2013; Silva, 2013; Sousa, 2013), através da qual milhões de jovens interagem diariamente, e em simultâneo (Gonçalves, 2009; Yee, 2006), com múltiplos jogadores. No decurso destas interações, incorrem no risco de serem alvo de insultos ou de ameaças, por exemplo pelos *griefers* (Lin & Sun, 2005; Santander, 2013), e de outras formas de agressão/vitimização por *cyberbullying* (Chesney et al., 2009; Lam et al., 2013; Lin & Sun, 2005; Pinheiro, 2009);

3- Expressão de sentimentos e emoções, situação que neste estudo surge retratada por 9.8% (n=84) dos participantes, num uso *muito frequente ou sempre*. Esta vertente é preocupante, tendo em conta que alguns estudos (Boyd, 2010; Cash et al., 2013; Selfharm UK, 2015) dedicados à análise do conteúdo versado nas publicações de perfis públicos revelaram que estes retratam sentimentos de desesperança, pensamentos ou ideação suicida. Nesta utilização reiterada, e à semelhança de um contacto presencial entre pessoas, uma interação *online* permite que a emoção descrita num *post* por uma pessoa possa ser sentida e partilhada pelas que o leem, sendo difícil concluir se essa passagem ocorreu pela escolha de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, que nesse momento partilhavam as mesmas emoções

do autor, ou se resultou de um “contágio” de emoções (e.g., Coviello et al., 2014; Fowler & Christakis, 2010; Kramer, 2012);

4- Apoio/ajuda foi reportado por 10% dos participantes, para um uso *muito frequente ou sempre*, que usaram esta via para procurar ajuda para os problemas.

Em síntese, tendo em conta as percepções dos participantes e respondendo a uma das questões colocadas, “o que atrai os adolescentes para o uso das redes sociais?”, podemos aduzir que os rapazes sentem maior atração por esta ferramenta para conhecerem novas pessoas, para procurarem ajuda para os seus problemas, para participarem numa comunidade ou em jogos *online*. Já para as raparigas, a sedução direciona-se para a partilha de fotografias, vídeos e outros ficheiros e para enviarem mensagens privadas. Por outro lado, traduzem motivações comuns a ambos os sexos, pretender encontrar-se com amigos(as), manter contacto com familiares ou expressar sentimentos.

2. Do *bullying* ao *cyberbullying*: prevalência dos comportamentos

Cumprindo um dos objetivos delineados, o de obter dados sobre a prevalência do *bullying* e do *cyberbullying*, os valores encontrados com a amostra permitem concluir que estes fenómenos continuam a ser preocupantes.

No que se refere ao *bullying*, e aos participantes no nosso estudo, 18.9 % estiveram envolvidos como vítimas neste comportamento, pelo menos uma vez nos últimos seis meses, e 9.8% como agressores. Estes resultados situam-se dentro dos valores obtidos (10% a 60%) nos estudos de prevalência mundial (e.g., Buelga et al., 2015; Pearce & Thompson, 1998; Perren et al., 2010; Raimundo & Seixas, 2009; Raskauskas & Stoltz, 2007; Sousa et al., 2014; Tokunaga, 2010; Wang, Lannotti, et al., 2009; Zalaquett & Chatters, 2014) e nacional (Castela, 2013; Mendes, 2010; Pereira et al., 1996; Sousa et al., 2014).

Considerando alguns estudos de maior abrangência, conhecidos em torno do tema, é possível afirmar que os valores da prevalência encontrados na nossa amostra, para a vitimização, são superiores aos valores apontados no *Health Behaviour in School-aged Children* (Matos et al., 2014) que a situam em 11.0 %, mas são inferiores aos valores que os mesmos estudos apontam para a agressão, o valor de 15.4%.

Ainda relativamente à nossa amostra, a prevalência da vitimização foi de 10.8% para as raparigas e de 8.1% para os rapazes. A prevalência entre os rapazes foi de 16.1% (74/460) e entre as raparigas 21.8% (99/454). Considerando apenas o grupo das vítimas, 57.2% eram

raparigas e 42.8% eram rapazes, não sendo a diferença entre sexos estatisticamente significativa [$t(912)=1.830$; $p=0.068$].

Confirmando a tendência registada noutros estudos (Castela, 2013; Fonseca, 2015; Montalvão, 2015), foi possível verificar que a agressão continua a ser um comportamento mais marcante nos rapazes ($\bar{x} = 1.19$) da amostra uma vez que, em média, estes praticaram-no mais vezes [$t(912)=3.174$; $p=0.002$] do que as raparigas ($\bar{x} = 1.09$). Esta constatação continua a verificar-se quando consideramos apenas o grupo dos agressores em que 65.6% eram rapazes e 34.4% eram raparigas. A prevalência nos rapazes foi de 12.8% (59/460) e nas raparigas de 6.8% (31/454).

No que se refere ao *cyberbullying*, alguns estudos (Haddon et al., 2012; Simões et al., 2014) sugerem uma tendência para o aumento da prevalência deste comportamento constituindo, por isso, um problema que as sociedades contemporâneas continuam a enfrentar.

A prevalência do *cyberbullying* a nível mundial é muito variável e, provavelmente, sub-reportada pelo receio de exposição, de represálias ou pela vergonha das vítimas assumirem que foram alvo deste tipo de agressão. Registam-se, ainda, diferenças significativas na prevalência registada nos diferentes países, o que parece refletir a expressão do uso das tecnologias nesses países. Apesar das disparidades, a maioria das investigações aponta para um envolvimento no *cyberbullying* na ordem dos 25% (Kowalski et al., 2014).

Relativamente ao nosso estudo, nos últimos seis meses, 5.7% dos participantes foram cibervítimas e 7.2% ciberagressores. Relativamente às vítimas da amostra, 3.7% eram rapazes e 2.0% eram raparigas. Considerando apenas o grupo das vítimas, 34.6% eram raparigas e 65.4% eram rapazes. Entre os rapazes a prevalência da vitimização foi de 7.4% e entre as raparigas foi de 4.0%.

A prevalência encontrada apoia a ideia de que o *cyberbullying* é um fenómeno que está presente no 3º ciclo o qual, o qual face ao valor da prevalência registada continua a ser preocupante.

Os valores da prevalência encontrados neste estudo distanciam-se ligeiramente dos obtidos na avaliação de âmbito europeu, o *Eu Kids Online*, no qual Portugal participou, em que a prevalência do *cyberbullying* foi de 2% (Haddon, Livingstone, & EU Kids Online network, 2012), e dos resultados obtidos no projeto “*cyberbullying* - Um diagnóstico da situação em Portugal” (Matos et al., 2018) que apontou 7.6% para vitimização (5.7% no nosso estudo) e 3.9% para agressão (7.2% no nosso estudo). São, inferiores à prevalência encontrada no projeto *Health Behaviour in School-aged Children* (Matos et al., 2014), o valor de 11%, e à registada no estudo nacional (19.5%) realizado por Ventura (2011), com uma amostra de

alunos do 3º ciclo.

Os valores do no nosso apresentam ainda algumas diferenças em relação aos registados nos estudos de: Rodrigues (2013), realizado no concelho de Leiria (10.1% para vitimização e 5.1% para agressão); Campos (2009), 8.7% e 6.1% para agressão e vitimização, respetivamente; Bento (2011), 21.6% para vitimização e 9.2% para agressão; Andrade (2013), 5.9% para vitimização e 1.7% para agressão; e Montalvão (2015), 6% para vitimização e 6% para agressão. Estas diferenças de valores da prevalência da vitimização e da agressão podem encontrar justificação nos tempos definidos (que não os seis meses anteriores usados no nosso estudo), nas questões colocadas nos questionários aplicados e nas diferentes dimensões das amostras.

Esta constatação, ou seja, as diferenças na prevalência, mantém-se em relação à realidade internacional, em que a prevalência da vitimização se situa entre 8% e 35% (Bottino et al., 2015b; Buelga et al., 2015; Crosslin & Golman, 2014; Martínez-Pecino & Durán-Segura, 2015; Pereda et al., 2014; Simões et al., 2014; Smith & Yoon, 2013; West, 2015; Zalaquett & Chatters, 2014).

Os dados mostraram também que a vitimização é um problema transversal a ambos os sexos ($p=0.601$), sendo a média da frequência da repetição do comportamento idêntica nos rapazes ($\bar{x}=1.10$) e nas raparigas ($\bar{x}=1.12$). Estas conclusões são semelhantes às obtidas por Pinto (2011).

Salienta-se também que a agressão se apresenta como um comportamento mais prevalente nas raparigas (8.8%) do que nos rapazes (5.7%). Considerando apenas o grupo dos agressores, 60.6% eram raparigas e 39.4% eram rapazes, sendo a diferença estatisticamente significativa [$t(912)=1.830$; $p=0.068$]. As raparigas apresentaram também valores médios ($\bar{x} = 1.14$) de repetição do comportamento significativamente ($p=0.011$) mais elevados do que os rapazes ($\bar{x} = 1.06$). Este resultado está de acordo com outros estudos que sugerem que no mundo virtual a probabilidade de o agressor ser do sexo feminino é superior (Curtis, 2013) à probabilidade de o agressor ser do sexo masculino.

Em síntese, os dados apontam para a importância e diferente incidência das experiências do *bullying* e do *cyberbullying* sendo o *bullying* uma forma de agressão mais insidiosa do que o *cyberbullying*.

3. *Autocyberbullying*: um novo rosto para o *cyberbullying*

*Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.*
(Carlos Drummond de Andrade; s/d)

A discussão dos resultados apresentada neste ponto visa a caracterização geral de uma forma de autoagressão psicológica que ocorre no ciberespaço, o *autocyberbullying*.



Conhecimento dos participantes sobre o autocyberbullying

Partindo do objetivo geral deste estudo, o de contribuir para a compreensão do fenómeno do *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, e baseados nas percepções dos alunos importa, em primeiro lugar, referimos que mais de metade dos participantes, isto é 55.8% (n=509), considerou que sabia o que é o *autocyberbullying* sem diferença estatisticamente significativa entre os rapazes (49.7%; n=253) e as raparigas (50.3%; n=256). Apontaram como principais vias de obtenção desse conhecimento, os professores (30.7%; n=281), o resultado de pesquisa individual efetuada na Internet (16.6 %; n=152), os amigos/colegas (15.8%; n=144) e, só por último, os pais (12.1%) e outras fontes de informação (3.8%; n=35).

No que se refere a outras fontes do conhecimento, tratando-se de uma temática pouco divulgada e estudada, designadamente em Portugal, afigura-se algo contraditório que os participantes tenham referido a realização de trabalhos académicos e o visionamento de um filme na escola. Por outro lado, há ainda a destacar o facto de sete alunos terem tido o seu primeiro contacto com o conceito através da participação no presente estudo, ou seja, através do preenchimento do questionário aplicado. Assim, estes resultados permitem questionar se alguns participantes já tinham lidado com o fenómeno de modo pessoal, se já tinham acompanhando de perto uma situação ou se, simplesmente, confundem o *autocyberbullying* com o *cyberbullying*, cujo conhecimento parece estar consolidado (Carvalho et al., 2016) entre os adolescentes.

Já no que diz respeito à via de obtenção do conhecimento resultar de pesquisa individual efetuada na Internet e nas redes sociais, esta possibilidade apresenta-se em consonância com o descrito na literatura, uma vez que a rede social *Facebook* possui grande capacidade de disseminar informação (Boyd, 2006; Boyd, 2014; Mesch, 2009; Selfharm UK, 2015). Por outro lado, está também de acordo com a perspetiva veiculada pelos sujeitos da amostra usada no estudo realizado por Teixeira et al. (2012), alunos do 3º ciclo e secundário,

sobre algumas doenças psiquiátricas, designadamente a síndrome de *Münchhausen*, em que estes consideraram que a principal fonte através da qual obtiveram informação sobre a mesma, foi a comunicação social (e.g., TV, jornais, revistas e a Internet).

Prevalência do *autocyberbullying* na amostra

O conhecimento acerca do que é o *autocyberbullying*, anteriormente referido, contrasta com uma primeira análise ao número de casos registados na amostra, e que foram obtidos pelo número de experiências de *autocyberbullying* declarados pelos participantes, relativos aos últimos seis meses. A prevalência encontrada foi de 2.5%.

Importa salientar que, numa análise mais aprofundada do envolvimento dos participantes em comportamentos específicos do *autocyberbullying*, a percentagem de sujeitos que assumiu ter praticado pelo menos um comportamento, para uma frequência de *uma ou duas vezes* e de *uma vez por semana*, quase triplicou, situando-se em 7.4%. sendo que destes 68.7% (n=46) eram rapazes e 31.3% (n=21) raparigas. A prevalência do comportamento registada entre os rapazes, 10% (46/458), foi o dobro da registada nas raparigas, 5% (21/432).

Quando o critério foi o conhecimento de um(a) colega/amigo(a)/conhecido(a) que tivesse praticado *autocyberbullying*, foi perceptível um acentuar deste valor, para 10.8% (n=99), sendo que estas situações foram igualmente reportadas pelos rapazes (11.3%; n=51) e pelas raparigas (10.6%; n=48).

Não sendo claros os motivos das diferenças registadas entre o primeiro valor (2.5%), que nos parece falacioso, e os dois últimos (7.4% e 10.8%), estas poderão encontrar justificação numa omissão de casos pelos participantes, que por medo, vergonha ou por não reconhecerem os comportamentos como *autocyberbullying* não responderam ter praticado o comportamento. Podem ainda dever-se a um desconhecimento do que é verdadeiramente este comportamento autoagressivo ou a alguma imprecisão conceptual.

Assim, para uma compreensão mais pormenorizada da prevalência do comportamento, é importante que, em termos futuros, se reanalise este tipo de agressão e que se apure esta tendência. É também necessária uma demarcação mais clara do conceito e que os professores, os educadores, os pais e os alunos debatam questões associadas à autocibervitimização na adolescência.

A prevalência encontrada (7.4%), com base nos dois últimos critérios (se nos últimos 6 meses alguma vez tinham praticado *autocyberbullying* e, com que frequência nos últimos 6 meses tinham praticado pelo menos um dos comportamentos usados na definição do *autocyberbullying*), é inferior à encontrada por Englander (2012a), cujo valor foi de 10%, também reportada aos

últimos 6 meses, mas é superior à registada por Patchin e Hinduja (2017), que a situou nos 6%, reportada também aos últimos seis meses. É também superior à prevalência da Síndrome de *Münchhausen* (4%) registada em alunos do 3º ciclo e secundário (Teixeira et al., 2012), reportada ao mesmo intervalo de tempo.

Tendo em conta os critérios de operacionalização/medição usados para determinar a prevalência do *autocyberbullying*, podemos concluir que esta forma de autoagressão *online* é uma realidade no 3º ciclo do ensino básico do concelho de Leiria, tendo-se confirmado a hipótese colocada para este estudo.

Não obstante as diferenças culturais e sociais que possam existir entre os contextos, o padrão de reincidência no comportamento dos que praticaram foi de: 26%, para a forma continuada de *várias vezes por semana*, valor igual ao registado no estudo de Englander (2012a). É, no entanto, superior ao dobro, na frequência de *uma ou duas vezes* (48% na amostra vs 23% no estudo de Englander) e, inferior, se considerada a prática de *duas ou três vezes/mês* (18% na amostra vs 23% encontrado no estudo de Englander).

Relativamente aos resultados obtidos por Patchin e Hinduja (2017), o valor é inferior, se comparado com a frequência de *algumas vezes* (37.2%), mas superior ao valor obtido pelo mesmo autor, para a frequência de *muitas vezes* (18.4%).

Percebemos que alguns traços biológicos, designadamente o sexo, podem revestir-se de fatores diferenciadores num maior ou menor envolvimento no *autocyberbullying* uma vez que, entre os que praticaram, os rapazes da amostra praticaram-no numa percentagem superior (68.7%) ao dobro das raparigas (31.3%).

Entre os rapazes, a prevalência registada foi 10% (46/458) e, entre as raparigas, de 5% (21/453). Estes valores enquadram-se na proporção encontrada por Englander (2012a), de 17% para os rapazes e 8% para as raparigas. Contrária, no entanto, a proporção registada no estudo de Patchin e Hinduja (2017), 7.1% para os rapazes *versus* 5.3% nas raparigas, a qual sugere a prática similar nos dois sexos.

Contradizem, igualmente, o veiculado na literatura (Adams et al., 2005; Daine et al., 2013; Guerreiro & Sampaio, 2013) sobre autoagressão na adolescência, que defende que estes comportamentos são mais prevalentes no sexo feminino. Contudo, a prevalência global do *autocyberbullying* enquadra-se nos valores referidos em alguns estudos sobre autoagressão na adolescência (Adams et al., 2005; Calvete et al., 2015; Guerreiro & Sampaio, 2013; McMahon et al., 2010; O'Connor et al., 2009; Rasmussen & Hawton, 2014; Rissanen et al., 2011), que a situam entre 7.4% e 13.8%, e nos valores registados em Portugal (entre 7% e 35% (Guerreiro, 2014).

Para além da constatação de um maior número de *autocyberbullies* rapazes do que raparigas, importa referir que, relativamente à nossa amostra, o *autocyberbullying* é um comportamento menos prevalente do que o *bullying*, cuja prevalência da vitimização foi de 19.0%, mas superior à prevalência do *cyberbullying* onde se encontraram 5.7% de vítimas e 7.2% de agressores.

Os valores descritos recolocam uma das questões formuladas nesta tese em torno do *autocyberbullying* e das possíveis interseções com o *cyberbullying* e com a autoagressão. Cabe assim, ponderar se se constituem efetivamente como fenómenos distintos, ou se, contrariando as evidências da prevalência acima referidas, serão o mesmo fenómeno que se foi desenvolvendo em diferentes variantes.

Se tomarmos em consideração o preconizado por Pandori (2013), de que existe uma maior tendência ou propensão para os rapazes serem *cyberbullies*, e o defendido por Chisholm e Day (2013) e Wong-Lo e Bullock (2011) de que o *cyberbullying* também pode ser desencadeado por procuração, *cyberbullying by proxy*, manipulando alguém que sem se aperceber se torna “cúmplice” do agressor e colabora no processo de intimidação, então poderemos admitir que o *autocyberbullying* pode, em alguns casos, conferir um novo rosto ao *cyberbullying*, o do *self-cyberbullying*. Esta questão será retomada ao longo desta discussão, carecendo, no entanto, de ser devidamente fundamentada e estudada em futuras investigações.

Características gerais do *autocyberbullying*

Tendo em conta as perceções dos participantes, o *autocyberbullying* representa um comportamento praticado de forma individual que não ocorre num ambiente físico restrito. De facto, registou-se uma desterritorialização do local escolhido para consumar o comportamento, uma vez que 31.3% dos *autocyberbullies* praticaram-no em casa, 13.4% na escola, 10.4% num local público e 4.5% na casa de um amigo.

Independentemente do sexo ($p=0.137$), os *autocyberbullies* elegeram a sua casa, talvez porque este ambiente lhes proporcione maior discrição ou porque usam mais as tecnologias de informação e comunicação em casa.

Este resultado reforça a importância do exercício da mediação parental, na forma ativa, passiva ou técnica (Eastin et al., 2006; Garcez, 2014; Sala, 2014; Simões et al., 2014), tanto no que se refere ao uso das tecnologias como às experiências de *autocyberbullying* dos filhos.

Com efeito, o suporte social familiar (o apoio emocional e cognitivo, uma ligação afetiva positiva e de confiança, a demonstração de aceitação ou amor pelo outro) tem sido apontado como um fator fundamental na redução dos níveis de stresse e uma ajuda importante

na superação de adversidades da vida (Elgar et al., 2014; Rigby, 2000; Simões et al., 2014; Singer & Lord, 1984; Wang, Iannotti, et al., 2009).

A casa de um amigo surge como uma escolha residual para a prática do *autocyberbullying*, reforçando a ideia de um comportamento individual e anónimo. Por outro lado, trata-se de um fenómeno que ocorre no mundo virtual, num contexto em que a comunicação entre os adolescentes se concretiza, em grande parte, no ciberespaço. Assim, o local físico pode não ter, para este propósito, relevância. Não exclui, no entanto, a hipótese teorizada de que o *autocyberbullying* possa resultar da modelação do grupo de contactos (Coviello et al., 2014) ou de que este possa ser reforçado socialmente pelos amigos (Prinstein et al., 2001).

A literatura confirma que os jovens que relatam ter amigos, e esta relação é recíproca, ou os que percebem os amigos como pessoas de confiança, são mais confiantes e menos agressivos (Mesch, 2009), revelam maior felicidade e índices mais reduzidos de participação em comportamentos de *cyberbullying*, do que os que não possuem este tipo de suporte social (Faria, 2015).

Crê-se que as vítimas do *autocyberbullying* que têm uma percepção menos positiva do suporte social e os que têm pouco ou nenhum suporte social terão níveis mais reduzidos de bem-estar e, conseqüentemente, estarão mais vulneráveis e em risco de saúde mental.

Ainda que o *autocyberbullying* se apresente como um comportamento mais experienciado em casa do que na escola, talvez porque muitas escolas colocam restrições ao uso dos telemóveis e da Internet nas suas instalações, este não é um problema que a escola possa ignorar. É importante que esta proporcione apoio informacional sobre o *autocyberbullying*, formação e o treino de competências de regulação emocional, que aborde o autoconhecimento e a compreensão de comportamentos assumidos que se enquadrem em situações de *autocyberbullying*.

Reflexo do crescente uso das tecnologias emergentes pelos adolescentes (Haddon et al., 2012; Simões et al., 2014; Smith et al., 2008), os equipamentos mais envolvidos na perpetração do comportamento foram os computadores (53%), os *smartphones* (42%) e os *tablets* (5%), seguindo a tendência registada no *cyberbullying*.

Como principais meios/contextos de ocorrência sobressaíram as redes sociais (21%), os jogos *online* (18%) em igualdade com os serviços de mensagens instantâneas e os SMS/MMS (18%), seguido dos *chats* (17%), dos *Websites* e blogues (12%), do *YouTube* e outros sites de partilha de vídeos (10%). O recurso a estes meios mostrou ser independente do sexo, com exceção das redes sociais, as quais foram significativamente mais referidas pelas

raparigas ($p=0.018$).

O facto de as redes sociais serem o contexto de maior ocorrência e de a rede social *Facebook* ser a mais referida pelos *autocyberbullies* está, por um lado, de acordo com o veiculado na literatura sobre *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015) e, por outro, na linha de tendência recentemente registada na prática do *cyberbullying* - as plataformas de comunicação em rede (Chisholm & Day, 2013; Ellison & Boyd, 2013; Galante, 2013).

A Internet proporcionou alguma liberdade de expressão, protegida pelo anonimato, a ligeireza de uma ação, a irreflexão e a partilha informacional e comunicacional que nos dias de hoje preenchem as redes sociais. A facilidade em criar um perfil *online* falso é enorme. Este facto poderá justificar que uma das principais características do *autocyberbullying* resida no recurso ao anonimato como escudo de proteção para a autoagressão, uma vez que 35.8% ($n=24$) dos *autocyberbullies* ($n=67$) criou um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si e 26.9% ($n=18$) usou esta via para se autoameaçar na Internet.

Ter características de um fenómeno sem rosto (Amado et al., 2010; Slonje & Smith, 2008) proporciona a desinibição (*the online disinhibition effect*) necessária para a publicação de conteúdos negativos e o uso de linguagem agressiva e ofensiva direcionada ao próprio.

Se alguns comportamentos dos adolescentes *online* incluem ações rotineiras e aparentemente inofensivas (publicar numa rede social ou enviar um SMS/MMS), outras são inequivocamente autointimidatórias (ameaçar-se a si próprio, enviar mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes ou comprometedoras sobre si a alguém). Assim, em resultado do nosso estudo, podemos considerar que o *autocyberbullying* integra (Tabela 127): 1) um conjunto de comportamentos; 2) isolados ou repetidos; 4) intencionais; 5) desejados pelo alvo/autor; 5) realizados de forma direta (dirigido ao próprio através da divulgação de texto ou imagens falsas) ou indiretamente (por procuração, cativando ou manipulando alguém que involuntariamente colabora na agressão); 6) sob a forma de *double bind*, produzir cenários que permitam criar a ilusão de uma situação de vitimização ou de agressão tendo em vista comprometer psicológica e socialmente a vítima ou, então, manipular intencionalmente alguém sem que os outros se apercebam do paradoxo (Pinheiro, 2016).

Tabela 127: Características do *autocyberbullying*: meios, formas, contextos e locais

Atores	O agressor é também a vítima
Intencionalidade	Produção intencional de dano psicológico ao próprio
Anonimato	Possibilita uma audiência alargada Dificulta a identificação do autor do <i>self-cyberbullying</i>
Desinibição	A ausência de <i>feedback</i> visual facilita a autoagressão
Ausência de supervisão	Ausência de monitorização dos conteúdos expressos nas publicações privadas.
Natureza viral	Os conteúdos prejudiciais/humilhantes podem ser reenviados para diferentes indivíduos num curto espaço de tempo
Locais	Praticado em ambientes diversificados: em casa, na escola, num local público ou na casa de amigo
Formas	Autoataque ou ataque por procuração - <i>by proxy</i> <i>Self-cyberbullying</i>
Contextos	Recurso às plataformas de comunicação/interação: redes sociais (e.g., <i>Facebook</i>); jogos <i>online</i> ; <i>chats</i> ; <i>Websites</i> e <i>blogues</i> ; <i>YouTube</i> ; e SMS/MMS
Meios	Uso das tecnologias emergentes: computadores, <i>smartphones</i> e <i>tablets</i>
Funcionamento	<i>Illusion effect</i> – Estimulação do efeito de ilusão de <i>cyberbullying</i>
Frequência	Ato isolado ou ato continuado no tempo
Gravidade	Simulação e mentira

Em termos de conteúdo, este ato hostil (Englander & Raffali, 2012) praticado por um indivíduo de forma deliberada e anónima, apoiado pelas tecnologias, compreende um conjunto de comportamentos que podem assumir as seguintes formas/tipologias:

1. Publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si (3.1% da amostra; 4.0% dos rapazes; 2.4% das raparigas);
2. Criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si (2.6% da amostra; 4.2% dos rapazes; 1.1% das raparigas);
3. Publicar informações de carácter ofensivo ou degradante sobre si, fazendo-se passar por outra pessoa (2.6% da amostra; 4.2% dos rapazes; 1.1% das raparigas);
4. Enviar mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre si a alguém (2.5% da amostra; 3.5% dos rapazes; 1.5% das raparigas).
5. Fingir ter sido banido(a) de um grupo, numa rede social, fórum, blogue ou outro (2.4% da amostra; 4.0% dos rapazes; 0.8% das raparigas);
6. Responder a um comentário desagradável sobre si, que o próprio publicou (2.3% da amostra; 3.5% dos rapazes; 1.1% das raparigas);
7. Publicar fotos e/ou vídeos comprometedores sobre si, reais ou adulterados (1.9% da amostra; 2.7% dos rapazes; 1.0% das raparigas);
8. Auto ameaçar-se (1.9% da amostra; 3.3% dos rapazes; 0.6% das raparigas);
9. Revelar informações pessoais comprometedoras com o objetivo de serem utilizadas por outros(as) para o(a) insultarem (0.4% da amostra; 0.7% dos rapazes; 0.2% das raparigas).

Retomando a questão das possíveis interseções e (des)continuidades entre o

autociberbullying e o *cyberbullying*, constatamos que este tipo de comportamento, que se baseia na incidência de momentos de autoconstrangimento - *self-cyberbullying* - encontra paralelismo nas seguintes tipologias de agressão propostas por Willard (2007): **denegrir** (*Denigration*) - publicar informações cruéis sobre o próprio; **dissimular** (*Impersonation*) - fazer de conta que é outra pessoa para publicar informação sensível sobre o próprio; **assediar** (*Harassment*) - envio de mensagens ofensivas, rudes e insultuosas sobre si a alguém; **manifestar ódio** (*Flaming*) - fazer ameaças a si próprio(a); **revelar** (*Outing*) - revelar informações pessoais comprometedoras com o objetivo de serem utilizadas por outros(as) para o(a) insultar; **enganar** (*Trickery*) - convencer alguém a colaborar na revelação de informações embaraçosas sobre si e a partilhá-las *online*; **excluir** (*Exclusion*) - fingir ter sido banido(a) de um grupo, numa rede social, fórum, blogue ou outro.

Subsistem descontinuidades no que se refere à repetição do comportamento (conceito central no *cyberbullying*): o comportamento tem de perdurar no tempo? quantas vezes e por quanto tempo? No caso do *autociberbullying* pode tratar-se de apenas um comportamento.

Em síntese: Tal como esperado pela revisão de literatura, ao analisarmos os resultados alcançados com os participantes do estudo, acerca dos meios, dos locais e formas assumidas, constatamos que os *autociberbullies*, sob o escudo do anonimato, seguem a tendência registada no estudo de Englander (2012a) e de Patchin e Hinduja (2017), no que se refere à encenação de *cyberbullying* dirigido ao próprio, designadamente, criar falsas narrativas, ameaçar-se ou infligir qualquer forma de desconforto psicológico a si próprio.

Usando um perfil privado, semiprivado ou público, encenam situações comunicativas que lhes permitem enviar mensagens/informações pessoais através das redes sociais, dos sistemas de plataformas dos jogos *online*, dos fóruns, *Websites*, blogues ou SMS/MMS (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013), seguindo-se a resposta inicial às mesmas, a que se sucedem mensagens positivas ou então críticas ou outras formas de violência psicológica, que podem possibilitar ao autoagressor enquadramentos através dos quais, pessoal ou socialmente pode beneficiar, atingindo, ou não, o objetivo que o determinou.

Destacou-se a ocorrência do *autociberbullying* nos jogos *online*. Dos *autociberbullies* (n=67) 25.4 % utilizaram os jogos *online* para praticar *autociberbullying*. Destes 25.4%, 70.6% eram rapazes e 29.4% eram raparigas.

Neste cenário, o *autociberbully* poderá assumir o papel de um “*griefer*” e, deliberadamente, autointimidar-se, insultar-se (Lin & Sun, 2005; Santander, 2013), tornar negativa a sua participação perante os outros, fazer-se sentir indesejado na interação social

com os outros jogadores (Lam et al., 2013; Resende & Salles, 2012) e enviar mensagens ameaçadoras a si próprio, com o objetivo de despertar a atenção de outros jogadores (Chesney et al., 2009; Lin & Sun, 2005; Pinheiro, 2009). O *autocyberbullying* pode ainda concretizar-se por procuração, manipulando outros jogadores contra si (Wong-Lo & Bullock, 2011), para o(a) intimidarem.

Para além de proporcionarem momentos de diversão, os jogos *online* podem, desta forma, permitir aos *autocyberbullies* expressar sentimentos de descontentamento ou de raiva contra aqueles com quem estão a jogar (Bento, 2011; Hinduja & Patchin, 2009; Ventura, 2011) ou uma oportunidade para verbalizarem e infligirem dano emocional ao próprio (Patchin & Hinduja, 2017).

Outros argumentos poderão legitimar este contexto de ocorrência do *autocyberbullying*. A prática dos jogos *online* interfere nas relações sociais, uma vez que o contacto face-a-face é relegado para segundo plano, em detrimento do contacto *online*, favorecendo uma propensão para alterações do comportamento (casos de violência), do humor e conflitos intra e interpessoais (Silva, 2014). Para além do referido, a competência emocional está negativamente correlacionada com o uso excessivo dos jogos *online* (Starcevic et al., 2011). Os adolescentes que jogam abusivamente podem ser afetados negativamente na sua competência emocional, manifestando níveis mais elevados de emoções negativas tais como depressão, solidão, raiva e hostilidade (Starcevic et al., 2011).

Os aspetos descritos, o facto de os sujeitos mais ansiosos e solitários (Okтуğ, 2010; Waldo, 2014) apresentarem maior propensão para um uso patológico da Internet (Davis et al., 1999; Pratarelli et al., 1999) e a literatura sugerir que os rapazes, adolescentes, apresentam maior propensão para adição aos jogos *online* (Xu et al., 2012) poderá explicar que, no nosso estudo, em que os rapazes se apresentaram mais ansiosos, estes tenham sido os que mais praticaram *autocyberbullying*.

Estas conclusões antecipam a necessidade de ser retomado o estudo da problemática do *autocyberbullying* no contexto dos jogos *online*.



Motivações para o *autocyberbullying*

Perspetiva do *autocyberbully*

Nem sempre ser jovem é sinónimo de felicidade. A literatura (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Patchin & Hinduja, 2017) sugere que alguns jovens recorrem aos fóruns e a *websites* para obter apoio/ajuda para lidar com os seus problemas, para conquistar

a atenção e o afeto de alguém sendo que, por vezes, a forma de o conseguirem é através da autointimidação.

Uma das questões colocadas na primeira parte desta tese prendia-se com os motivos que podiam levar um adolescente a se autointimidar *online*. Especulámos algumas possibilidades: chamar a atenção para os problemas emocionais que enfrentavam; alertar para eventuais situações de vitimização por *bullying* ou *cyberbullying* de que estavam a ser alvo; afirmarem-se perante amigos/colegas; expressarem um deficiente autoconceito ou autoimagem; avaliarem como são “vistos” aos olhos dos outros; perceberem qual o tipo de suporte social que poderiam receber em situação de fragilidade (por exemplo, confirmar até que ponto os pares os defenderiam face a publicações hostis ou ameaçadoras dirigidas ao mesmo/a); testarem a sua capacidade de suportar comentários hostis publicados sobre si ou, simplesmente, divertirem-se.

No que se refere aos motivos espectáveis para o *autocyberbullying* assevera-se, das percepções dos *autocyberbullies* do nosso estudo, uma clara tendência para se configurarem como reativos e instrumentais (Berkowitz, 1993).

Assim, com função instrumental sobressaem os seguintes motivos: (i) Hedonistas – Divertimento ou brincadeira; (ii) Afiliação (e.g., obter atenção de amigos(as) ou conseguir que a família se preocupe mais com eles/elas); (iii) Egóicos ou de autoafirmação (e.g., reconhecimento dos pares, ver publicados elogios/mensagens positivas sobre si ou testar a capacidade de suportar comentários negativos publicados sobre si); (iv) Pedido de ajuda/alerta para problemas pessoais (e.g., situações de agressão de que foram/estão a ser alvo, levar os amigos(as) a defenderem-nos de abusos praticados contra eles/elas); (v) *Coping* para emoções negativas – evadir-se de uma situação dolorosa (e.g., frustração, raiva, sentimentos de rejeição, de inferioridade, de solidão ou estar descontente consigo próprio). Com função reativa, os motivos: (1) Retaliação – resposta a provocação anterior ou punir alguém por agressão anterior; (2) Autopunição – castigar-se por comportamentos tidos.

Dentro da moldura de funções e categorias que referimos, e com função instrumental, os *autocyberbullies* reconheceram recorrer ao comportamento: como medida de *coping* para fazer face ao estado de debilidade emocional em que se encontravam, designadamente para aliviar o estado de raiva (23.9%), de frustração (20.9%) e de angústia (11.9%) sentidos e por estarem descontentes consigo próprios (10.4%); para mostrarem que precisavam de ajuda (11.9%), para alertarem para as situações de vitimização por *bullying* (19.4%) ou por *cyberbullying* (6%) de que foram/estavam a ser alvo; por motivos hedonistas ou de brincadeira (16.4%); por motivos egóicos tais como autoafirmarem-se através dos elogios/mensagens

positivas publicadas sobre si (9%) ou para testarem se conseguiam suportar comentários negativos publicados sobre si (4.5%); por questões de afiliação, mais precisamente para conquistarem a atenção de amigos/as (9%), a confiança de pessoas na Internet (6%) ou conseguirem que a família passasse a preocupar-se mais com eles/elas.

Com uma função reativa, os *autocyberbullies* reconheceram recorrer ao comportamento como forma de se autopunirem (4.5%) por algo que fizeram (4.5%), para causarem mal-estar a si próprios (6%) e por questões de retaliação, ou seja, para culparem alguém de uma agressão (9%).

Das motivações invocadas, apenas “estar descontente consigo próprio” se apresentou estatisticamente mais evidente nos rapazes.

De um modo geral, os motivos apontados confirmam as possibilidades avançadas e são consistentes com o veiculado na literatura sobre o *autocyberbullying*, designadamente com os motivos referidos pelos participantes do estudo de Englander (2012a), os relatos deixados no blogue pessoal de Danah Boyd (2010), as motivações apontadas pelos participantes no estudo de Patchin e Hinduja (2017), as veiculadas na literatura sobre *Münchhausen by Internet* (Burton et al., 2015; McCulloch & Feldman, 2011; Oltmanns & Emery, 2015; Pulman & Taylor, 2012) e com o estado geral da arte (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Satici, Saricali, Satici, & Çapan, 2014; Selfharm UK, 2015; Shapiro & Margolin, 2014).

Salienta-se que a retaliação (e.g., por uma situação de vitimização repetida de que foram alvo) representa um padrão de comportamento presente nos pré-adolescentes e adolescentes, relativamente ao *cyberbullying* (König, Gollwitzer, & Steffgen, 2010), que também está identificada no *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

A prevalência de motivos hedonistas, associados a brincadeira, surgem também identificados no estado da arte (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Estes podem traduzir uma forma de marcar a diferença ou, simplesmente, de saírem do anonimato (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

A raiva traduz um sentimento de protesto, de insegurança, de timidez ou de frustração, contra alguém ou alguma coisa, o qual é exteriorizado nas situações em que o ego se sente ferido ou ameaçado (Rosenzweig, 1994). O estado de frustração pode surgir sempre que o sujeito se depara com um obstáculo ou dificuldade que, na sua perspetiva, se afigura intransponível.

Ainda que a raiva ou a frustração possam ser emoções experimentadas por todos os sujeitos, a forma como cada um reage e lida com as mesmas, ou como as expressa, pode ser

diversificada: uns exteriorizam-nas de forma instintiva, em respostas agressivas (Lorenz, 1966); outros guardam as emoções para si, tentam ignorá-las, minimizá-las, orientá-las de forma construtiva e resolver os seus conflitos pessoais (Tangney et al., 1992).

Na perspetiva da Teoria da Frustração - Agressão (Dollard, Doob, Miller, Mower & Sears, 1939) a frustração, enquanto estado que impede alguém de atingir um objetivo, produz energia agressiva instigadora do comportamento agressivo. Assim, a incapacidade de lidar com o que sentimos, sem perder a adaptação psicológica, pode estar na base de respostas apresentadas na forma de comportamentos inadequados, desadaptativos, hostis e de agressão dirigida a alguém ou transferida para um substituto deste que poderá ser o próprio. Este aspeto pode justificar que entre os valores mais elevados das percentagens apresentadas nos motivos dos *autocyberbullies* tivesse surgido *aliviar o estado de raiva e de frustração*.

Por outro lado, segundo o Modelo Geral da Agressão, de Bushman e Anderson (2001), a agressividade pode tornar-se um processo cíclico em que os resultados de um processo de decisão (e.g., a frustração) servem de *inputs* ou de fatores motivadores a novos episódios de agressão. Refira-se que as emoções de raiva ou a frustração de um momento podem representar uma condição necessária, mas não será certamente a condição suficiente para promover a manifestação do comportamento.

Beneficiar de retroação positiva (Acar, 2008; Ellison et al., 2007), ver publicadas mensagens positivas sobre si, nos comentários que se seguem a uma publicação do próprio (e.g., numa RSI), constitui uma medida de *coping* a que alguns adolescentes recorrem para se sentirem melhor emocionalmente (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015) e para se autoafirmarem perante os pares (Patchin & Hinduja, 2017), justificando assim, o resultado obtido no estudo.

A agressividade e o isolamento social são perturbações frequentes na adolescência, as quais estão fortemente relacionadas com a rejeição social dos pares. Por sua vez, os que se sentem rejeitados revelam-se socialmente mais desajustados e infelizes (Crick & Dodge, 1994). Sentir-se infeliz, inferior ou descredibilizado(a) pode promover o recurso ao *self-cyberbullying* como forma de permitir alterar esta condição psicológica e social. Contrariamente, o relacionamento positivo e a aceitação/afirmação no seio dos pares contribui, positiva e significativamente, para o funcionamento socioemocional e para a popularidade alcançada entre os mesmos (Crick & Dodge, 1994).

Por se revestir de fonte de validação e de amizade, esta forma de suporte social pode contribuir para a inibição de comportamentos aversivos (Crick & Dodge, 1994) ou ser fonte de angústia e de desajustamento social, na situação da não aceitação.

Os pré-adolescentes e os adolescentes que gozam de popularidade são mais cooperantes, mais desejados/escolhidos para interagirem com os pares e apresentam uma maior tendência para exibirem comportamentos assertivos e de liderança (Durkin, 1995), tendendo a passar menos tempo em atividades solitárias (Coie & Kupersmidt, 1983; Denham & Holt, 1993) e a estar menos sujeitos à agressão dos pares (Veiga, 2012) e, como tal, a apresentarem menos motivos para retaliarem comportamentos aversivos (Coie & Kupersmidt, 1983). O processamento da informação social associada (Crick & Dodge, 1994) à rejeição repetida pode conduzir a um enviesamento atribucional hostil, levar à evocação e à experimentação comportamental de emoções desadequadas, proporcionar comportamentos disfuncionais como a agressão, a perpetuação de um ciclo de rejeição (Feldman & Dodge, 1987) e conseqüentemente, à necessidade de afirmação perante os pares, para se ser aceite num grupo.

O jovens que praticam *autocyberbullying* fruem de menos popularidade em contexto escolar (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Considerando as motivações dos *autocyberbullies* do estudo, e o facto de o comportamento ser mais prevalente nos rapazes, seria expectável que também fosse este o grupo que mais identificasse a *necessidade de se autoafirmar perante os pares/amigos*, o que não aconteceu. Uma possível explicação poderá residir no facto de as raparigas afastando-se do grupo de pares, progressivamente verem reduzir o número de amigos/contactos, sentindo-se cada vez mais sós, zangadas e alienadas. Esta situação pode predispô-las a emitirem respostas agressivas ou de retaliação - rejeitadas agressivas (Coie & Kupersmidt, 1983).

Perspetiva da amostra global – alunos do 3º ciclo

As motivações para a prática do comportamento foram diferentemente percecionadas pelos *autocyberbullies* e pela amostra global de estudantes do 3º ciclo.

Centrando-nos no grupo de *autocyberbullies*, os motivos repartiram-se entre uma função instrumental, designadamente uma medida de *coping* para emoções/sentimentos negativos ou um pedido de ajuda, e por uma função reativa, com motivos associados a retaliação/resposta a uma situação de agressão anterior ou para culpar alguém de uma agressão.

A amostra global refere também motivos associados a uma função instrumental, designadamente, motivos de afiliação (conquista de atenção de amigos(as) e dos pais, conseguir que a família se preocupe mais com eles/elas), motivos egóicos e de autoafirmação (e.g., reconhecimento dos pares, obter elogios/mensagens positivas ou testar a capacidade de

suportar comentários negativos), o pedido de ajuda (aviso sobre situações de vitimização) e uma medida de *coping* para debelar estados de frustração, de raiva ou sentimentos de solidão.

Destaca-se, ainda, o facto de se ter captado que os rapazes e as raparigas da amostra global apontam como motivos para a prática do *autocyberbullying* a necessidade de *conquistar a atenção dos amigos/as* (25.4% rapazes vs 27.5% raparigas) e *aliviar a raiva sentida* (23.3% rapazes vs 25.1% raparigas); os rapazes (28.7%), mais ($p=0.007$) do que as raparigas (23.7%), apontaram, ainda, como motivação *conseguir que a família se preocupasse mais com eles* .

No que se refere às raparigas, entre as causas mais apontadas, e com diferença significativa relativamente aos rapazes, destacaram: *conquistar a atenção dos pais* (28.9% vs 23% nos rapazes; $p<0.001$); *sentir-se só* (26.7% vs 23% nos rapazes), *aliviar a angústia sentida* (24.3% vs 21.1% nos rapazes; $p=0.039$); *castigar-se por comportamentos tidos* (24.3% vs 21.1% nos rapazes; $p=0.012$) ou *mostrar que precisavam de ajuda* (12.8% vs 10.9% nos rapazes; $p=0.032$). No que se refere à experiência de vitimização, o *bullying* foi mais referido pelos *autocyberbullies* enquanto a amostra global destacou a vitimização por *cyberbullying* .

Por último, importa também referir que se observou “continuidade” entre o *autocyberbullying* e o *cyberbullying* (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2011; Raskauskas & Stoltz, 2007), no que se refere à presença de motivos instrumentais (afiliação e divertimento) e motivos reativos (retaliação ou resposta a uma provocação anterior) da agressão.

Não podemos prever a evolução do comportamento do *autocyberbullying* no futuro, baseando-nos apenas nas perceções dos participantes deste estudo (se este irá registar um aumento ou uma redução da prevalência), uma vez que as causas podem mudar ou ser eliminadas. No entanto, levando em consideração a prevalência encontrada e os motivos identificados pelos *autocyberbullies* e pela amostra global, torna-se importante que, em termos futuros, se equacione a prevenção do *autocyberbullying* e das suas causas.

O *autocyberbullying* não pode ser considerado uma experiência normal no crescimento, mas uma forma de violência perante a qual, num momento de fragilidade, qualquer adolescente se pode tornar agressor e vítima. Por isso, importa apoiá-lo no sentido de encontrarem em si próprios mecanismos que lhes permitam transmutar as emoções negativas em motivações e ações valorizadoras.

Emoções associadas ao autocyberbullying

Brincar, entusiasmar-se, arriscar, surpreender-se, entristecer-se, desiludir-se, sentir-se

irritado ou culpado, por tudo e por nada, fazem parte da construção de histórias e das vivências individuais de um adolescente.

Por vezes, o adolescente reage e comporta-se de um modo algo “estranho”, com agressividade e revolta contra o próprio, manifestações que têm repercussões danosas. É neste misto de emoções que o *autocyberbullying* se apresenta como um fenómeno associado ao sofrimento dos que o praticam, mesmo que por brincadeira.

São ainda poucos os estudos sobre as emoções experienciadas no *autocyberbullying*, tornando difícil a comparação dos resultados obtidos na nossa investigação. Contudo, procuraremos evidenciar as emoções³⁴ experienciadas pelos jovens participantes, analisando-as segundo várias classificações: positivas ou negativas, primárias (tais como alegria, tristeza, raiva e medo) ou secundárias, derivadas da combinação de emoções primárias, (tais como a culpa e o arrependimento), morais ou amorais (Damásio, 2000; Ekman, 2004).

Os resultados apontaram, efetivamente, para a presença de emoções negativas primárias, que apelam para um sentido moral e para um julgamento de si próprio, tais como a tristeza (44.3%), a angústia (9%), a vergonha (37.7%), o medo (32.8%), a ansiedade (31.1%), sentir-se pior do que estavam antes (36.1%) e arrependidos (40.3%). Este resultado está em linha com o descrito sobre autoagressão (Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Matos et al., 2014; Nunes, 2012; O’Connor et al., 2009).

O *autocyberbullying* é um “mal”, escondido dos olhos dos adultos, mas visível nos computadores, nos telemóveis e, sobretudo, nos perfis das redes sociais. Pelas emoções descritas, trata-se de um comportamento que pode promover experiências emocionais extremas, tais como a *vontade de morrer* (8.9%), as quais podem aumentar a probabilidade de tentativas de suicídio ou o suicídio.

Este resultado está em linha com o descrito sobre o *autocyberbullying* (Acar, 2008; Boyd, 2010; Ellison et al., 2007; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015), com as investigações sobre *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2010, 2012) e com os estudos que enfatizam a associação entre a experiência anterior de autoagressão ou de autodano *offline* e o *autocyberbullying* (Patchin & Hinduja, 2017).

Ainda no sentido negativo, é apontada a *falta de vontade de ir à escola* (37.7%). A esta emoção não será alheio o fato de o *autocyberbullying* poder estar associado a publicações (e.g., redes sociais) que permanecem no tempo e no espaço virtual e o facto de os *autocyberbullies* serem sujeitos vulneráveis, do ponto de vista da autoestima e do autoconceito

³⁴ Ações experienciadas e sentidas no corpo e na mente e os sentimentos de emoção, que são as percepções compostas por tudo o que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções (Damásio, 2010).

(Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015).

Paralelamente, foram referidas emoções amorais, mais positivas e neutras, tais como: a *satisfação* (40.3%), numa proporção superior (35%) à encontrada no estudo de Englander (2012a), mas que está em linha com os valores encontrados noutros estudos sobre agressão entre pares (Caetano et al., 2016); o *poder* (27.9%); o *orgulho* (27.9%), emoção que parece remeter para um sentido egóico do comportamento; e, outras emoções, tais como *sentir-se inspirado(a)* ou *sentir-se bem*.

No que se refere ao orgulho, está descrito (Francisco et al., 2015) que alguns alunos relatam este sentimento após um ato de intimidação a alguém. Contudo, tendo em conta que a maioria dos sentimentos envolvidos na vitimização tem efeitos negativos sobre o mesmo, este sentimento poderá justificar-se pelo facto de, no caso do *autocyberbullying*, a vitimização começar no agressor, que é também a vítima, e de este pretender chamar à atenção de outros observadores.

Foram também referidas emoções morais, que apelam a um sentimento de justiça - *sentir-se vingado/a* (31.1%) -, que encontram suporte na literatura sobre *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Alguns adolescentes recorrem a esta forma de agressão psicológica, impulsiva e destrutiva, para lidar com as frustrações e ansiedades (fuga de uma situação intolerável ou de um sentimento de culpa sobre algo que não conseguem controlar) a qual poderá permitir-lhes, por um lado, passar para um estado de maior tranquilidade ou, por outro, desencadear o desejo de vingança (Patchin & Hinduja, 2017).

Direcionarem-se para comportamentos ou ações coercivas, tais como a vingança, ao invés de outras, pode encontrar justificação na Teoria do Processamento da Informação Social, de Crick e Dodge (1994), e no Interacionismo Social de Tedeschi e Felson (1994).

Uma interação social pressupõe uma representação e a interpretação de uma informação, a análise causal de um acontecimento, a inferência sobre a perspectiva da intenção dos outros, a definição de um objetivo e a construção de uma resposta para a situação, assim como a avaliação dessa resposta (Crick & Dodge, 1994; Habermas, 1987; Habermas, 2012).

Recorrendo a um modelo de decisão, os *autocyberbullies* analisam formas e meios alternativos que lhes permitam repor a justiça, numa situação hostil de que foram alvo. Por uma verdadeira situação de vitimização, por défice de processamento da informação na atribuição de uma intencionalidade negativa a outrem, pela perceção incorreta de um estímulo, ou pela antevisão da concretização de um objetivo, predispõem-se à prática de comportamentos hostis e respostas agressivas contra o outro. Por outro lado, os

comportamentos de vitimização estão descritos como correlacionados de forma positiva com a vergonha interna e externa e com sintomas de ansiedade e, por sua vez, as experiências de vergonha são reconhecidas como uma componente de extrema importância na propensão para a agressão (Gilbert et al., 2004), na tendência para evitar o contacto interpessoal e para o refúgio no mundo virtual. Assim, quanto maior for a frequência da experiência de vitimização maior é a vergonha interna e a tendência para libertar sentimentos negativos que podem manifestar-se através de reações exageradas tais como a vingança.

Ainda no campo das emoções morais, a presença da emoção secundária arrependimento (40.3%) sugere um sentido moral e um julgamento de si próprio em relação ao comportamento. Estes julgamentos podem ser transmutados no sentido da compreensão, da gestão das suas próprias emoções e motivações e num desencorajar da prática do comportamento. Refira-se, ainda, que a vingança, a raiva e a pena de si são emoções que surgem associadas à agressão em geral (Borg, 1998; Geraldes, 2013), experimentadas pelas crianças e adolescentes agressores.

Em síntese, os dados apontam para a incidência de diversas emoções. As vítimas tendem a sentir mais frequentemente emoções de tristeza, arrependimento, vergonha, medo e vontade de vingança ou a sentirem-se pior do que estavam antes. Relativamente às emoções sentidas é preocupante o facto de alguns adolescentes sentirem satisfação e vontade de voltarem a autoagredir-se. Estas experiências emocionais não revelaram diferenças significativas em função do sexo.

A presença de emoções de arrependimento e de sentimentos de culpa nos adolescentes *autocyberbullies* levam-nos a questionar o papel da cultura familiar e escolar. Estes resultados poderão indiciar diferenças na forma como os adolescentes lidam com as diversas manifestações do *cyberbullying* e aponta para a importância do *éthos* escolar e familiar e para a sua dimensão moral. Nesse sentido, é necessário envolver os pais e a escola e que estes sejam modelos de afeto e não de julgamento e de culpabilização das vítimas.

Gerir e saber usar as emoções são competências emocionais relevantes para lidar com as adversidades da vida. Dependendo da sua intensidade, e do modo como as expressamos ou as deixamos fluir, estas podem levar-nos a um desajuste ou orientar-nos num sentido mais adaptativo. Deste modo, é essencial trabalhar competências socioemocionais nos adolescentes (aprender a compreender e a gerir emoções, motivações e o stresse, fazer amigos/as, desencorajar a prática do *autocyberbullying*, melhorar a autoestima e o autoconceito), promover uma educação digital que forme as crianças e os jovens para a utilização informada, consciente e crítica das novas tecnologias, e equacionar o desenvolvimento de projetos de

intervenção baseados num conhecimento aprofundado do fenómeno *autocyberbullying* e numa abordagem sistémica em que todos podem estar envolvidos.



Repercussões do autocyberbullying: perspetiva dos praticantes

O *autocyberbullying* é um fenómeno complexo, distinto do *cyberbullying* e de outras formas de vitimização entre adolescentes (Englander, 2012a) o qual pode ter implicações evidentes no bem-estar dos mesmos.

As elocuições dos *autocyberbullies* em estudo salientam três vertentes das consequências do comportamento, sem diferenças significativas entre os sexos:

1- Psicológica. As repercussões nesta dimensão são visíveis quando 10.4% reconhecem que foram *gozados(a) na escola* e 7.4% que foram *vítimas de cyberbullying*. Este resultado merece alguma reflexão, uma vez que se alguns jovens iniciam comportamentos autoagressivos após terem sido vítimas de *cyberbullying* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Sleglova & Cerna, 2011), esta consequência poderá também proporcionar um novo ciclo de vitimização/agressão.

Importa também realçar as vertentes positivas de reforço e de recompensa do comportamento referidas pelos adolescentes, as quais lhes permitiram receber elogios e mensagens de apoio na Internet (26.8%) ou conseguir que a família passasse a preocupar-se mais com eles/elas (14.9%). Beneficiar de retroação positiva nos comentários que se sucedem a uma publicação (e.g., redes sociais) surge descrito na literatura como um motivo para a prática do comportamento, tendo em vista melhorar a autoestima e o estado emocional geral (Acar, 2008; Boyd, 2010; Ellison et al., 2007; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Patchin & Hinduja, 2017; Selfharm UK, 2015). Forjar uma situação e assumir o papel de vítima para cativar a atenção de alguém, configuram-se como uma forma inadequada de o adolescente proteger a sua autoestima;

2 - Social. Torna-se importante observar que a proibição do acesso à Internet é entendida por 4.5% dos *autocyberbullies* como uma consequência negativa. Na visão dos adolescentes, o medo de perder certos privilégios, tais como o acesso à Internet, pode constituir uma das principais razões para que se silenciem quanto à prática do *autocyberbullying*, para além de que a falta de comunicação/interação *online* entre jovens pode contribuir para uma sensação de maior isolamento e para o aprofundar de um estado de depressão. Este resultado reforça a importância de não nos sentirmos tentados a pensar que o combate ao *autocyberbullying* possa passar pelo controlo absoluto ou pela total proibição do acesso à Internet. Impõe-se, por isso,

a necessidade de os pais procurarem outras alternativas, já que coibir os filhos do seu uso pode dificultar a oportunidade de estes lhes reportarem os comportamentos e de serem reforçados novos comportamentos positivos;

3 - Acadêmica. Nesta dimensão, 14.9% pioraram os resultados escolares, sendo esta também uma consequência presente no *cyberbullying* (Bauman et al., 2013; Erdur-Baker, 2010; Garcez, 2014; Görzig, 2011; Hansen et al., 2013; Nakamoto & Schwartz, 2010; Ortega & Mora Merchán, 2000; Schenk & Fremouw, 2012).

No período da adolescência, o adolescente adquire a capacidade de levantar hipóteses, antever e ponderar os resultados de um comportamento e de refletir sobre os próprios pensamentos, o que contrasta com as características do pensamento infantil. Contudo, relativamente ao *autocyberbullying*, mesmo que algum mal pudesse ter sido previsto pelos adolescentes, como consequência do comportamento, o grau desses danos (e.g., ser vítima de *cyberbullying*) pode não ter sido devidamente “calculado” (e.g., a difamação exercida por um transformar-se numa difamação de massas).

A vitimização *cyberbullying*, enquanto dano colateral do *autocyberbullying*, é referida no estudo de Englander (2012a) e noutros estudos que versam a temática da autoagressão *online* (Bauman et al., 2013; Boyd, 2010; González, 2014; Selfharm UK, 2015). Quando o *autocyberbully* efetua publicações públicas, com o objetivo de encetar constrangimento dirigido ao próprio, pode confrontar-se com a ambiguidade comunicacional. Desconhecedores dos verdadeiros motivos do *autocyberbully*, na interação por este incitada, os observadores ou testemunhas que apenas acedem ao teor da comunicação pública podem responder com estímulos positivos ou negativos. Este quadro tem potencial para precipitar o *autocyberbully* para uma nova “armadilha”, o *cyberbullying*, gerado agora propositadamente para lhe causar mal-estar.

Partilhar na rede provoca, num primeiro impacto, reações e só depois a racionalidade. Uma reação imediata pode interferir na reputação do indivíduo e ter um efeito reverso ao pretendido, na medida em que os terceiros podem não identificar o episódio como *cyberbullying*. Ao tentar alertar para uma situação (e.g., situações de violência de que foi alvo), o adolescente pode ser entendido/descoberto como sendo o agressor, vindo a sua reputação ainda mais debilitada.

Como se de uma peça de teatro se tratasse, com atores dispersos por todo o mundo, com um cenário e um palco de atuação proporcionado pelas tecnologias e pela Internet, o guião inicial é reescrito por todos os que assistem ao comportamento, tornando-se o convite para assistir a esta peça cada vez menos formal e restrito (Connolly et al., 2014; Daine et al.,

2013; Kaess et al., 2014; Kwan & Skoric, 2013; Neff, 2013; Peluchette et al., 2015; Proaño Vega, 2015; Público, 2015).

Quando o *autocyberbully* efetua uma publicação *online*, espalha um rumor a seu respeito, essa publicação ficará para sempre disponível para o comentário dos seus seguidores. Haverá sempre alguém a comentar a publicação, positiva ou negativamente, num ciclo em que poderão seguir-se outros comentários, coagidos ou não pelo primeiro. Sendo impossível reverter a situação, o *autocyberbully* vê lesado o seu direito de errar, sendo “julgado” na Internet. Este “juízo” poderá comprometer áreas significativas (social e a afetiva) do sujeito, levar à rejeição ou à exclusão, a perturbações psicológicas consideráveis, a ansiedade, a sentimentos de solidão e depressão (Patchin & Hinduja, 2017) e à autoindução de uma condição psicológica ou física (Boyd, 2010; Selfharm UK, 2015).

Levando em conta os antecedentes/causas que determinam o *autocyberbullying*, e a rápida e extensa repercussão desta forma de autoagressão, não é surpreendente que o seu efeito seja mais penoso e prejudicial para a vítima do que, só por si, a vitimização por *cyberbullying*. Por isso, enfatiza-se a importância de se trabalharem com os envolvidos as consequências dos seus atos e o respeito a ter para com os ambientes sociais virtuais.

Prevenir será a postura mais efetiva a tomar, no que concerne ao combate do *autocyberbullying*, uma vez que evitar o fenómeno pode revelar-se impossível numa sociedade onde tudo se move em torno das tecnologias, onde impera a troca de mensagens, se vê e se sabe tudo sobre todos.



Estratégias de coping: perspectiva dos autocyberbullies

Cada um sobrevive consoante a qualidade e a quantidade de energia unificadora que traz consigo. (António Alçada Baptista; s/d)

As estratégias de *coping* são recursos cognitivos, emocionais e comportamentais que o sujeito mobiliza para lidar, para resolver ou para minimizar o impacto negativo promovido pelas situações causadoras de stress (Castillo, 2010), de que é exemplo a vitimização por *cyberbullying* (McGuckin et al., 2013; Slonje & Smith, 2008).

Estas estratégias permitem-lhe reduzir emoções tais como a raiva, o medo, a tristeza, o desamparo ou a culpa (Lazarus & Folkman, 1984; Patchin & Hinduja, 2010a; Price & Dalgleish, 2010).

As estratégias de *coping* podem subdividir-se, de acordo com a função que exercem, em estratégias focadas na emoção e estratégias focadas no problema (Lazarus & Folkman,

1984).

As estratégias focadas na emoção envolvem processos cognitivos que visam reduzir a ativação emocional decorrente da situação que promoveu o stresse: reavaliar positivamente a situação ou evitar pensar nela, contar a alguém ou vingar-se de um agressor (McGuckin et al., 2013; Slonje & Smith, 2008). Regra geral, este tipo de estratégias são mobilizadas quando o sujeito considera que nada pode fazer para alterar as condições ambientais desfavoráveis (Lazarus & Folkman, 1984).

As estratégias focadas no problema visam resolver dificuldades encontradas e são mais requeridas quando o sujeito considera que a situação é passível de modificação (Lazarus & Folkman, 1984). Envolvem formas de alterar as pressões ambientais assim como mudanças internas (desenvolvimento de novas habilidades). As mais usadas envolvem soluções técnicas, designadamente, sair de uma rede social, permanecer *offline* durante algum tempo ou bloquear contactos (Slonje & Smith, 2008).

O *autocyberbullying* representa um comportamento causador de stresse, capaz de ameaçar o bem-estar do adolescente (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Na presente investigação as vítimas lidaram com o *autocyberbullying* de modo diferente, uma vez que as estratégias mobilizadas, focadas na emoção ou no problema, apontam para várias direções: suporte social; ignorar a situação; confronto; e o afastamento ou rutura (Castillo, 2010; Englander, 2012a; Lazarus & Folkman, 1984; Price & Dalgleish, 2010; Souza et al., 2014).

Os resultados do estudo evidenciam que os *autocyberbullies* podem apresentar relutância em contar a alguém (a um adulto ou a um amigo) o seu envolvimento no *autocyberbullying*, uma vez que a maioria (80.6%) se absteve de contar ou de pedir ajuda, optando pelo silêncio e por enfrentar sozinhos o problema.

De entre os motivos mais apontados para não contarem, 30.3% referiu tratar-se de um ato sem importância, 24.2% que pretendiam continuar com o comportamento, 21.2% que tiveram medo e 9.1% vergonha. Estes resultados, corroborados pelo estado da arte (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) do *autocyberbullying*, levam-nos a admitir que a adoção desta estratégia de suporte social, quando mal sucedida, pode causar mal-estar ao adolescente, levá-lo a admitir que os adultos ignoram a sua situação, a sentir medo de perder regalias associadas ao uso das tecnologias emergentes ou de ser vítima de *cyberbullying* (Price & Dalgleish, 2010).

É preocupante o facto de esta forma de autointimidação poder assumir um carácter instrumental, ser um comportamento premeditado e regido por motivações que subsistem pela

preocupação de obter um reforço extrínseco - a conquista de atenção (Englander, 2012a) -, de esta forma de uso praticada na Internet (Davis et al., 1999; Pratarelli et al., 1999) se poder tornar viciante, numa tendência patológica para mentir (den Hamer et al., 2014), num comportamento obsessivo e na incapacidade de parar de utilizar esta via para superar situações de debilidade emocional (Davis, 2001).

A possibilidade de os *autocyberbullies* obterem um reforço positivo pelo comportamento de *autocyberbullying* (e.g., conquista de atenção dos pais) poderá encorajar o recurso a esta estratégia noutras situações como forma de alcançar respostas idênticas ou obter a sensação de alívio. O recurso a esta estratégia poderá continuar até que o *autocyberbully* encontre outras estratégias que lhe permitam alcançar os seus objetivos ou uma reação fisiológica semelhante. Para além do referido, existe a possibilidade de poder conduzir a outros distúrbios, designadamente, distúrbios alimentares, abuso de estupefacientes (Selfharm UK, 2015), comportamentos depressivos (Patchin & Hinduja, 2017) ou ao suicídio (Bauman et al., 2013; González, 2014; Selfharm UK, 2015).

No estudo de Englander (2012), os jovens que reincidiram no *autocyberbullying* foram também os que relataram níveis mais elevados de depressão e de ansiedade. É de suma importância clarificar os motivos da reincidência neste comportamento, despistar se se trata de uma doença mental, de uma desordem, disfunção (Selfharm UK, 2015) ou se, simplesmente, traduz uma forma de aliviar a tensão vivida num momento.

Dos 26.9% dos *autocyberbullies* que optaram por contar a alguém, foram os rapazes os que mais contaram, sendo a diferença estatisticamente significativa em relação às raparigas. No que se refere à escolha da/a pessoa/s a quem decidiram contar, os *autocyberbullies* elegeram os amigos/as ou colegas como principais (44.4%) confidentes. No que se refere ao ambiente próximo, a família, destacaram os irmãos/ãs (11.1%), demitindo totalmente os pais desta função (0%). Também em contexto escolar, os professores (1.5%) se situaram entre as últimas pessoas a quem preferem relatar estes comportamentos.

Os resultados sugerem que os *autocyberbullies* não veem na família, nem nos professores, uma fonte de suporte social e emocional (Cramer et al., 1997; Dunst & Trivette, 1990; Faria, 2015; Garcia, 2016; Klomek et al., 2013; Rigby, 2000; Sousa et al., 2012; Vilhjalmsson, 1994) e reforçam a importância do papel que os amigos/pares podem desempenhar na prevenção do comportamento e no bem-estar dos *autocyberbullies* uma vez que o enfrentamento de suporte social surge descrito na literatura como preditor significativo de emoções positivas.

No que se refere aos professores, e ao facto de apenas um valor residual de

adolescentes desabafar com os mesmos, Tognetta e Bozza (2010) explicam esta realidade afirmando que na escola as preocupações se centram mais nos conteúdos acadêmicos, pelo que os alunos não têm espaço para discutir problemas afetivos, falar sobre o que estão a sentir e sobre os problemas que advêm das suas interações sociais.

Ainda que o adolescente tenha necessidade de se centrar fora da família, tal não significa que os pais não tenham para estes um lugar especial. É, por isso, igualmente importante que os pais valorizem os momentos de partilha, que ajudem o adolescente a organizar o seu quotidiano e a aumentar o sentimento de apoio uma vez que os pais têm o dever de proporcionar apoio e suporte afetivo, elementos facilitadores da adaptação do adolescente às dificuldades da vida. O facto de apenas uma minoria dos *autocyberbullies* ter optado por contar a alguém segue a tendência registada no estudo de Englander (2012a) e a registada no *cyberbullying* (Campos, 2009).

Dos *autocyberbullies* que pediram ajuda (19,4%), aos pais, outros adultos, professores ou amigos, 37,5% sentiram-se apoiados enquanto que 25% considerou que estes nada fizeram para os ajudar.

Não existem na literatura estudos sobre as estratégias de atuação dos observadores do *autocyberbullying*. Na perceção de um quarto dos *autocyberbullies* do nosso estudo os observadores *não fizeram nada* para os ajudar, perceção que é apoiada pelo estado da arte do *autocyberbullying* (Englander, 2012a) e do *cyberbullying* (Campos, 2009). Este determinante pode desincentivar futuros pedidos do *autocyberbully*, criar um descrédito por esta estratégia e levá-los a pensar que os que testemunham o comportamento são indiferentes ao impacto do *autocyberbullying* na vida dos mesmos. Contudo, para 75% dos *autocyberbullies* que pediram ajuda (n=13) os observadores tiveram uma atitude interventiva de aconselhamento [e.g., parar com o comportamento (12,5%), ter calma (12,5%)] e apoiar (37,5%), entre outras].

Importa realçar que as atitudes dos *autocyberbullies* devem ser supervisionadas pelos adultos, uma vez que, apesar do código do silêncio, associado à incapacidade de relatarem a experiência a alguém, alguns sinais exteriores, tais como a tristeza ou a ansiedade, serão perceptíveis.

Conforme referido anteriormente, enquanto que alguns *autocyberbullies* optaram por pedir ajuda, outros não, o que significa que perante o mesmo problema, cada indivíduo utiliza respostas diferentes para lidar com a situação, o que leva também a diferentes resoluções. As respostas que cada indivíduo utiliza para enfrentar os problemas representam estratégias de *coping* (Folkman & Lazarus, 1988; Price & Dalgleish, 2010).

No nosso estudo (Tabela 128), entre outras estratégias de *coping* mobilizadas pelos *autocyberbullies* destacam-se: a fuga, a rutura, o pedido de ajuda e o confronto (Folkman & Lazarus, 1988).

Tabela 128: Estratégias de *coping* mobilizadas pelos *autocyberbullies* após o comportamento

	Confronto	Discutir a situação com amigos em fóruns
Centradas na emoção	Pedido de ajuda	Aos amigos
		A alguém de confiança /outros
		Aos professores
		Aos pais
	Fuga/evitamento	Não fazer nada
Centradas no problema	Rutura	Restringir contactos em páginas <i>Web</i> e nas redes sociais
		Eliminar páginas <i>web</i> e perfil numa RSI
		Deixar de navegar na Internet
		Apagar mensagens, fotos, vídeos ou outros
		Autoexcluir-se de uma rede social

Em função das emoções ou repercussões que o *autocyberbullying* possa ter promovido nos *autocyberbullies*, e da sua capacidade individual de superar/lidar com as mesmas, estes utilizaram respostas diferentes para lidar com o problema e para não reincidirem no comportamento.

No que se refere a *não repetir o comportamento* verificou-se que estes utilizaram, com mais frequência, estratégias de evitamento: cerca de metade dos rapazes (49%) e de metade das raparigas (45%) optou por ignorar o comportamento e por não fazer nada. Uma possível explicação para esta ocorrência pode residir no facto de os *autocyberbullies* desconsiderarem o comportamento ou de não o acharem grave. Um pouco mais de um terço (37%) optou por estratégias de afastamento ou de rutura: *eliminar a página a partir da qual praticaram autocyberbullying*. Esta estratégia foi igualmente assumida pelos rapazes (20.4%) e pelas raparigas (25%).

Com maior ênfase nas raparigas (25%) do que nos rapazes (12.2%), um grupo mais restrito de *autocyberbullies* (19.6%) optou por apagar as mensagens, fotos, vídeos ou outras publicações efetuadas.

A estratégia de enfrentamento baseada no suporte social, *discutir a situação com amigos em fóruns*, foi a menos utilizada pelos rapazes (6.1%) e pelas raparigas (0%). Numa faceta mais radical, os rapazes (10.2%), numa proporção superior ao dobro das raparigas (5%), optaram pela rutura ou afastamento, deixando de *frequentar a Internet e as redes sociais*.

Já no que se refere a estratégias *offline* (Souza et al., 2014), na dimensão social e psicossocial, e por forma a obter suporte social ou ajuda, 19.4% (13/67) seguiram como estratégia enfrentar a situação, optando por *contar a alguém*. Para o efeito, escolheram, em primeira linha, um amigo/a (38.5%) e, só depois, os pais (15.4%), um professor (15.4%) ou

outra pessoa (15.4%). Na sequência do pedido de ajuda, 75% sentiram que aqueles a quem pediram ajuda fizeram alguma coisa para os ajudar, sendo esta ajuda essencialmente prestada na forma de apoio (37.5%).

Em suma, *online* ou *offline*, os resultados confirmam que os adolescentes portugueses participantes no estudo apresentavam estilos de *coping* semelhantes aos *autocyberbullies* do estudo de Englander (2012a). Ficar *offline*, optar por não usar alguns *sites* ou as redes sociais, eliminar páginas *Web* a partir das quais praticaram o comportamento são estratégias a que também recorrem os praticantes de *cyberbullying* (Bento, 2011; Chan et al., 2013; Dehue et al., 2008; Fenaughty & Harré, 2013; Matos et al., 2018; Yilmaz, 2011) e que, por isso, enlaçam o tronco comum destes comportamentos.

O pedido de ajuda aos amigos parece sugerir, por um lado, a dificuldade que têm em lidar pessoalmente com o comportamento e, por outro, em partilhar os problemas com os adultos, designadamente com a família e com os professores. Reforça a necessidade de um envolvimento de ambos e da entreadjudada na resolução dos problemas dos adolescentes.

Lidar com o *autocyberbullying* pode ser um exercício de resistência, mas os contornos que este pode assumir, e que as vítimas podem ter de enfrentar (conteúdos partilhados ou publicados *online* tornam os indivíduos mais vulneráveis ao *cyberbullying*, na medida em que podem ser utilizados como arma de arremesso) poderão ter um impacto ainda maior que nem todos os *autocyberbullies* poderão ser capazes de suportar. Uma das melhores formas de combater o problema poderá passar por encorajar o *autocyberbully* a refletir sobre os seus comportamentos e sobre as suas escolhas.

Atitude dos observadores ou testemunhas do *autocyberbullying*

Quando um adolescente é testemunha ou tem conhecimento de que um colega/amigo se autoagrediu, a sua atitude perante a situação não é neutra. Este pode assumir um papel mais ou menos ativo (Garandeanu & Cillessen, 2006), ajudando a incrementar ou a diminuir a agressão (e.g., pode apoiar a agressão ou procurar ajuda).

No nosso estudo, a relevância percentual das respostas permite concluir que as atitudes dos observadores assumiram essencialmente um enfoque ativo, que visou a ajuda e a redução do comportamento: convencer o *autocyberbully* a não voltar a praticar (25.3%), prestar apoio (21.8%), compreender a situação (22.3%) ou aconselhar a contar a alguém (11.3 %). Apenas uma minoria (7.9%) dos observadores assumiu uma atitude passiva, optando por não fazer nada. Conclui-se, deste modo, que os alunos do 3º ciclo (observadores) manifestam um padrão comportamental de sensibilidade face ao *autocyberbullying*.

É de notar a clara diferença registada nas atitudes dos observadores de *autocyberbullying*, a qual contraria a ausência de iniciativa e de autoeficácia que é atribuída aos observadores do *cyberbullying*, que os impede de defenderem a vítima, de solicitarem ajuda ou de impedirem o agressor de continuar com o comportamento (Blanco et al., 2012; Kowalsky & Limber, 2007; Miranda, 2014; Pandori, 2013; Peluchette et al., 2015; Perry et al., 1990; Preez, 2012; Santos, 2015). De igual modo, contraria a atitude dos observadores da síndrome de *Münchhausen* que, segundo Teixeira et al. (2012), assumem também uma atitude passiva, por não saberem o que fazer perante a situação.

Uma possível explicação, para esta atitude proativa, pode residir no reconhecimento de que a agressão dirigida ao próprio pode ser um problema mais grave e causador de maior sofrimento do que o *cyberbullying* e, por outro lado, sendo o agressor e a vítima o mesmo sujeito, não temerem as represálias do agressor por apoiarem a vítima.

Compreende-se, assim, a importância do papel dos observadores ou testemunhas na redução dos comportamentos de *autocyberbullying* (e.g., perguntando o que se passa, ouvindo ou dando à vítima a possibilidade de desabafar e de falar sobre o assunto, proporcionando apoio ou tomando a iniciativa de procurar ajuda) pelo que, em futuros programas de prevenção, deve ser dada atenção e prevista a ajuda destes protagonistas.

Embora os resultados nos indiquem que os observadores adotam maioritariamente estratégias de enfrentamento adequadas, ainda assim, alguns (7.9%) recorrem a estratégias de evitamento, como por exemplo, *fiquei a saber e não fiz nada*. Esta situação sugere-nos a importância de se atuar junto deste tipo de protagonistas, que escolhe não atuar, e de se incluir nas escolas atividades que promovam a adoção, pelos observadores, de estratégias de enfrentamento adequadas para lidar com o *autocyberbullying*.



Teste de hipóteses

Efetuada a discussão em torno dos resultados descritivos, prosseguimos com a discussão dos resultados obtidos com os testes de hipóteses.

Hipótese 1

Quando analisámos a hipótese 1, *na adolescência o autocyberbullying aumenta com a idade*, encontrámos uma correlação positiva significativa fraca ($r=0.072$; $p<0.05$) entre estas variáveis.

Apesar de a idade de treze anos ter sido aquela em que se registou uma maior prevalência do comportamento, verificando-se um decréscimo a partir dos catorze anos, não

se registou uma diferença estatisticamente significativa ($p=0.344$) entre a média das idades dos que nunca praticaram ($\bar{x}=13.46$) e a dos que praticaram pelo menos uma vez um comportamento de *autociberbullying* ($\bar{x}=13.60$).

O decréscimo da frequência do comportamento a partir dos 14 anos poderá ser o resultado de experiências negativas tidas anteriormente, ou encontrar justificação numa maior consciência acerca da gravidade das consequências do comportamento, quer ao nível pessoal, quer na sua relação com os mais próximos.

Por outro lado, os resultados alcançados, relativos ao decréscimo do número de casos do *autociberbullying* a partir dos catorze anos, encontram apoio na literatura (Calmaestra et al., 2010) que descreve que a prevalência do *cyberbullying* diminui a partir dos 16 anos. São também apoiados pelo estado da arte sobre autoagressão, em crianças e adolescentes (Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Madge et al., 2008; Nock, 2010; Nunes, 2012), no que se refere à idade do início e da maior incidência deste comportamento, uma vez que a situa entre os doze e os catorze anos (Nock, 2010). Os dados contrariam, no entanto, a ideia de que o *autociberbullying* segue os padrões referidos por alguns autores sobre autoagressão (Hawton et al., 2002; Madge et al., 2008; Nock, 2010) e que afirmam que esta é mais prevalente entre os catorze e os vinte e quatro anos.

Do exposto, não ficou clara a importância do fator idade na variação da prevalência do *autociberbullying*, ou seja, os dados não oferecem apoio total à hipótese colocada de que na adolescência o *autociberbullying* aumenta com a idade.

Hipótese 2

Relativamente à hipótese 2, *os rapazes praticam mais autociberbullying do que as raparigas*, verificámos que a variável sexo está positiva e significativamente correlacionada com a prática do *autociberbullying*, ainda que o efeito desta variável seja pequeno, sendo os rapazes os que mais se envolvem neste comportamento.

Este resultado é coerente com os resultados do estudo de Englander (2012), em que os rapazes praticaram *autociberbullying* numa dimensão significativamente superior (68.7%) às raparigas (31.3%). Contrariam, no entanto, o estado da arte sobre autoagressão, o qual sugere que o sexo feminino é significativamente mais propenso a este comportamento (Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Hinduja & Patchin, 2014; McMahon et al., 2010; Ougrin et al., 2012).

Por outro lado, esta é também a idade em que os adolescentes mais consolidam e criam novas amizades, procuram grupos com quem se identificam, estabelecem laços afetivos e sobrevalorizam a aceitação pelos pares (Yu & Gamble, 2010). Assim, ter amigos, pessoas de

confiança, a qualidade dessas relações e a satisfação com o suporte social que estes lhes proporcionam (Brown, 2004) tornam os adolescentes mais confiantes, mais felizes e menos agressivos (Faria, 2015; Mesch, 2009), aspetos que poderão contribuir para uma redução do *autociberbullying*.

Hipótese 3

Relativamente à hipótese 3, *existe uma relação entre o ano de escolaridade frequentado e o autociberbullying*, os resultados do estudo apresentaram-se ambíguos. Por um lado, os resultados sugerem a existência de uma linha curvilínea em que o pico da frequência do comportamento de *autociberbullying* é atingido do 7º ano (37.3%) para o 8º ano (38.8%), decrescendo ligeiramente no 9º ano (23.9%). Por outro lado, a variação registada não foi estatisticamente significativa. Assim, não se confirmou existir uma relação entre o ano de escolaridade frequentado e o *autociberbullying*.

Este resultado segue a tendência encontrada no *Health Behaviour in School-aged Children* (Matos et al., 2014), relativa à prática de outros comportamentos autoagressivos que são mais prevalentes nos alunos do 8º ano. Este foi, inclusive, um dos motivos que nos levou à seleção dos estudantes do 3º ciclo do ensino básico para a realização do presente estudo. Não se ter confirmado existir uma relação entre o ano de escolaridade e o *autociberbullying* pode encontrar explicação no facto de o estudo se centrar apenas no 3º ciclo, ou seja num intervalo de três anos, intervalo que pode não ser suficientemente amplo para que se registem diferenças estatisticamente significativas, assim como no facto de se ter registado uma correlação positiva significativa fraca entre a idade e o *autociberbullying*.

Hipótese 4

Posteriormente, avançou-se com a hipótese 4, de que *os alunos que tivessem um percurso escolar marcado pela reprovação praticavam mais autociberbullying do que os que nunca tinham reprovado*.

Os dados do estudo estabeleceram uma relação positiva e significativa ($r=0.100$; $p<0.05$) entre a reprovação e o *autociberbullying*, o que significa que quanto maior for o número de experiências de reprovação maior se torna o risco de se ser *autociberbully*. A média de comportamentos registada nos alunos que já tinham reprovado ($\bar{x}=1.12$; $DP=0.33$) foi significativamente ($p<0.005$) superior à dos que nunca tinham reprovado ($\bar{x}=1.06$; $DP=0.24$).

A maioria dos participantes do estudo tinha uma perceção positiva dos seus resultados escolares, coerente com o facto de a maioria nunca ter reprovado. Contudo, importa salientar

que um pouco mais de um quinto (21.3%) já tinham reprovado pelo menos uma vez, sendo o número médio de reprovações de 1.36.

Adicionalmente, foi possível concluir que cada um dos comportamentos tidos em conta na análise do *autocyberbullying* manteve correlações positivas e significativas ($r_s=0.105$; $p<0.05$) com a reprovação escolar, com exceção do comportamento *publicar, de forma anónima, informações falsas sobre si*.

A associação positiva encontrada, entre a reprovação escolar e o *autocyberbullying*, contraria o preconizado na literatura sobre *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Boyd et al., 2011; Englander, 2012a) que defende que o desempenho académico não é uma característica definidora do perfil do *autocyberbully*. Contudo, corrobora o descrito no estado da arte sobre o *cyberbullying* que refere que as vítimas apresentam, regra geral, resultados escolares inferiores ou um desempenho escolar “negativo” (Bento, 2011; Nansel et al., 2001), que o número de reprovações está positiva e significativamente associado ao *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2010; Pinto, 2011) e com as diferenças estatisticamente significativas registadas entre ter ou não reprovado e o envolvimento em comportamentos de autodano (Nunes, 2012).

Apesar de os *autocyberbullies* serem geralmente sujeitos vulneráveis e impopulares em contexto escolar (Boyd, 2010; Boyd et al., 2011; Englander, 2012a), algumas situações relatadas na comunicação social (e.g. Hannah Smith), com desfechos trágicos tais como o suicídio, diziam respeito a sujeitos com um percurso académico irrepreensível (Winterman, 2013). Contudo, estudos relativos aos efeitos da retenção académica (Holmes & Matthews, 1984) sobre a personalidade e sobre o comportamento dos alunos sugerem haver importantes consequências negativas da aplicação desta medida.

A tomada de consciência do fracasso, e a sua interiorização, não deixarão certamente indiferente o aluno reprovado. Ao distorcer o sentido da retenção, não a vendo como uma possibilidade de recuperação, mas como castigo ou um fracasso, e o facto de deixar de acompanhar os colegas, poderá desencadear sentimentos de desvalorização, ansiedade, vergonha e autodepreciação, uma redução da autoestima e do autoconceito, dificuldades de adaptação social e, eventualmente, de revolta (Holmes & Matthews, 1984), os quais podem culminar em comportamentos autoagressivos (Boyd, 2010; Boyd et al., 2011; Englander, 2012a; Melim & Pereira, 2012).

A escola pode ser uma experiência marcante na vida de cada um (Barros, 2010). Se para uns pode ser um local agradável, onde se podem encontrar com os amigos, receber apoio e atenção dos pares, dos professores e funcionários, desenvolverem-se como pessoa, para outros, pode ser um lugar pouco motivante (Barros, 2010). Quando os resultados escolares

são bons, a motivação e a confiança aumentam mas, perante o insucesso, surge a descrença e a frustração (Antunes, 2008). Esta situação poderá retratar os alunos do nosso estudo, com retenções, e justificar o seu maior envolvimento no *autocyberbullying*.

Constatamos que, neste estudo, os meios mais usados para consumir o *autocyberbullying* foram as RSI e os jogos *online*. O uso excessivo ou patológico destes meios pode ser fator de vulnerabilidade para o desenvolvimento de comportamentos de adição à Internet (Davis, 2001; Oliva et al., 2015), designadamente nos rapazes (Holmes & Matthews, 1984), uma vez que os indivíduos que detêm uma visão negativa de si (autoconceito e sentimentos de autoeficácia negativos) tendem a recorrer frequentemente à Internet para obter reforços positivos de outras pessoas (Davis, 2001). O uso excessivo pode também revestir-se de fator de distração (Ghosh & Dasgupta, 2015), reduzir o tempo de que necessitam para se dedicarem às tarefas escolares, para além de interferirem na qualidade do sono, na saúde e na fadiga ao acordar, num aumento da ansiedade e na dificuldade em relaxar (Junco & Cotten, 2012), variáveis que assumem especial importância para qualquer estudante e para o seu sucesso académico (Rosen et al., 2013).

Existem outros fatores, muito importantes, que podem contribuir para a descrição e explicação do fenómeno do *autocyberbullying*. Regra geral, as vítimas de *bullying* e de *cyberbullying* tendem a apresentar alterações na capacidade de concentração e de aprendizagem (Boyd, 2010; Boyd et al., 2011; Englander, 2012a; Gonçalves, 2009; Sousa, 2005), as quais nem sempre são conseguidas pelos alunos, designadamente em disciplinas estruturantes como o Português e a Matemática em que o insucesso, se cumulativo, é critério de retenção³⁵. Criam-se, assim, condições para um círculo que importa interromper: reprovação → desvalorização, ansiedade, vergonha, autodepreciação, redução da autoestima e do autoconceito, dificuldades de adaptação social, frustração e revolta → Comportamento autoagressivo (*Autocyberbullying*) → Dificuldades de concentração/aprendizagem → reprovação.

Concluindo, os resultados do estudo apontam no sentido de aceitarmos a hipótese formulada de que a retenção escolar pode aumentar significativamente o envolvimento no *autocyberbullying*.

Hipótese 5

Na hipótese 5, formulou-se que *os alunos que mais utilizavam a Internet eram os que mais praticavam autocyberbullying*.

³⁵ (Lei n.º 109, 2009)

Independentemente da regularidade do uso da Internet, ou da informação que nela (re)partilham, os dados não proporcionaram apoio empírico à hipótese uma vez que não se registaram diferenças estatisticamente significativas [$t(844)=0.0284$; $p>0.05$] no número médio da frequência de utilização dos que nunca praticaram ($\bar{x} = 4.66$), relativamente à dos que praticaram *autocyberbullying* ($\bar{x} = 4.64$).

Estes resultados contrariam o estado da arte (Baldin & Albuquerque, 2012; Bittar, 2014; Costa, 2014; Ferreira & Vilarinho, 2013; Garcez, 2014; Hadon et al., 2012; Henriques, 2014; Patrício, 2014; Peluchette et al., 2015; Proaño Vega, 2015; Sampasa & Hamilton, 2015), que associa o maior uso da Internet a um risco aumentado de exposição a conteúdos inapropriados, a ser-se intimidado ou a uma maior probabilidade de se receberem comentários indesejados (*cyberbullying*) ou de praticar autoagressão (Adams et al., 2005; Carvalho, 2014; Daine et al., 2013; Dredge et al., 2014; Englander, 2012a; Rocha, 2015).

Os interesses dos adolescentes pelo uso da Internet podem ser múltiplos: divertir-se, passar o tempo, possivelmente conversando com outros acerca de seus gostos e interesses, ou jogar *online*, o que pode ser feito de forma mais rápida, através da comunicação mediada por computador. Na sequência da democratização do acesso à Internet, aceitamos que o risco de se ser vítima ou agressor possa ter aumentado e estar relacionado com o uso da mesma.

A Internet é uma ferramenta que proporcionou condições únicas para a interação humana (Bittar, 2014): comunicar, interagir, sociabilizar, criar, partilhar, informar ou agredir. É na esfera da agressão que se situa o *autocyberbullying*. A questão central que aqui se enquadra é que o risco ou dano advém essencialmente do comportamento do próprio (Ferreira & Vilarinho, 2013): do conteúdo das páginas em que navega, das mensagens de ódio ou de promoção de comportamentos autoagressivos e do contacto com conteúdos potencialmente nocivos, e não propriamente de uma utilização excessiva. Este resultado enquadra-se na abordagem cognitivo-comportamental (Davis, 2001) que defende que o uso excessivo da Internet resulta de cognições problemáticas do indivíduo, conjuntamente com os comportamentos que reforçam ou mantêm essas respostas inadequadas do sujeito (Davis, 2001). Assim, o desafio deve ser o de equilibrar a frequência do acesso com um uso seguro e adequado.

Hipótese 6

Associado ao uso da Internet está também o uso das redes sociais. Aderir ou não às RSI, e fazer um uso mais ou menos frequente das mesmas depende das características e motivações individuais sendo que comunicar, informar e ser informado, curiosidade, partilha de conteúdos e entretenimento, são algumas motivações apontadas na literatura (Sheldon,

2008). De igual modo, é referido como um dos principais motivos da falta de motivação para o uso é o desagrado por tornar pública a vida pessoal (Sheldon, 2008).

Tendo em conta a facilidade com que os adolescentes utilizam as RSI, poder-se-ia pensar que é fácil investigar a ocorrência do *autocyberbullying* nestes contextos, o que não acontece. Como investigadora, e através dos resultados deste estudo, tentámos levantar a ponta deste *iceberg* de modo a permitir compreender a ocorrência do comportamento nestes contextos.

Os resultados obtidos oferecem apoio à hipótese colocada de que existe uma relação entre usar as RSI e praticar *autocyberbullying*. Com efeito, a associação encontrada ($r=0.206$; $p=0.000$) sugere que os que usam frequentemente as RSI são também os que mais praticam *autocyberbullying*. Concluimos, assim, que o risco de um adolescente se autointimidar se torna maior para os que usam as RSI do que para aqueles que não as usam, conclusão que encontra apoio na literatura sobre a problemática (Boyd, 2010, 2014; Burton et al., 2015; Englander, 2012a; McCulloch & Feldman, 2011; Mesch, 2009; Público, 2015; Pulman & Taylor, 2012; Simões et al., 2014).

Importa, ainda, salientar outras particularidades encontradas na amostra deste estudo, designadamente as associações positivas e significativas registadas entre a generalidade dos fins apontados para o uso das RSI e o *autocyberbullying*. Assim, entre outras, confirmaram-se relações estatisticamente significativas entre *ter um perfil numa RSI e fazer uso do mesmo para conhecer novas pessoas* ($r=0.166$; $p=0.000$), *participar numa comunidade online* ($r=0.147$; $p<0.01$), *enviar mensagens privadas* ($r=0.121$; $p=0.000$), *partilhar fotografias, vídeos ou outros ficheiros* ($r=0.124$; $p=0.01$), *participar em jogos online* ($r=0.111$; $p<0.01$), *expressar sentimentos* ($r=0.214$; $p<0.01$) e *procurar ajuda para os problemas* ($r=0.130$; $p<0.01$) e praticar *autocyberbullying*.

Todas as relações significativas encontradas situam-se dentro do esperado e vão ao encontro dos resultados obtidos por outros autores (Boyd, 2008; Lampe et al., 2006) (Boyd, 2008; Boyd et al., 2011; Chisholm & Day, 2013; Feldman, 2000; McCulloch & Feldman, 2011; Powell, 2011; Silva, 2013).

Jogar *online* é um hábito consolidado entre os jovens que elimina a necessidade de os jogadores estarem presencialmente juntos. Este aspeto, se por um lado ajudou a sua popularização, por outro, proporcionou alguma impessoalidade capaz de encorajar os mal-intencionados a perseguirem ou a humilharem os outros jogadores, ou a possibilidade de o próprio se auto-humilhar. O último aspeto referido poderá justificar a ocorrência do *autocyberbullying* neste contexto.

Não existe literatura disponível que sustente o resultado do nosso estudo, no que se refere à ocorrência do *autocyberbullying* nos jogos *online*. Os dois estudos existentes sobre *autocyberbullying* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) relatam uma maior incidência do comportamento nos rapazes, tal como o encontrado no nosso estudo. Por outro lado, evidências internacionais (Barnett et al., 1997; Schie & Wiegman, 1997) mostram a preponderância masculina para os jogos *online* e para um uso excessivo dos mesmos (Starcevic et al., 2011; Xu et al., 2012). Assim, sendo os rapazes os que mais jogam *online* e os que mais praticaram *autocyberbullying*, esta relação sugere que jogar *online* poderá aumentar a probabilidade de os jogos *online* serem usados para outros fins, designadamente para praticar *autocyberbullying*, justificando que, no nosso estudo, este se apresente como o segundo maior contexto de ocorrência do comportamento (18%).

Os jogos *online* convidam a entrar num mundo de fantasia e a viver em ficção o que não se consegue na realidade (Arriaga et al., 2008). O perigo do estabelecimento de uma associação entre este cenário de fantasia e o real pode ser relevante na modelação de comportamentos agressivos e na instigação para a agressão (Huesmann et al., 2003).

Levando em conta o modelo geral da agressão (Anderson et al., 2007) e a teoria sociocognitiva (Bandura, 1977), esta forma de entretenimento, popular entre os adolescentes portugueses (Arriaga et al., 2008; Ferreira, 2001), quando apresenta elementos agressivos de forma explícita pode aumentar a emoção hostil, as cognições, as atitudes e os comportamentos agressivos dos sujeitos (Anderson et al., 2007; Granic et al., 2014; Griffiths, 1999; Lam et al., 2013; Ventura, 2011). Por sua vez, a exposição repetida a esta violência fomenta o ensaio e o reforço de estruturas do conhecimento (Anderson et al., 2007; den Hamer et al., 2013; Ferguson & Olson, 2013; Lam et al., 2013) favorecedoras da manutenção de crenças agressivas (Bandura, 1977; Carnagey & Anderson, 2005).

Os jogos, para além da possibilidade de fomentarem a agressão, quando se apresentam na modalidade aberta a múltiplos jogadores, podem proporcionar, em cada interação, o risco de situações de *cyberbullying* (Anderson et al., 2007; Arriaga et al., 2008; Carnagey & Anderson, 2005; Cash et al., 2013; den Hamer et al., 2014; Dittrick et al., 2013; Ferguson & Olson, 2013; Henriques, 2014; Lam et al., 2013; Resende & Salles, 2012; Santander, 2013) ou de *autocyberbullying*.

Como uma causa (entre outras possíveis) ou como uma consequência, os jogos *online* proporcionam condições para a prática de comportamentos (auto)agressivos, razão que poderá justificar a prevalência do *autocyberbullying* encontrada neste contexto (den Hamer et al., 2014; Patchin & Hinduja, 2017).

Confiar em..., contar com... compreender, são algumas características que os jovens valorizam e encontram no ambiente dos jogos *online*. Muitas vezes, estes sentem-se mais confortáveis a partilhar *online* informações e anseios pessoais, do que fora da rede (Ferreira, 2001), mesmo quando o propósito é conquistar atenção (Boyd, 2010).

O recurso às redes sociais como um meio para expressar sentimentos, para partilhar experiências, problemas, desafios, alegrias e tristezas ou para obter suporte social (Boyd et al., 2011; Chisholm & Day, 2013) está também descrito na literatura (Boyd, 2008; Feldman, 2000; McCulloch & Feldman, 2011; Patchin & Hinduja, 2017; Powell, 2011).

O uso desta via para os fins indicados pode encontrar explicação no facto de os sujeitos com baixa autoestima tenderem a passar mais tempo nas RSI e a ter uma rede mais alargada de contactos (Mehdizadeh, 2010). Assim, em situação de vulnerabilidade, um aumento da frequência de utilização pode levar ao desenvolvimento de um quadro de depressão e hostilidade (e.g. Nie, 2001; Santander, 2013) e, por sua vez, estar deprimido favorece a identificação horizontal com o grupo de semelhantes ou seja, com os membros de uma comunidade que também se consideram deprimidos, levando-os a partilharem sentimentos e problemas comuns e a incorrerem num risco acrescido de se influenciarem mutuamente (Berkowitz, 1993; Coviello et al., 2014; Neff, 2013; O'Connor et al., 2009) na decisão de enveredar por comportamentos (auto)agressivos ou autodestrutivos (O'Keeffe & Pearson, 2014).

Voltando aos nossos resultados, epiloga-se que os *autocyberbullies* têm tendência para procurar ajuda nestes meios, motivação que também é apontada por outros autores interessados na problemática (Boyd, 2010; Due et al., 1999).

Na perspetiva de alguns investigadores (Satici et al., 2014; Shapiro & Margolin, 2014), os pré-adolescentes e os adolescentes que permanecem muito tempo ligados numa rede podem desenvolver sintomas de depressão e estão mais orientados para pedir ajuda em sítios da *web*. Estes sítios funcionam como consultórios de terapia virtual capazes de lhes proporcionar suporte, autoajuda e a atenção desejada em tempo real (Boyd, 2008; Boyd, 2010, 2014; Boyd et al., 2011; Chisholm & Day, 2013; Due et al., 1999). Os aspetos referidos poderão justificar que uma das opções dos *autocyberbullies* do no nosso estudo, em termos de pedido de ajuda, fosse *discutir a situação com amigos em fóruns*.

Não aporta nada de novo que os *autocyberbullies* configurem as tecnologias emergentes que têm ao seu alcance para servirem os seus objetivos, a menos que estes objetivos estejam relacionados com atos hostis dirigidos ao próprio.

Os *autocyberbullies* veem nas RSI não só uma forma de satisfazer as suas necessidades

sociais, como também um local onde podem encontrar alguém que os ouça (Boyd, 2008; Boyd, 2010; Englander, 2012a; Feldman, 2000; Powell, 2011; Selfharm UK, 2015), sendo esta tarefa facilitada pelo anonimato e pela ausência do constrangimento associado à interação direta. Justifica-se, assim, a correlação positiva e significativa encontrada entre usar as RSI para expressar sentimentos ($r=0.214$; $p<0.01$) e praticar *autocyberbullying*.

Em síntese: não só o *cyberbullying* conquistou o seu espaço nos jogos *online* (Santander, 2013) como também, pelos resultados e discussão que apresentámos, o *self-cyberbullying* parece partilhar dessa conquista.

Tendo em conta o número de *autocyberbullies* encontrados no estudo ($n=67$), novas investigações, a partir destes resultados, devem ser realizadas com o intuito de aprofundar o *modus operandi* do comportamento neste contexto.

Usar as RSI pode ser o deleite de qualquer jovem, mas a insegurança proporcionada pelas mesmas dá que pensar. Assim, pais, educadores e outros agentes educativos (e.g., diretores de escola/agrupamento e professores) devem estar atentos à vida social em rede dos jovens, ao que fazem e porque o fazem. A falta de envolvimento dos pais e o desconhecimento dos sentimentos, ansiedades e frustrações dos seus filhos podem traduzir uma forma de negligência capaz de os expor a múltiplos perigos *online* (Whittle et al., 2013); e se a educação e formação integral dos pré-adolescentes e adolescentes é uma função da escola, também o é, e sobretudo, um compromisso dos pais.

Da discussão dos resultados já efetuada, parece-nos oportuno responder à questão “Registam-se diferenças na prevalência do *autocyberbullying* segundo o sexo, a idade, o padrão de uso das tecnologias e o insucesso escolar?”, colocada num dos capítulos da revisão da literatura. Foi possível confirmar a existência de diferenças na prevalência do *autocyberbullying* segundo o sexo, com os rapazes a praticarem mais do que as raparigas, este tipo de autoagressão. Contudo, não se encontrou uma diferença estatisticamente significativa entre a média da idade dos que nunca praticaram e a dos que praticaram pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*.

No 3º ciclo, registou-se uma intensificação do número de comportamentos do 7º para o 8º ano de escolaridade, decrescendo a partir do 9º ano; a idade de treze anos registou também o maior número de ocorrências. Contudo, no que se refere ao ano de escolaridade, e à idade, as diferenças registadas não foram estatisticamente significativas entre os que praticaram e os que não praticaram. Ainda assim, os resultados levam a crer que, com o avançar da idade (a partir dos catorze anos), esta forma de *self-cyberbullying* tende a diminuir, à semelhança do que se verifica na autoagressão (Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Madge

et al., 2008; Nock, 2010; Nunes, 2012), que regista a maior prevalência entre os doze e os catorze anos (Nock, 2010). Encontram também apoio na literatura sobre *cyberbullying*, comportamento que, no 3º ciclo, regista o maior número de casos aos 13 anos e no 8º ano (Cruz, 2011; Englander & Raffali, 2012; Li, 2006; Nansel et al., 2001).

Confirmou-se a existência de uma relação entre o insucesso escolar, designadamente a experiência de reprovação, e o *autocyberbullying*, ou seja, que a reprovação poderá ter um papel relevante para um maior risco de se ser *autocyberbully* e vice-versa.

O uso das tecnologias emergentes, onde se inclui o uso das RSI, permitiu novas formas de interação e de comunicação, mas também novas formas de agressão, o *autocyberbullying*. Quanto maior é a frequência do uso das RSI, maior é a possibilidade de se praticar *autocyberbullying*.

Tendo em conta que a adolescência é um período de desenvolvimento onde os padrões de violência são aprendidos e modelados (Bandura, 1977), em nosso entender é necessário redobrar a atenção, científica e macrossocial, para os comportamentos autoagressivos neste período da vida, atenção que será tanto mais relevante quanto mais a sociedade se tornar tecnologicamente dependente.

Hipótese 7

A possibilidade de os jovens praticarem *cyberbullying* como retaliação por uma situação de vitimização por *bullying* está descrita na literatura (Englander, 2012a; Heiman et al., 2014; Huesmann & Guerra, 1997; Nunes, 2013; Pandori, 2013; Patchin & Hinduja, 2017; Price & Dalglish, 2010). De igual modo, experiências traumáticas como a vitimização por *bullying* ou *cyberbullying* têm vindo a ser apontadas (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Mesch, 2009; Patchin & Hinduja, 2017; Público, 2015; Pulman & Taylor, 2012; Simões et al., 2014) como fatores facilitadores do *autocyberbullying*.

Na presente investigação, os resultados da estatística inferencial a que se recorreu para testar a Hipótese 7 demonstraram que a vitimização por *bullying* se encontra positiva e significativamente ($r=0.287$; $p<0.01$) correlacionada com o *autocyberbullying*. Este resultado é coerente, por um lado, com o defendido pelos *experts* na temática do *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Público, 2015; Selfharm UK, 2015) e, por outro, com o estado da arte (Fisher et al., 2012; McMahon et al., 2010; O'Connor et al., 2009; Rasmussen & Hawton, 2014) que associa, independentemente do sexo, a vitimização por *bullying* à autoagressão e defende que a vitimização por *bullying* durante a infância pode traduzir um risco acrescido para a prática de comportamentos autoagressivos na

pré-adolescência e adolescência, designadamente pelas raparigas. Refira-se também que, no estudo de Patchin e Hinduja (2017), aproximadamente 40% dos *autocyberbullies* tinham sido vítimas de *bullying* na escola.

A correlação encontrada entre o *bullying* e o *autocyberbullying*, o valor da prevalência do *bullying* registada na amostra (19.0 %) e o facto de os *autocyberbullies* terem identificado, nos motivos pessoais que os levaram a praticar *autocyberbullying* o facto de terem sido vítimas de *bullying*, constituem argumentos, em nosso entender válidos, sugestivos da necessidade de se prestar alguma atenção à vitimização por *bullying*, da parte dos que têm o dever de zelar pelo bem estar dos adolescentes.

Assim, a sensibilização face ao *bullying* é essencial e a diminuição da sua prevalência continua a não poder ser desvalorizada. Recomenda-se que se continue a investir em projetos de prevenção/intervenção *antibullying*, que incluam os vários intervenientes (vítimas, *bullies* e assistentes) e os diferentes contextos (escola, família e comunidade), como forma indireta de prevenir outros problemas na saúde e no bem-estar dos adolescentes, nomeadamente o *autocyberbullying*.

Hipótese 8

Relativamente à hipótese colocada - *A vitimização por cyberbullying está positivamente correlacionada com o autocyberbullying* - foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa ($r=0.441$; $p<0.01$) entre a vitimização por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*. Como foi observado através do resultado da análise inferencial, a vitimização surge também positivamente correlacionada com todos os comportamentos de *autocyberbullying*. Acresce ainda o facto de ser uma das variáveis preditoras do *autocyberbullying*, como referiremos num dos pontos seguintes.

Apurámos que 20.9 % dos *autocyberbullies* tinham sido vítimas de *cyberbullying*, resultado superior ao obtido por Patchin e Hinduja (2017), em que 16.5% dos *autocyberbullies* foram vítimas de *cyberbullying*.

Na esfera da agressão *online*, ser vítima de *cyberbullying* é um estigma capaz de criar complexos de inferioridade e de remeter as vítimas para o silêncio, pela vergonha de admitirem a situação, por não acreditarem que os adultos as consigam ajudar, ou considerarem que não lhes vão dar importância (Englander, 2012a), retardando ou bloqueando a iniciativa de tomarem medidas pró-ativas que impeçam esta forma de tortura (Campbell, 2005).

Quando a situação se torna insuportável, não conseguindo controlar a situação que a/os atormenta, e num ato de desespero, podem mover-se, se encontrarem condições para o fazer

sem comprometer ainda mais a sua imagem social, no sentido da adoção de comportamentos mais radicais tais como retaliar o comportamento, praticar *autocyberbullying* ou tentar o suicídio (Boyd et al., 2014; Boyd, 2010; Burton et al., 2015; Diário Digital, 2013; Englander, 2012a; McCulloch & Feldman, 2011; Patchin & Hinduja, 2017; Pulman & Taylor, 2012; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013).

Esta forma de violência, praticada na Internet, é uma realidade com o qual se deve saber lidar, ao invés de a desvalorizar. Agir e reagir ao *cyberbullying* poderá constituir uma estratégia para fazer face a uma nova problemática emergente deste fenómeno: o *autocyberbullying*.

Em síntese, e respondendo a mais uma das questões colocadas na parte teórica, a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* encontram-se correlacionadas com a prática de *autocyberbullying*.

Hipótese 9

A forma como os jovens convivem no seu quotidiano com a família, com os amigos/colegas, com os professores e com a escola em geral, tem-se revelado muito importante na sua vida, designadamente durante a adolescência.

A crença de que o suporte social, embora mediado por outras variáveis, tem impacto positivo na proteção da saúde e na redução de comportamentos agressivos, está bem apoiada na literatura (Cramer et al., 1997; Domingues, 2002; Dunst & Trivette, 1990; Galante, 2013; Garcia, 2016; Michiels et al., 2010; Rigby, 2000; Sarason et al., 1983; Simões et al., 2014; Sousa et al., 2012; Vilhjalmsson, 1994; Wang, Lannotti, et al., 2009).

Os resultados obtidos apoiam a Hipótese 9, de que *a percepção acerca do suporte social familiar e escolar (colegas e professores) está significativa e inversamente relacionada ($r=-0.209$; $p<0.01$) com o autocyberbullying*.

Deste modo, quanto mais satisfeitos se encontrarem os pré-adolescentes e os adolescentes como este tipo de apoio, menor se torna a probabilidade de praticarem *autocyberbullying*.

Nas diferentes dimensões do suporte social confirmaram-se também correlações significativas e inversas. Na dimensão relacional ($r=-0.194$; $p<0.05$) - funcionamento do próprio com família e escola em geral, amigos/pares e professores - os participantes encontravam-se, na generalidade, satisfeitos sem diferença estatisticamente significativa entre os sexos.

A importância atribuída às diferentes dimensões do suporte social familiar e escolar

depende de diversos fatores, designadamente da idade (Ribeiro, 1994). Na adolescência, e para os jovens portugueses, o suporte social familiar é o mais importante (Ribeiro, 1994), sendo que a literatura (Cénat et al., 2014) refere que a família pode funcionar como fator protetor de padrões de interação social inadequados, do *distress* psicológico e da autoestima. Admitimos também que esta possa funcionar como protetora do *autociberbullying*.

Os resultados obtidos através da Escala Família e Escola, que avalia o suporte social familiar e escolar através das componentes relacional, funcional e satisfação, permitiram constatar que os participantes do estudo, sem diferença estatisticamente significativa entre os sexos ($p > 0.05$), tinham uma perceção global positiva do suporte social proporcionado pela família e pela escola em geral. No entanto, as raparigas tinham uma perceção significativamente ($p < 0.05$) mais positiva do que os rapazes de que existia alguém disponível para as ajudar, caso necessitassem, assim como sobre a qualidade do apoio que lhe poderia ser proporcionado (componente funcional do suporte social proporcionado pela família e escola). Contudo, “não basta parecer; tem de se ser...” ou seja, não basta ter uma perceção positiva de que existe alguém com disponibilidade para ajudar, caso se necessite (componente satisfação do suporte social familiar e escolar), sendo igualmente importante a qualidade do apoio que efetivamente se recebe e que este satisfaça as necessidades de quem o requer.

No âmbito da qualidade e utilidade da ajuda ou apoio recebido, as raparigas apresentaram-se significativamente menos satisfeitas do que os rapazes ($p < 0.05$). A aparente contradição registada nas perceções das raparigas (entre a perceção de apoio disponível e a qualidade do apoio recebido) poderá encontrar justificação em expectativas irrealistas, criadas pelas raparigas, acerca do apoio que lhes poderia ser proporcionado.

Em síntese: A articulação funcional da família (Galante, 2013; Simões et al., 2014; Wang, Lannotti, et al., 2009), a perceção de carinho (Pinto, 2015), de apoio emocional, a aceitação dos pares (Rigby, 2000) e o clima escolar (Rigby, 2000; Williams & Guerra, 2007) constituem fatores protetores que permitem aos sujeitos tornarem-se mais fortes para enfrentarem as vicissitudes da vida.

Esta “proximidade” pode ser considerada uma forma de ajuda capaz de exercer influência na conduta dos jovens, de inibir a probabilidade de enveredarem por comportamentos agressivos, de serem menos vulneráveis ao *cyberbullying* (Amado et al., 2014; Faria, 2015; Sala, 2014; Simões et al., 2014) e ao *autociberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

As implicações decorrentes destes resultados, para a Educação, centram-se na importância de garantir o apoio psicológico e educativo aos estudantes que, no início do ano

letivo, apresentem baixos níveis de suporte social da família, dos amigos/colegas e da escola em geral.

Hipótese 10

Deter um elevado autoconceito é identificado como sendo um fator protetor das situações de vulnerabilidade, de sentimentos de infelicidade (Faria, 2005) e descontentamento, do sofrimento emocional (Brixval et al., 2012), da desesperança e incapacidade de lidar ou de resolver os problemas do dia a dia (Walsh & Egger, 2007). Já um baixo autoconceito ou uma visão desfavorável do próprio podem desencadear ou fazer persistir condutas agressivas nos adolescentes, já que estas pode funcionar como estratégia para melhorar o autoconceito, o que pode acontecer na sequência de receberem mais atenção.

Relativamente à amostra global, a correlação estatisticamente significativa ($r=-0.179$; $p<0.01$) encontrada entre o autoconceito e o *autocyberbullying* oferece apoio à hipótese colocada de que *existe uma relação entre o autoconceito e o autocyberbullying*, e é sustentada pelo estado da arte (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) que defende a relação entre estas variáveis. Os participantes do estudo apresentaram um autoconceito positivo, sem diferença estatisticamente significativa entre os sexos ($p<0.01$). Contudo, os praticantes de *autocyberbullying* apresentaram um autoconceito significativamente ($p<0.01$) mais baixo do que os não-praticantes, resultado que é apoiado pelo estado da arte (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) uma vez que este sugere que deter um baixo autoconceito pode favorecer a prática deste comportamento. Entre os praticantes não se registou diferença estatisticamente significativa no autoconceito dos rapazes e das raparigas, ainda que os rapazes tenham sido os que mais praticaram *autocyberbullying*.

Hipótese 11

O desenvolvimento do autoconceito está relacionado com uma série de fatores, ligados aos contextos de vida do adolescente, nomeadamente ao *feedback* dos outros significativos, à perceção de competência pessoal, à opinião dos pares e à comparação com os outros, destacando-se a aparência física, a qual reforça o recurso à comparação social (Faria, 2005). O corpo traduz um desafio ao reconhecimento pessoal. É uma representação construída no universo relacional/social de cada um sobre a qual, desde muito cedo, se recebe *feedback*, direto ou indireto (Schilder, 1999).

Quando o adolescente incorpora nas descrições de si a opinião dos outros, pode distorcer essas opiniões, designadamente quando estas entram em conflito com o seu

autoconceito.

Na adolescência, uma das dimensões que mais contribui para a definição do autoconceito global é a aparência física. Sobre esta dimensão do autoconceito, a hipótese 11 colocada, *quanto mais baixo é o autoconceito físico mais frequente é a prática do autocyberbullying*, não recebeu apoio dados. Com efeito, para a amostra global, não foi encontrada correlação estatisticamente significativa ($r=-0.017$; $p=0.63$) entre estas variáveis. A análise segundo o sexo também não apoiou esta relação ($r=-0.038$; $p=0.43$ para os rapazes vs $r=-0.20$; $p=0.68$ nas raparigas).

Este resultado contraria a literatura que sugere que a perceção de um baixo autoconceito físico pode potenciar situações de vitimização e a perpetração da agressão por *bullying* e por *cyberbullying* (Brixval et al., 2012; Conte & Rossini, 2010; Costa, 2014; Kirkpatrick & Sanders, 1978; Rech et al., 2013) e a hostilidade autodirigida ou autoagressão (Selfharm UK, 2015). Para além do referido, o sentimento de vergonha da imagem corporal surge também descrito como estando positivamente associado à raiva e a uma forma grave de autocrítica, o *eu detestado* (Duarte et al., 2015).

O facto de a hipótese não receber apoio dos dados pode ainda encontrar justificação nos seguintes argumentos: a maioria (82.3%) dos participantes ter uma perceção positiva de si (um autoconceito global positivo); mais de metade (62.7%) apresentar um autoconceito físico positivo; os rapazes apresentarem um autoconceito global significativamente mais elevado do que as raparigas, o mesmo acontecendo na dimensão do autoconceito aparência física; no grupo de praticantes de *autocyberbullying* serem os rapazes os que mais praticaram; poder existir um quadro de outros fatores associados que levaram à autoagressão digital.

Há ainda a ter em conta que os rapazes apresentam frequentemente perceções desviantes, sofrendo um efeito semelhante ao "*big fish little pound effect*" (Marsh, Parker, & of, 1984), ou seja, podem deter uma perceção de si que não corresponde à realidade. Esta situação poderá ter acontecido com os participantes do nosso estudo - percecionarem sentimentos elevados face a si mesmo, no domínio da aparência física, utilizando como quadro de referência os colegas ou os amigos.

Esperava-se que as raparigas apresentassem um autoconceito físico ($\bar{x}=4.93$ vs $\bar{x}=5.52$ nos rapazes) significativamente ($p<0.05$) mais baixo do que os rapazes e que fossem também as raparigas a percecionarem-se como ($p<0.05$) mais ansiosas ($\bar{x}=3.67$ vs $\bar{x}=5.00$ nos rapazes), uma vez que estas são mais críticas relativamente aos seus sentimentos, no que se refere à parte física do seu corpo (Harter, 1999).

No contexto português, estudos (e.g., Faria, 2005) demonstram que na adolescência as

raparigas apresentam uma menos elevada autopercepção física do que os rapazes, o que apoia os resultados do nosso estudo. As raparigas valorizam mais a imagem corporal e sentem-se mais insatisfeitas com a mesma, por estarem menos preparadas para enfrentar as mudanças ocorridas no seu corpo, durante a adolescência, enquanto nos rapazes a maturidade física está associada a maior popularidade, a aceitação social, ao prestígio e a uma autoestima positiva.

Os rapazes da nossa amostra perceberam-se como mais populares e menos ansiosos do que as raparigas. A popularidade é o resultado de uma atribuição externa, contrariamente à ansiedade que se relaciona com o medo, com emoções negativas vividas e com os juízos de valor efetuados pelo próprio (Faria, 2005; Henriques, 2009; Shavelson et al., 1976).

O autoconceito é uma construção de natureza essencialmente cognitiva, baseada em experiências vividas com pessoas significativas; é o resultado da interiorização da avaliação dessas experiências (William, 1918) na sequência de uma maior popularidade. Assim, aceita-se que os rapazes, considerando-se mais populares, sejam também os que apresentaram um autoconceito físico mais elevado, já que esta forma de autoafirmação perante os pares tem inerente a aceitação e o reconhecimento dos seus atributos físicos (Palmonari et al., 1984).

Possuir sentimentos positivos em relação ao próprio, estar feliz e ter boas relações com amigos e colegas repercutem-se no bom funcionamento individual, revestindo-se de fatores protetores no domínio emocional (Fowler & Christakis, 2010; Pérez et al., 2007). Já os pensamentos autocríticos negativos, os quadros de ansiedade, de depressão e a ideação suicida estão relacionados com o *autocyberbullying* (Kaye et al., 2004; Selfharm UK, 2015).

Restringindo-nos ao grupo de *autocyberbullies* foi possível constatar que a média ($\bar{x}=1.14$) da frequência de comportamentos de *autocyberbullying* registada nos que apresentavam um autoconceito físico mais baixo (autoconceito físico negativo) era significativamente ($p<0.01$) superior ($\bar{x} = 1.05$) à média da frequência do número de comportamentos dos que apresentavam um autoconceito físico mais elevado.

As diferenças encontradas sugerem que, entre praticantes, *quanto mais baixo é o autoconceito físico, mais frequente é a prática do autocyberbullying*.

Em síntese, a hipótese colocada de que quanto mais baixo é o autoconceito físico, mais frequente é o *autocyberbullying* não recebeu apoio dos dados, no que se refere à amostra global, uma vez que não se confirmou a existência de uma relação entre estas variáveis, para além de que os rapazes apresentaram um autoconceito mais elevado do que as raparigas e, ainda assim, foram os que mais praticaram *autocyberbullying*. O *autocyberbullying* poderá ter funcionado como estratégia para melhorar o autoconceito, o que deve ser tido em consideração numa intervenção. Este pode revestir-se de um risco emocional acrescido, uma vez que

deturpa o autoconceito global (den Hamer et al., 2014; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015). Ainda assim, importa referir que os *autocyberbullies* com um autoconceito mais baixo apresentaram uma média de frequência do comportamento de *autocyberbullying* significativamente superior à dos que tinham um autoconceito físico positivo.

Hipótese 12

No que se refere à hipótese 12, foi encontrada evidência de que *quanto mais baixa é a autoestima maior se torna a probabilidade de um envolvimento no autocyberbullying*. Os *autocyberbullies* do estudo apresentaram *scores* médios de autoestima significativamente inferiores aos dos que nunca praticaram *autocyberbullying*. Este resultado encontra apoio na literatura sobre o *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a) e sobre a prática de outras formas de *bullying* (Conte & Rossini, 2010; Isernhagen & Harris, 2004; Ougrin et al., 2012; Patchin & Hinduja, 2010b; Sousa et al., 2012).

Entre os *autocyberbullies* não se registou diferença estatisticamente significativa ($p > 0.05$) nos *scores* médios de autoestima dos rapazes ($\bar{x} = 17.33$) e das raparigas ($\bar{x} = 16.35$).

Assim, se por um lado os resultados do presente estudo apoiam a relação entre a autoestima percecionada e o *autocyberbullying*, descrita na revisão da literatura como linear, por outro, o facto de os rapazes da amostra terem praticado mais *autocyberbullying* do que as raparigas, põe em causa esta relação. Contudo, e independentemente do sexo, ensinar competências emocionais, em particular ensinar a regular e a gerir adequadamente a autoestima, pode ser uma forma de dissuadir ou de ajudar as vítimas a lidar com o *autocyberbullying*.

Hipótese 13

A autoagressão pode assumir a função primária de regulação emocional, quando os sujeitos procuram obter alívio para estados emocionais negativos, intensos e aversivos, tais como a frustração, a ansiedade ou o stresse (Giles & Heyman, 2005). Enquanto meio de autotranquilização, forma de evitar sentimentos indesejados em resposta a uma situação de sofrimento emocional experienciado (Klonsky, 2007), a autoagressão proporciona uma redução da ativação fisiológica e uma sensação de alívio temporário (Giles & Heyman, 2005), as quais podem reforçar negativamente a ocorrência da autoagressão e induzir o indivíduo a fixar-se nesta estratégia, ou seja, a ligar-se a um ciclo de ativação emocional negativa (Castilho & Gouveia, 2011).

A autoagressão pode ainda assumir uma função de autopunição ou um meio de expressar um sentimento de desprezo pelo *eu* (Adams et al., 2005; Castilho, Gouveia, &

Bento, 2010; Fliege et al., 2009; Klonsky, 2007).

Tendo em conta a revisão da literatura científica efetuada, relativa a comportamentos de autodano, incluímos nos objetivos do presente estudo explorar a relação entre o autocrítico e o comportamento de *autocyberbullying*.

No que concerne às análises inferenciais realizadas para o autocrítico, efetuadas com a amostra de adolescentes do 3º ciclo, o estudo de comparação das médias na variável *autocyberbullying* revelou que os *autocyberbullies*, de ambos os sexos, apresentavam *scores* médios de autocrítico (forma *eu detestado* e *eu inadequado*) significativamente superiores à pontuação média dos *não-autocyberbullies*. Apresentavam também *scores* médios mais elevados na EFACT_{total}.

Na dimensão *eu inadequado* (sentimentos de derrota e de inadequação pelas falhas e pelos erros), as raparigas apresentaram *scores* médios significativamente mais elevados do que os rapazes, ou seja, envolvem-se mais numa atitude autocrítica, avaliativa e de julgamento.

Os resultados oferecem apoio à hipótese de que os *autocyberbullies* apresentam pontuações de autocrítico superiores aos *não-autocyberbullies*. Importa também referir a associação positiva e significativa ($r=0.161$; $p<0.05$) encontrada entre o autocrítico e o *autocyberbullying*, a qual sugere que quanto mais autocríticos forem os sujeitos maior se torna a possibilidade de estes praticarem *autocyberbullying*.

Não existindo estudos específicos sobre autocrítico e o *autocyberbullying*, que nos permitam comparar os resultados obtidos, apenas podemos referir que os *scores* mais elevados de autocrítico registados nos *autocyberbullies* se encontram em linha com os resultados obtidos no estudo de Castilho e Gouveia (2011), no qual a dimensão *eu detestado* registava pontuações mais elevadas nos indivíduos com comportamentos de autodano e com outros estudos em que as mulheres reportaram maiores níveis de autocrítica em comparação aos homens (Vettese, Dyer, Li, & Wekerle, 2011).

Os nossos resultados apontam no sentido de que os rapazes e as raparigas com um traço³⁶ mais autocrítico (os focados em sentimentos de aversão e ódio e no desejo de perseguirem, punirem ou agredirem o *eu*) apresentam-se mais suscetíveis a manifestarem comportamentos de *autocyberbullying*.

A ansiedade é uma emoção inseparável da vergonha e a raiva uma consequência da

³⁶ O traço representa uma classe de dimensões internas de personalidade de largo espectro que são responsáveis pela consistência de comportamentos, pensamentos e sentimentos através das situações, e que nos fornecem um esboço da individualidade do sujeito (Bettencourt & Miller, 1996).

mesma (Gilbert, 1998), pelo que um indivíduo não consegue dissociar a experiência de vergonha da vivência de raiva. A humilhação está associada à experiência de submissão a outra pessoa (por exemplo no *cyberbullying*) e implica focar-se no outro, e não no *eu* como mau, atribuir externamente a culpa e os acontecimentos prejudiciais, e a um sentimento de injustiça e de forte desejo de vingança (Gilbert, 1998).

Os praticantes de *autocyberbullying* do nosso estudo apresentaram-se mais ansiosos do que os não praticantes. Ter sido vítima de *bullying* ou de *cyberbullying* foram motivações apontadas para a prática do *autocyberbullying*. O estado da arte (e.g., Hinduja & Patchin, 2013) sugere que o sentimento de vergonha é comum sobretudo nas vítimas de *cyberbullying* e, no nosso estudo registou-se uma correlação estaticamente significativa entre a vitimização por *bullying* e por *cyberbullying* e o *autocyberbullying*. Assim, no conjunto, os aspetos referidos poderão justificar as pontuações de autocríticoismo registadas nos *autocyberbullies* e a possível suscetibilidade dos mesmos para o comportamento de *autocyberbullying*.

O *autocyberbullying* foi mais prevalente nos rapazes. Este resultado, em consonância com o estado da arte sobre *autocyberbullying* (Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017) contraria o estado da arte que refere que ser rapariga constitui um fator de risco para o envolvimento em comportamentos de autodano no período da adolescência (Guerreiro, 2014; Hawton et al., 2002; Hinduja & Patchin, 2014; Madge et al., 2008; McMahon et al., 2010; Nunes, 2012; Ougrin et al., 2012) e em comportamentos de autodano repetidos (Whitlock et al., 2006). Face aos resultados do estudo, salienta-se a importância da avaliação do autocríticoismo na adolescência e de esta variável não ser negligenciada, especialmente nos jovens do sexo masculino.

Empiricamente, o autodano está associado à impulsividade e ao afeto negativo (Madge et al., 2008). Assim, o foco de uma intervenção deve visar uma diminuição do autocríticoismo (*eu detestado* e *eu inadequado*) e passar pelo treino de competências de autorregulação dos impulsos, o que permitirá transformar *autocyberbullies* em agressores controlados (Baron & Richardson, 1994) e em sujeitos que dispõem de um repertório de alternativas promotoras de uma forte inibição do recurso da agressão autodirigida.

Hipótese 14

Esperavam-se pontuações significativamente inferiores na dimensão *eu tranquilizador* (que avalia uma atitude positiva e calorosa para com o *eu*) nos sujeitos *autocyberbullies*, comparativamente aos *não-autocyberbullies*.

Os resultados do estudo confirmaram esta tendência, tanto para as raparigas como para os rapazes, uma vez que os participantes que praticaram pelo menos uma vez um

comportamento de *autociberbullying* apresentaram pontuações médias na dimensão *eu tranquilizador* significativamente inferiores à dos que nunca praticaram.

A tendência registada no estudo é consistente com estudos anteriores sobre autoagressão que enfatizam que, pertencer ao sexo feminino, deter cognições ansiosas e um nível de autocrítico negativo (*eu inadequado*) conduz a uma menor capacidade de autotranquilização.

Os rapazes da nossa amostra apresentaram-se significativamente mais ansiosos do que as raparigas (dimensão da escala de autoconceito). As cognições e os comportamentos ansiosos estão associados a uma maior sensação de inadequação do *eu* perante os fracassos, a um maior sentimento de autorrepugnância e de respostas destrutivas, a maior ansiedade social e, conseqüentemente, a menor capacidade de autoaceitação e de autotranquilização.

O facto de o *autociberbullying* ser mais prevalente nos participantes do sexo masculino da nossa amostra poderá justificar, por um lado, que também sejam os rapazes os mais ansiosos e, por outro, que estes apresentem pontuações significativamente inferiores na dimensão *eu tranquilizador*.

É também importante salientar a correlação positiva e significativa registada entre o autocrítico e o *autociberbullying*, a qual permite aceitar que à medida que os níveis de autocrítico aumentam, a prática de *autociberbullying* também possa aumentar. Ou seja, os resultados sugerem que o traço de uma personalidade autocrítica pode revestir-se de fator favorecedor da prática deste comportamento autodestrutivo.

A experiência do *autociberbullying*, se reconhecida como negativa, pode ampliar os sentimentos de vergonha, levar o adolescente a culpabilizar-se e a assumir uma estratégia de ataque ao *self*, incluindo-se nestes ataques os sentimentos de raiva, de desprezo, a aversão e as críticas autodirigidas.

Sintetizando, os dados obtidos no estudo mostram a relevância e reforçam a natureza nefasta do autocrítico, na forma de *eu detestado* e *eu inadequado*, como possível variável facilitadora do envolvimento em comportamentos de *autociberbullying*, e reforçam a necessidade de intervenção. O foco desta intervenção deve visar promover competências autotranquilizadoras, que podem ter implicações importantes no bem-estar psicológico e emocional dos adolescentes (Gilbert et al., 2004) e numa diminuição dos comportamentos autoagressivos (Gilbert et al., 2004), designadamente no *autociberbullying*. Desenvolver a capacidade de tolerar sentimentos negativos poderá ser uma estratégia que ajude a responder ao desgosto que sentem por si e a defenderem-se da autocrítica, contribuindo para a prevenção do *autociberbullying* na adolescência.

Hipótese 15

Relativamente ao meio próximo, a “rede” social dos alunos é maioritariamente constituída pelos pais, pelo grupo de pares e pelos professores, pelo que considerámos importante analisar o papel dos pares, enquanto variável protetora ou facilitadora da manifestação de atitudes autoagressivas.

Os pares representam modelos com os quais o adolescente estabelece um envolvimento comportamental, cognitivo e emocional que lhe permite partilhar informações pessoais (Fredricks, 2011), ansiedades e pensamentos sombrios ou depressivos (Boyd, 2010; Englander, 2012a).

Os pré-adolescentes e os adolescentes moderadamente agressivos são mais influenciáveis pelos pares, comparativamente aos não agressivos (Vitaro et al., 1997) e, por sua vez, os comportamentos agressivos podem ser reforçados socialmente pelos amigos (Nunes, 2013; Prinstein et al., 2001).

Ter “amigos” *autocyberbullies*, que consideraram ter sido bem-sucedidos no recurso a esta estratégia, pode despertar nos outros emoções e comportamentos semelhantes (Coviello et al., 2014), podendo tornar-se o *autocyberbullying* uma “moda” (Selfharm UK, 2015). Nesse sentido, procurámos averiguar se o comportamento de *autocyberbullying* poderia sair reforçado pelo facto de os participantes conhecerem/terem na sua rede de contactos amigos, colegas ou conhecidos *autocyberbullies*, ou seja, se o *autocyberbullying* poderia revestir-se de um comportamento imitativo ou sofrer o efeito da modelação do grupo de pares.

No que tange aos resultados do nosso estudo, dos *autocyberbullies*, 10.8% assumiram ter ou conhecer um(a) colega ou um amigo(a) também ele/ela *autocyberbully*, não se registando diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes (11.3%) e as raparigas (10.6%).

Outro resultado que importa destacar é que foi encontrada uma correlação significativa e inversa entre ter amigos/conhecer *autocyberbullies* e praticar o *autocyberbullying*. A análise segundo o sexo apenas confirmou a correlação significativa, inversa e fraca, para os rapazes. Assim, quanto mais amigos ou conhecidos *autocyberbullies* tiverem os pré-adolescentes e os adolescentes menor será a probabilidade de enveredarem por este comportamento.

Os resultados obtidos contrariam o preconizado nos princípios da teoria sociocognitiva de Albert Bandura (Bandura, 1973; Bandura, 1977), segundo a qual o comportamento dos pares, dos amigos ou conhecidos *autocyberbullies* influenciaria as respostas dos indivíduos, através da observação e da imitação dos seus comportamentos autoagressivos.

Este tipo de comportamento, quando apenas apresenta como consequências, expectativas e reforços positivos, pode ser percebido como exemplar, habitual, útil e aceite, ao invés de ser percebido de um modo negativo, promovendo o recurso frequente ao mesmo comportamento como um meio de obter, por exemplo, poder ou atenção; legítima, assim, a agressão instrumental. Ainda que o efeito da desinibição associada ao anonimato da agressão *online* e a imitação de comportamentos agressivos pudessem ser justificativos para o *autocyberbullying*, tal não aconteceu no nosso estudo.

O *autocyberbullying* não parece traduzir um padrão de resposta aprendido a partir da observação dos atos praticados pelos “amigos/colegas” *autocyberbullies*. Contudo, outras aprendizagens vicariantes (e.g., outras pessoas na Internet) poderão estar na sua origem. Seja qual for o enquadramento, a decisão final relativa à prática do comportamento é sempre uma decisão individual.

O *autocyberbullying* poderá ter a sua própria fonte de energia, ou de motivação, independente dos estímulos externos. Esta forma de agressão pode traduzir um distúrbio da personalidade, assumir a forma de uma reação impulsiva (Lorenz, 1966) a qual permite libertar a tensão acumulada, manifestando-se através de instintos autodestrutivos.

Por outro lado, as experiências de *autocyberbullying* não funcionaram para a nossa amostra como um reforço positivo (Anderson & Bushman, 2002; Bandura, 1977; Ribeiro & Sani, 2009) ou seja, o comportamento de outros não se revelou recompensador (e.g., obter elogios, poder, conseguir que a família se preocupasse mais com eles/elas). Pelo contrário, o comportamento assumiu uma forma de punição social (e.g., foram gozados/as na escola e sentiram-se envergonhados/as) e de maior fragilidade pessoal (e.g., sentiram-se tristes, pior do que estavam antes, com medo ou angustiados/as).

Em síntese, o facto de se ter verificado que ter ou conhecer um(a) amigo(a) *autocyberbully* e praticar *autocyberbullying* não estão relacionados, de forma significativa, sugere que este comportamento não evidencia resultar da modelação ou da observação de experiências de sucesso de outros *autocyberbullies*. O processo de contágio ou a influência do grupo de pares (Berkowitz, 1993; Boyd, 2010; Coviello et al., 2014; Daine et al., 2013; Kramer et al., 2014; O’Connor et al., 2009; Selfharm UK, 2015) não se afigura, por isso, uma possibilidade.

O *autocyberbullying* pode ter promovido sequelas de tal forma negativas que estas se tornaram inviabilizadoras de criarem sincronia emocional global. Isto sugere que se deve informar os adolescentes das repercussões e emoções promovidas pelo comportamento, que se deve formar e ensinar estratégias de *coping* mobilizando, para o efeito, os pais, a escola, os

professores, os técnicos de saúde e a comunidade em geral.

Modelo preditor do *autocyberbullying*

Para finalizar o capítulo da discussão dos resultados referimos que se procurou averiguar do conjunto das variáveis em estudo quais as que se revelavam como estando associadas, positiva ou negativamente, ao *autocyberbullying*, e qual o seu poder preditor neste comportamento.

Pelos testes de regressão múltipla efetuados verificou-se que as variáveis independentes, sexo, idade, reprovação escolar, vitimização por *bullying* e autoconceito global não se revelaram predictoras, seja com impacto negativo ou com impacto positivo, da variável dependente *autocyberbullying*.

Ainda que a reprovação escolar se tivesse correlacionado de forma significativa com o *autocyberbullying*, levando-nos a aceitar que quanto maior fosse o número de retenções de um aluno maior se tornaria o risco de este ser *autocyberbully*, ou que o insucesso escolar poderia ser uma característica presente no perfil do *autocyberbully* favorecedora da possibilidade de se desencadear o círculo Reprovação → Frustração → *Autocyberbullying* → Dificuldades ao nível da capacidade de concentração e de aprendizagem → Reprovação, tal não aconteceu. As análises de regressão múltipla efetuadas foram eliminando esta variável que, por isso, não se apresentou como variável preditora no modelo final. Esta conclusão vai ao encontro do preconizado no estado da arte (Boyd, 2010; Boyd et al., 2011; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Público, 2015; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013).

Para a variável dependente *autocyberbullying* obteve-se um modelo com uma razoável capacidade explicativa da variância ($R^2_{adj}=0.138$; $p<0.001$) que inclui as variáveis *vitimização por cyberbullying* (CY), *conhecer ou ter amigos(as)/colegas autocyberbullies* (ACY₂₇), as dimensões do autoconceito *Satisfação/Felicidade* (AFP_{sat./fel.}) e a *Ansiedade* (AFP_{ans.}), a *Componente Relacional* do suporte social familiar e escolar (FE_{Rel.}), a *Autoestima* (AE), o *uso das RSI* (RSI_{total}) e o *Aautocriticismo* (AC_{Eu detes.+ Eu inad.}). O modelo ajustado é dado pela seguinte fórmula:

$$\widehat{ACY}_{total} = 9.708 + (1.104CY) + (-0.631ACY_{27}) + (-0.187AFP_{sat./fel.}) + (0.142AFP_{ans.}) + (-0.126FE_{rel.}) + (0.104AE) + (0.048RSI_{total}) + (0.045AC_{Eu\ detes.+ Eu\ inad.})$$

Com $R^2=0.147$; $R^2_{Ajustado}=0.138$; $p<0.001$

Quando analisado o poder preditivo de cada variável constata-se que a vitimização por *cyberbullying* ($\beta=1.104$; $p<0.001$) se apresenta como forte preditora do *autocyberbullying*;

esta é a variável do estudo, com um efeito positivo, de maior valor absoluto que mais contribui para o modelo, ou seja, a variável que assume maior importância no modelo preditivo do *autociberbullying*.

Não existem estudos anteriores que indiquem o valor preditivo da variável *cyberbullying* no *autociberbullying*. Ancorados na literatura sobre o *autociberbullying* (Boyd, 2010; Boyd et al., 2011; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017; Público, 2015; Selfharm UK, 2015; Winterman, 2013), designadamente nos estudos anteriores realizados por Englander (2012a) e por Patchin e Hinduja (2017), o *cyberbullying* surge associado a um prejuízo multidimensional (e.g., emocional, social e académico) para os pré-adolescentes e adolescentes sendo que, segundo este último autor, as vítimas do *cyberbullying* apresentaram-se cerca de 12 vezes mais propensas a autoagredirem-se *online* do que as não-vítimas.

Podemos ainda referir que as provocações e críticas proporcionadas pelo *cyberbullying* resultam, regra geral, em situações de grande sofrimento para as vítimas, numa redução do número de amigos, em menos afeto e menor suporte social proveniente dos pares e no isolamento social, com repercussões no autoconceito e na autoestima.

A vitimização pode, ainda, ter como desenlace outros problemas emocionais, tais como a ansiedade, a autodesvalorização (Brixval et al., 2012; Conte & Rossini, 2010; Costa, 2014; Faria, 2005; Kirkpatrick & Sanders, 1978; Rech et al., 2013) e um quadro de vulnerabilidade geral capaz de tornar a vítima propensa a desenvolver outros comportamentos autoagressivos e de risco, entre os quais o *autociberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015). Atendendo à estreita relação encontrada entre a vitimização por *cyberbullying* e o *autociberbullying*, podemos concluir que o *cyberbullying* constitui uma variável preditora do *autociberbullying*.

Dada a complexidade do comportamento, parece-nos improvável que uma intervenção direcionada ao *autociberbullying*, só por si, seja suficiente para prevenir ou combater o problema. Perspetivados numa lógica de continuidade de comportamentos não faz sentido que, em futuros programas de prevenção ou de intervenção, estes sejam abordados/tratados separadamente mas, pelo contrário, que sejam tidos em conta os intervenientes dos dois comportamentos: as vítimas, os agressores e os observadores.

Voltando ao nosso modelo, apresentaram-se também como variáveis preditoras ou facilitadoras (com impacto positivo) do comportamento, a *ansiedade* ($\beta=0.142$; $p<0.001$), a *autoestima* ($\beta=0.104$; $p<0.001$), o *uso das redes sociais da Internet* ($\beta=0.08$; $p<0.001$) e o *traço autocrítico* ($\beta=0.045$; $p<0.001$) dos participantes.

Os indivíduos que apresentam fraca confiança em si e nos outros têm medo de perder o controle dos seus sentimentos, mostrando-se mais ansiosos (Boyd, 2010). Muitas das situações que provocam ansiedade não podem ser evitadas, pelo menos de imediato, pelo que os comportamentos autoagressivos podem ser desenvolvidos e mantidos como uma forma de alívio do sofrimento, por estas proporcionado (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015).

No nosso estudo confirmou-se a significância da associação entre a *ansiedade* e o *autociberbullying*, resultado que é consistente com o valor positivo apresentado pela variável *ansiedade* no modelo, sugerindo que esta pode ser considerada como uma variável facilitadora do *autociberbullying*. Concomitantemente, o modelo mostra o valor preditivo da *autoestima*.

Ainda que no *autociberbullying* não se estabeleça a distinção entre vítima e agressor, pela dualidade do papel desempenhado, os resultados auferidos no presente estudo são sustentados pela literatura (Burton et al., 2015; Costa, 2013; Dias, 2017; Jenson et al., 2010; McCarthy & Hoge, 1984; Ortega et al., 2008; Sousa et al., 2012), quando esta confirma que a autoestima, entre outros fatores (e.g., a qualidade das amizades dos pares e os níveis de agressão relacional reativa), constitui um fator preditor significativo da vitimização. A literatura confirma também que a confiança nos pares e o suporte emocional da família têm um efeito significativo na autoestima e no bem-estar do jovem, durante a adolescência, constituindo-se como recursos disponíveis para os adolescentes, quando estes se vêm confrontados com dificuldades ou com situações de *stress*.

Os participantes no nosso estudo que se perceberam de forma mais positiva foram também os que se envolveram menos frequentemente no *autociberbullying*. Importa referir que entre os praticantes de *autociberbullying* foram os rapazes os que mais se envolveram no comportamento, ainda que não se tenha verificado a existência de uma diferença estatisticamente significativa nos *scores* médios de autoestima dos rapazes e das raparigas. Também no nosso estudo se pôde concluir que os motivos da agressão *autociberbullying* se repartiram essencialmente por uma função instrumental e reativa (e.g., retaliação face a uma situação de agressão e culpar alguém de uma agressão). Alvitra-se, assim, que os pré-adolescentes e os adolescentes detentores de bons níveis de autoestima se encontram menos expostos à autovitimização, enquanto o negativismo presente nos jovens com baixa autoestima pode potenciar uma descompensação a nível emocional, nomeadamente dificuldades de sociabilidade.

No seguimento da discussão em torno do modelo preditor, os resultados evidenciam que a variável com menor efeito preditor positivo é o autocriticismo. Os níveis de

autocriticismo registados na amostra foram mais elevados nos *autocyberbullies* do que nos que nunca praticaram *autocyberbullying*; foram também estes que apresentaram pontuações significativamente inferiores no fator *eu tranquilizador*.

Não existem estudos envolvendo as variáveis autotranquilização, autocriticismo e *autocyberbullying*, o que torna difícil comparar os resultados do presente estudo. No entanto, uma vez por nós hipotetizado, e também confirmado, que os níveis de autocriticismo dos *autocyberbullies* eram superiores ao dos *não-autocyberbullies*, confirmada a relação significativa entre o autocriticismo e o *autocyberbullying* e a presença de pontuação médias significativamente inferiores no fator *eu tranquilizador*, para os *autocyberbullies*, era esperado que o autocriticismo se apresentasse no modelo como uma variável explicativa com efeito positivo – variável facilitadora do comportamento. Para além do referido, este resultado é corroborado por Gilbert e colaboradores (2004), que constataram que o autocriticismo está relacionado com a facilidade em criar imagens autocríticas, hostis e negativas, enquanto a autotranquilização se relaciona com a facilidade de gerar imagens de suporte acerca do *eu*. Por sua vez, um estudo realizado por Cox et al. (2002) mostra que o nível de autocriticismo é preditor da ansiedade, e a ansiedade surge também no nosso modelo como preditora do *autocyberbullying*.

Na continuidade da nossa discussão sobre os fatores facilitadores, surge o uso das redes sociais da Internet. Neste seguimento, referimos que a revisão de literatura efetuada (Bittar, 2014; Boyd, 2014; Lam, 2014; Snodgrass et al., 2014; Turel et al., 2014) aponta no sentido da associação do uso da Internet a uma maior incidência de sintomatologia depressiva (Snodgrass et al., 2014), a maiores níveis de ansiedade, a uma redução da autoestima e ao encorajar de comportamentos autolesivos através da normalização e incentivo destes atos entre os adolescentes. Campos (2009) confirmou a existência de uma relação linear positiva entre ser *cybervítima* e o tempo despendido *online*, relação que era independente do sexo e da idade dos participantes.

Também o uso das redes sociais tem sido associado a um maior envolvimento no *cyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Kwan & Skoric, 2013; Peluchette et al., 2015; Pinheiro, 2016; Sampasa & Hamilton, 2015; Turel et al., 2014) e no *autocyberbullying* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Selfharm UK, 2015). Segundo Shariff (2011), os *cyberbullies* recorrem frequentemente ao *Facebook*, ao *YouTube* ou ao *MySpace*, por se sentirem encorajados pelo anonimato que estas redes lhes proporcionam.

No nosso estudo, as redes sociais (21%) foram o meio mais usado pelos *autocyberbullies* para perpetrarem o *autocyberbullying*, sendo que a rede social que mais usam

no seu dia a dia (84.9%) é o *Facebook*. Seguindo a direção de investigações empíricas recentes verificamos a associação positiva e significativa entre a frequência e a finalidade do uso das redes sociais e a prática de *autocyberbullying* (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017) sugerindo que o uso das redes sociais constitui uma variável facilitadora deste comportamento.

O modelo de regressão linear múltipla indicou que *conhecer ou ter um amigo(a)/colega ou um conhecido autocyberbully* é a variável com maior impacto negativo (com efeito protetor) no *autocyberbullying*, enquanto que a *componente relacional do suporte social familiar e escolar* é a variável com menor efeito negativo.

Quando analisado o poder preditivo da variável *conhecer ou ter um amigo(a)/colega autocyberbully*, esta surgiu negativamente associada à participação no *autocyberbullying*, sugerindo a possibilidade de esta assumir a função de variável protetora do *autocyberbullying*.

Os *autocyberbullies* do nosso estudo manifestaram medo após o comportamento. Ainda que o *autocyberbullying* assuma características especiais, designadamente ser um comportamento autoagressivo em que a vítima e o agressor são o mesmo, o medo surge descrito na literatura (e.g., Pereira, 2016) como uma emoção presente nas vítimas dos comportamentos agressivos praticados *online*. De facto, Pereira (2016), num estudo realizado com o objetivo de, entre outros, discutir o papel do medo na definição de vitimização, recorrendo à análise de regressão logística, concluiu que o medo resultava da interação entre variáveis associadas ao próprio adolescente (e.g., ser rapariga), as dinâmicas da vitimização (persistência e tipo de comportamento experienciado) e as características do agressor.

Os resultados obtidos com a nossa amostra parecem indicar que testemunhar atos de *autocyberbullying* pode ser suficientemente traumatizante a ponto de os adolescentes não acreditarem que o *autocyberbullying* possa representar um comportamento de brincadeira, um comportamento sem consequências ou que nada lhes acontece. Testemunhar o *autocyberbullying* e as suas consequências parece dissuadir terceiros de reproduzirem este comportamento levando-os a sentir as consequências que os amigos ou conhecidos experienciaram.

Conhecer um amigo/colega *autocyberbully* pode ser uma condição suficiente para causar nas testemunhas o descontentamento e o comprometimento necessários para que estas se sintam impelidas a interferir, a terem uma atitude interventiva e a adotarem ações efetivas, em prol do *autocyberbully*. Na verdade, os observadores do *autocyberbullying* tentaram interromper o comportamento dos seus amigos/conhecidos, sendo que 25% tentaram convencer o *autocyberbully* a não repetir o comportamento ou a parar com o mesmo, 38.5% prestaram apoio e 12.5% deram conselhos e procuraram acalmar o *autocyberbully*.

Os resultados do nosso estudo permitem, ainda, perceber que o círculo social pessoal, constituído pelos colegas, amigos e conhecidos, tem influência sob o indivíduo, servindo de suporte fundamental em situação de dificuldade. Quando saudáveis, estas relações podem aumentar a resiliência individual e atuarem como fatores de proteção no *autocyberbullying*.

Para além da presença de sentimentos de confiança (Pinto, 2016), a subsistência de bons níveis de comunicação promove no adolescente o desenvolvimento de sentimentos empáticos que permitem perceber o outro como figura detentora de necessidades emocionais, potencia um entendimento das consequências do comportamento, promove a ajuda mútua, a compreensão e um menor envolvimento no *autocyberbullying*.

Definida como a expectativa de apoio (Sarason et al., 1983), a perceção de suporte social, designadamente a componente relacional, apresentou-se como uma variável com poder preditivo, de efeito negativo (variável protetora), em relação ao *autocyberbullying*. Podemos concluir, e tal como conjeturámos, que os participantes no nosso estudo que perceberam os amigos, pais e professores como pessoas de confiança e que detêm uma perceção positiva da sua relação com a família, com os pares e escola em geral, apresentaram índices mais reduzidos de participação no comportamento.

Os resultados apresentados são apoiados pela literatura, tendo em conta que o modelo explicativo do efeito protetor do suporte social percebido, elaborado por Cohen e Wills (1985), aponta precisamente no sentido de que este tem um efeito protetor máximo nas condições de stresse, como por exemplo, as situações de transição que requerem, entre outros, ajustamento emocional (a transição para a adolescência, as mudanças de ciclo de ensino). Este efeito releva-se também ao nível da integração social e na rede de relações sociais, com efeito positivo notório no bem-estar físico e emocional, independentemente do nível de stresse experienciado pelo indivíduo. Tem, ainda, efeito no aumento da autoestima, num humor positivo e numa visão otimista da vida, para além de diminuir os sentimentos de solidão e de fracasso (Cohen & Wills, 1985).

Assim, deparamo-nos com a evidência de que ter uma visão positiva e acreditar numa relação eficiente com os membros da família, com os pares, com os professores e com a escola em geral (Boyd, 2010; Englander, 2012a) e perceber suporte social disponível no seu meio relacional, podem levar o adolescente a crer que os problemas e as dificuldades podem ser resolvidos com a ajuda dos mesmos. A possibilidade de dialogarem com estes sobre os seus problemas e angústias poderá gerar despreocupação.

Por se ter concluído que o *autocyberbullying* é um comportamento individual, o qual é praticado essencialmente em casa, na escola e noutros locais, era expectável que o suporte

social proveniente da família e da escola desempenhasse um papel determinante no apoio ao *autocyberbully* justificando, assim, o valor explicativo desta variável.

Apesar de não existirem estudos que tenham analisado a relação entre o suporte social e o *autocyberbullying*, que permitam apoiar o nosso estudo, aceitamos que estar satisfeito com o funcionamento do próprio com a família, com os pares, com os professores e com a escola, ter uma percepção positiva da existência de apoio e estar satisfeito com o apoio efetivamente recebido, pressupõem a confiança e uma abertura para o diálogo, percepções que se relacionam com um menor envolvimento em comportamentos e pensamentos autoagressivos, por parte dos adolescentes (Baumeister et al., 1996).

As relações de confiança que primam pelo apoio, partilha, reciprocidade e conforto permitem conferir uma melhor adaptação psicológica e que se estabeleçam relações de confiança capazes de tornar o adolescente mais comunicativo e disponível para partilhar problemas pessoais e para pedir ajuda, ficando mais protegido do desenvolvimento de queixas somáticas (Baumeister et al., 1996). Estes aspetos são essenciais a uma diminuição da vulnerabilidade a situações de autovitimização.

Tendo em conta que os *autocyberbullies* do estudo revelaram pouca propensão para falar sobre os seus conflitos emocionais e sobre o *autocyberbullying*, com a família e com os professores, e que os pedidos de ajuda se direcionaram essencialmente para os amigos, afigura-se que sejam sobretudo os amigos/pares a exercerem um maior efeito protetor nesta conduta agressiva. Contudo, para além dos pares é importante que se criem condições para que estes falem e contem à família e aos professores os seus problemas e sobre o envolvimento neste comportamento.

Para finalizar esta discussão, outro fator encontrado no modelo preditor, com efeito negativo (variável protetora), foi a *Satisfação/Felicidade*. O autoconceito global dos participantes mostrou estar associado de modo negativo e significativo ao *autocyberbullying*. Os coeficientes da equação de regressão mostraram que a satisfação/felicidade apresenta poder preditivo, com impacto negativo, no *autocyberbullying*. Por outro lado, os participantes do nosso estudo apresentaram na dimensão *Satisfação/Felicidade scores* médios ($\bar{x} = 6.88$) próximos da pontuação máxima, que era 8, sugerindo que estes se encontravam satisfeitos e felizes. Em nossa opinião, estes resultados remetem para a ideia de que quanto mais satisfeitos e felizes se encontrarem os adolescentes, menor se torna a possibilidade de se envolverem no *autocyberbullying*.

As conclusões do estudo são consensuais e são apoiadas pelo estado da arte que refere que um baixo autoconceito global está significativamente correlacionado com

comportamentos desajustados ou pró-sociais e com as relações de violência entre pares - agressão e vitimização (Brixval et al., 2012; Faria, 2005; Holder & Coleman, 2009; Jackson & Bosma, 1992; Selfharm UK, 2015; Veiga, 2012).

O autoconceito dos jovens que apresentam problemas de comportamento é significativamente mais “pobre” do que o dos que não apresentam problemas (Dias, 2015; Henderson et al., 2006). Sentir que tem pouco valor ou ter uma autopercepção negativa pode levar o jovem a agir de forma agressiva, a inibir-se, a isolar-se e a ter dificuldades no funcionamento com a família (Clemente & Santos, 2010; Henderson et al., 2006), sendo que a família pode desempenhar um papel importante, como protetora, no comportamento de *autocyberbullying*.

Em síntese: todos os adolescentes têm, individual e coletivamente, uma prerrogativa humana de mudança, de transformação e de reconstrução, mesmo que em situações adversas, podendo protagonizar uma vida, tanto quanto possível, sustentada na felicidade e no bem-estar. Mas esse desafio pode não ser simples e depender da ajuda de outros ou de uma intervenção multidisciplinar, designadamente da ajuda dos profissionais da área da educação e da saúde. Conhecer os fatores de risco e de proteção do comportamento é, por isso, de suma importância.

O *autocyberbullying* pode ser entendido como o resultado da convergência e da combinação de fatores proximais, quer pessoais (que determinam a propensão para esta forma de agressão), quer situacionais (que o instigam ou inibem) e de fatores distais, ambientais e de personalidade, que os modificam (inibindo ou intensificando a sua ação). O comportamento ocorre, sobretudo, quando os componentes pessoais e situacionais interagem, facilitando este tipo de resposta (Anderson & Huesmann, 2003).

O modelo anteriormente discutido sugere que a vitimização por *cyberbullying*, a ansiedade, uma baixa autoestima, o uso das redes sociais da Internet e a presença de um traço autocrítico (Figura 14) podem predispor os adolescentes a esta forma de autovitimização. Contrariamente, conhecer, ter amigos(as) ou colegas *autocyberbullies*, estar satisfeito e sentir-se feliz, perceber positivamente o suporte social familiar e escolar e o seu funcionamento com a família, com os pares e com a escola em geral revestem-se de fatores protetores do comportamento.

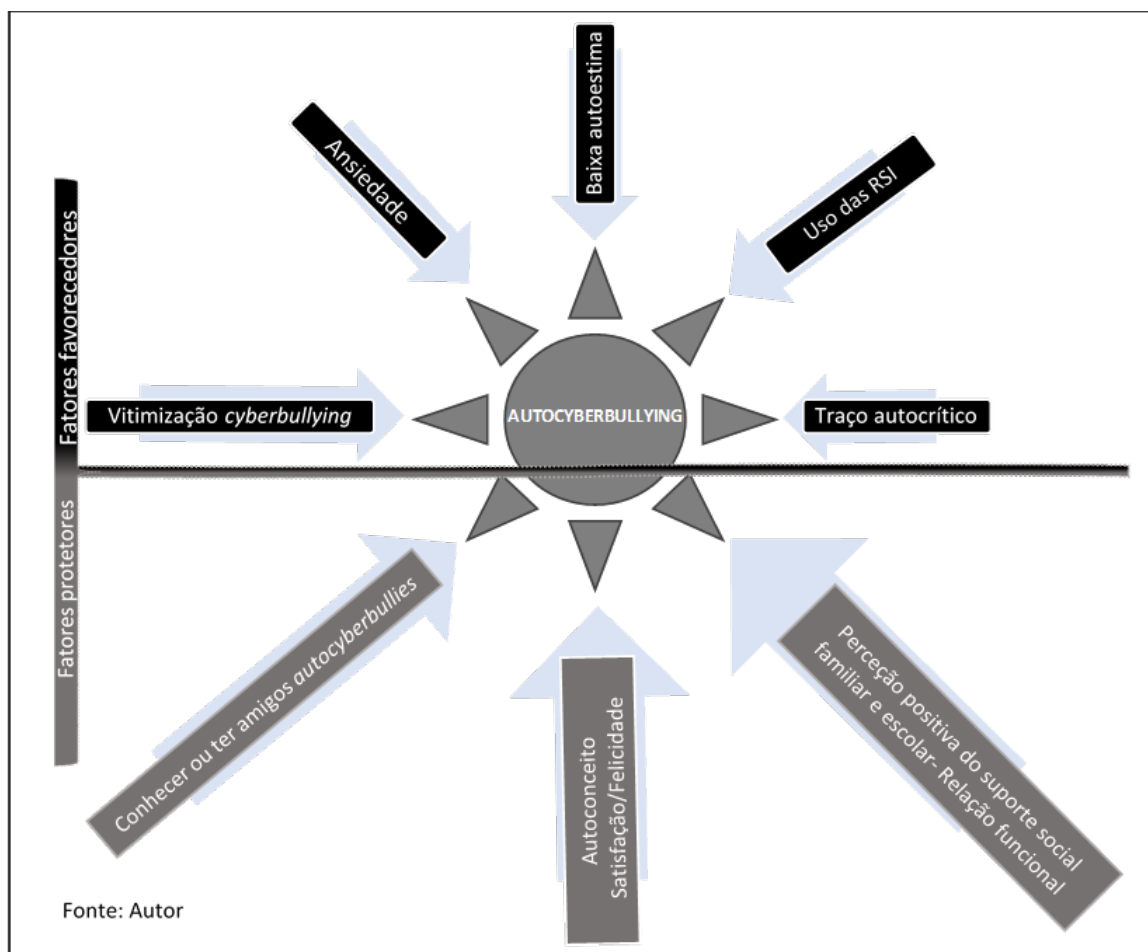


Figura 14: Fatores favorecedores e de proteção do *autocyberbullying*

Por último, convém referir algumas limitações do estudo, as quais podem colocar reservas às ilações retiradas do modelo que analisámos. Começamos por salientar que se trata de um estudo transversal, exploratório não-experimental, que por isso não permite uma avaliação da relação de causa e efeito entre as variáveis apresentadas; a dimensão da amostra, no que se refere ao número de *autocyberbullies* (concretizou-se em 67), pode ter mascarado outras variáveis importantes, para além de que estes resultados não poderem ser generalizados a todos os adolescentes portugueses do 3º ciclo. Outra limitação remete para a variável suporte social familiar a qual, tendo em conta as diferentes estruturas familiares (e.g., famílias monoparentais, pais divorciados) que não foram controladas, pode ter originado um enviesamento dos resultados.

Nesta reta final, e como contributo conceptual, importa redefinir o *autocyberbullying*, levando em conta duas conceções sobre o fenómeno:

- A primeira, assente na perspetiva defendida por Englander (2012), indigita o *autocyberbullying* como um comportamento autoagressivo intencional praticado por um indivíduo de forma anónima, e que consiste na publicação ou no envio de mensagens hostis

sobre si, para os seus próprios perfis das redes sociais da Internet, e resposta às mesmas, com o objetivo de conquistar atenção, simpatia e admiração de observadores *online*, adultos ou pares. Por esta via, pretendem levá-los a preocupar-se mais consigo ou que estes os defendam *online*.

- A segunda, desenvolvida por nós, que cremos tratar-se de uma forma engenhosa de *self-cyberbullying*, a qual assenta num paradoxo vitimização/agressão. Num plano conceptual, o duplo envolvimento da vítima sugere uma mudança no paradigma da vitimização *online*. Rompe com a leitura dicotómica do papel de vítima e de agressor, presente no *cyberbullying*, uma vez que estas posições não são mutuamente exclusivas no *autocyberbullying*.

Com uma arquitetura intencional, anónima, consciente e individual, consiste em encenar um dilema comunicativo destinado a deturpar a imagem ou a reputação do próprio, com o objetivo de conquistar a atenção dos amigos ou dos pais, de mostrar que precisa de ajuda, levar a família a preocupar-se mais com ele/ela, culpar alguém de uma agressão, ver publicados elogios /mensagens positivas sobre si, testar a capacidade de suportar comentários negativos, aliviar a angústia e a frustração sentidas ou causar mal-estar ao próprio.

Trata-se de fingir ter sido banido de um grupo *online* ou da publicação de conteúdos negativos ou desagradáveis sobre o próprio, reais ou adulterados, seja pelas redes sociais, pelo sistema de mensagens da plataforma dos jogos *online*, em fóruns, *chats*, *Websites* ou blogues, seguida de um comentário a essa publicação.

Após uma resposta da vítima à sua própria publicação, esta coloca-se na situação de poder ser alvo de críticas ou de violência psicológica, por parte dos seus seguidores (Figura 15). Neste cenário de interação/comunicação, e desconhecedores dos motivos que determinaram as publicações do *autocyberbully*, os observadores podem fazer comentários, positivos ou negativos, dos quais a vítima pode socialmente beneficiar (e.g., acusar alguém de o/a excluir de um grupo ou de um ato hostil tido para consigo, conseguir obter atenção e elogios) ou então ver a sua reputação irremediavelmente deturpada ou tornar-se vítima de *cyberbullying*.

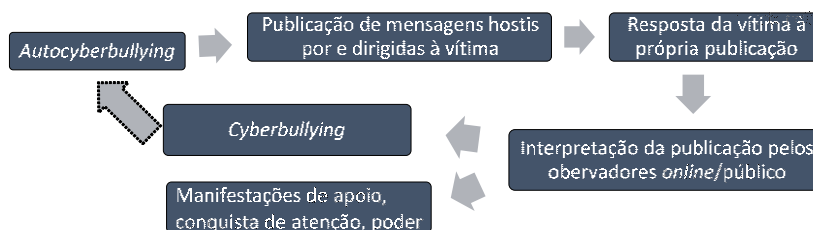


Figura 15: Funcionamento do *autocyberbullying*

O *cyberbullying* implica humilhação e sentimentos de fracasso que abalam a saúde mental do indivíduo. Neste cenário, em que “*das coisas mais insignificantes às de maior significado, tudo integra o medo*” (Olievenstein, 1992, p. 43), o *autocyberbully*, cada vez mais fragilizado e sem conseguir perspetivar outra saída para a situação de sofrimento psicológico em que se encontra (situação de debilidade inicial que determinou a prática do *autocyberbullying*, acrescida da vitimização por *cyberbullying*) pode optar, entre outras estratégias de enfrentamento, por retaliar face à agressão de que foi alvo. Assim, numa situação mais extrema de *autocyberbullying*, o *autocyberbully* poderá ter um envolvimento em que assume diferentes papéis: o de vítima autoagressiva, o de cybervítima e o de *cyberagressor*.



Conclusões

Implicações das conclusões da investigação para a Educação

Necessidades e desafios futuros

A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez. (George Bernard Shaw; s/d)

Ao longo da presente tese, foram apresentados e analisados os principais dados empíricos, resultantes da escolha metodológica delineada para o estudo, os quais foram fundamentados pelo estado da arte.

Procedeu-se a uma reflexão sobre os resultados obtidos, bem como sobre algumas limitações sentidas, no sentido de enquadrar a discussão e as conclusões retiradas.

O estudo coloca a sua ênfase no conhecimento da prevalência e na compreensão e do fenómeno do *autocyberbullying* na adolescência, abre espaço para uma reflexão em torno da problemática em Portugal avançando, desde já, com alguns contributos para uma definição mais completa e compreensiva do comportamento.

A necessidade de realizar este estudo surgiu, desde logo, a partir da revisão da literatura, dada a evidente escassez de investigação na área. Propomo-nos seguidamente destacar, de um modo resumido, transversal e integrado, as principais conclusões do estudo, a nível conceptual e empírico, assim como as suas implicações práticas para a Educação.

Conclusões

A singularidade do comportamento de *autocyberbullying* impôs a realização deste estudo, cuja incursão assumiu como objetivo geral contribuir para a compreensão do fenómeno do *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções dos alunos das escolas públicas com 3º ciclo do concelho de Leiria.

No âmbito da agressão no ciberespaço, a literatura disponibiliza algumas recomendações e tem definidos alguns programas de intervenção para o *cyberbullying*, mas deixa em aberto a problemática do *self-cyberbullying*, pela escassa investigação nesta área. Assim, este estudo pretende ser uma mais-valia para a compreensão da problemática do *autocyberbullying*, mais especificamente no que se refere ao estado da arte em Portugal.

Embora os resultados e as conclusões deste estudo não se possam generalizar, representam um contributo para o entendimento do fenómeno na adolescência, esperando-se que, posteriormente, possam vir a ser inspiradores da realização de novos estudos.

Partindo das abordagens concetuais feitas na Parte I, relativas ao *autocyberbullying*, seguiu-se a parte empírica correspondente ao nosso trabalho de investigação, a qual seguiu uma metodologia não experimental, do tipo quantitativo, exploratório e descritivo.

Da abrangência de um trabalho com as características anteriormente referidas, o corpo da investigação em torno do *autocyberbullying* encaminhou-nos para um conjunto de conclusões, que foram clarificadas nos capítulos anteriores, que resumimos neste ponto.

Para organizar o pensamento e o decurso do trabalho foram definidos doze objetivos específicos, sendo que o primeiro visava caracterizar, em termos sociodemográficos, os participantes do estudo, os alunos do 3º ciclo do ensino básico do concelho de Leiria.

Participaram no estudo 914 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, sendo 49.7% raparigas e 50.3% rapazes. Aproximadamente um quarto dos alunos (21.3%) tinha um percurso escolar marcado pela experiência da reprovação, ainda que, em sentido lato, a maioria detivesse uma perceção positiva acerca dos seus resultados escolares, percecionando-os como muito bons (13%), bons (35%) ou razoáveis (46%).

O acesso e o uso das tecnologias emergentes eram praticamente universais (94.1%), no que se refere aos participantes do estudo, destacando-se a posse de um computador pessoal (95.1%) e de um telemóvel (93.8%).

Habitualmente, os participantes acediam mais vezes (93%) à Internet em casa, consolidando a tendência veiculada em estudos anteriores (e.g. Simões et al., 2014). Assim, os pais podem constituir agentes de significativa relevância na prevenção e numa educação para o uso ético da Internet, seja controlando a utilização, seja supervisionando ou alertando para os perigos de um uso indevido das tecnologias e das redes sociais. A escola (4.6%) e a casa de um amigo (0.9%) perderam importância em relação ao aconchego do lar, enquanto locais escolhidos pelos adolescentes para acederem mais vezes à Internet.

Cerca de três quartos dos participantes (72.9%) fazia um uso diário da Internet sendo que, na perceção destes adolescentes, a comunicação/sociabilização (e.g., estar com os amigos *online*) era uma necessidade marcante (43.2%) (Boyd, 2014; Ferreira & Vilarinho, 2013; Tsikerdekis, 2012; Yzer & Southwell, 2008).

As redes sociais apresentaram-se como um “local” atrativo para os alunos do 3º ciclo, uma vez que a quase totalidade dos rapazes (95.4%) da amostra e das raparigas (94.1%), tinha um perfil numa rede social e fazia uso pleno da mesma. Seguindo a tendência de escolha mundial e nacional (Marktest, 2012; Prino, 2012), a rede social *Facebook* liderou o *ranking* (84.9%) das suas escolhas.

A interatividade é um marco desta época, o qual deixa transparecer a sensação de que a vida, na contemporaneidade, só tem sentido quando se passa pelas redes sociais: existir é sinónimo de aparecer. Assim, quanto à finalidade com que os participantes usaram as RSI, sobressaem algumas ações que poderemos agrupar do seguinte modo (Boyd, 2008; Lampe et al., 2006), associadas a um uso *muito frequente* ou *sempre*: 1- interação, de que são exemplo ações tais como conhecer novas pessoas (16.2%), encontrar-se com amigos (52%), enviar mensagens privadas ou partilhar fotografias, vídeos e outros ficheiros (31.9%); 2 – lazer, como

por exemplo, participar em jogos *online* (28.2%); e 3- expressar sentimentos e emoções (9.8%). Esta vertente constitui-se como uma das mais preocupantes, uma vez que o conteúdo versado nas publicações de alguns perfis públicos retrata sentimentos de desesperança, pensamentos ou ideação suicida (Boyd, 2010; Cash et al., 2013; Selfharm UK, 2015); 4- apoio/ajuda, mais concretamente procurar ajuda para os problemas (10%).

Com o segundo objetivo do estudo pretendia-se conhecer a prevalência do *bullying*, do *cyberbullying* e do *autocyberbullying* no 3º ciclo do ensino básico do concelho de Leiria. No que concerne ao *bullying*, verificámos que 18.9% dos participantes (173/914) tinham sido vítimas e 9.0% (90/914) agressores. Em termos de sexo, a prevalência da vitimização encontrada na amostra foi de 10.8% (99/914) para as raparigas e de 8.1% (74/914) para os rapazes. Entre as vítimas não se registou diferença estatisticamente significativa ($p=0.068$) entre as raparigas (57.2%) e os rapazes (42.8%). A prevalência da vitimização entre os rapazes foi de 16.1% (74/460) e entre as raparigas 21.8% (99/454). Já no que se refere aos agressores, o comportamento foi significativamente ($p=0.002$) mais prevalente nos rapazes (12.8%) do que nas raparigas (6.8%). Ainda no que se refere ao *bullying*, os resultados obtidos relevaram que 52.4% dos participantes conhecia uma vítima e 35.2% um agressor.

Com base no exposto, podemos concluir que o *bullying* continua a ser uma problemática preocupante, uma vez que a prevalência encontrada neste estudo é superior à referida nos estudos *Net Children Go Mobile* (Simões et al., 2014) e *Health Behaviour in School-aged Children* (Matos et al., 2014), que apontam valores de 10% e 15.4%, respetivamente.

Da leitura dos capítulos anteriores podemos concluir que o *cyberbullying* é um fenómeno que está presente na adolescência, uma vez que os resultados obtidos revelam que estiveram envolvidos como agressores 7.2% dos participantes e 5.7% como vítimas. Este comportamento tem uma incidência diferente, em função do sexo, com a vitimização a assumir maior ênfase nos rapazes da amostra (3.7% nos rapazes vs 2% nas raparigas) e a agressão nas raparigas (4.4% nas raparigas vs 2.8% nos rapazes). Entre as vítimas 65.4% eram rapazes e 34.6% eram raparigas. A prevalência da vitimização entre os rapazes foi de 7.4% (34/460) e entre as raparigas de 4.0% (18/454). Foi também possível verificar que 15.6% dos participantes conheciam ou tinham um amigo/colega *cyberbully* e que 21.6% conheciam ou tinham um amigo/colega *cybervítima*.

Relativamente ao *autocyberbullying* começamos por referir que mais de metade dos participantes (55.8%), independentemente do sexo, considerou saber o que é o *autocyberbullying*. Contudo, importa equacionar se este conhecimento resultou de terem

lidade com o fenómeno de modo pessoal, se acompanharam de perto uma situação, se confundem o *autocyberbullying* com outros comportamentos autoagressivos ou agressivos praticados com o auxílio das tecnologias emergentes ou se provém de outras fontes de conhecimento relevantes (e.g., literatura disponível). De facto, os resultados do presente estudo apontam como fontes de obtenção desse conhecimento os professores (30.7%), a pesquisa individual efetuada em páginas da Internet (16.6 %) ou os amigos/colegas (45.8%).

Relativamente à questão colocada neste estudo - *Em que medida o fenómeno autocyberbullying está presente entre os adolescentes portugueses?* - , a prevalência registada na amostra foi de 7.4%. Foi no 8º ano que se registou a maior percentagem do número de casos (2.9%).

Alguns traços biológicos, designadamente o sexo, revestiram-se de fatores diferenciadores de um maior ou menor envolvimento no *autocyberbullying*. A maioria dos *autocyberbullies* era do sexo masculino (5% rapazes vs 2.4% raparigas) sendo a prevalência registada entre os rapazes (10%) o dobro da registada entre as raparigas (5%).

Um resultado preocupante é o facto de cerca de um quarto dos *autocyberbullies* (24.2%) ter expressado intenção de voltar a praticar *autocyberbullying*, veiculando a ideia de que estes possam considerar que, na autoagressão digital, ninguém sai “ferido”, seja o próprio ou os que lhes são próximos.

Estas manifestações agressivas, se entendidas como reações catárticas (Berkowitz, 1990), deveriam reduzir a energia negativa acumulada por estados emocionais negativos (frustração ou outros), promover o relaxamento e minimizar a possibilidade de reincidirem no comportamento, o que parece não ter acontecido. Pelo contrário, a oportunidade de expressar a frustração reforçou o comportamento agressivo (Bandura, 1977) e estimulou novos envolvimento (Tedeschi & Felson, 1994) levando a pensar que nem sempre a punição ou as consequências negativas de um ato evitam a sua perpetração. Importa, também, referir que 10.8% assumiram conhecer ou ter um(a) colega/amigo(a) *autocyberbully*, situação igualmente reconhecida pelos rapazes (11.3%) e pelas raparigas (10.6%).

O valor da prevalência do *autocyberbullying* contrasta com a prevalência do *bullying*, cujo valor é superior ao dobro, mas aproxima-se da encontrada para o *cyberbullying*.

Em termos da recorrência do comportamento, e independentemente do sexo, 48% dos *autocyberbullies* praticaram-no uma ou duas vezes, 18% duas ou três vezes por mês, 8% uma vez por semana e 26% várias vezes por semana.

Registou-se uma desterritorialização do local escolhido para a prática do *autocyberbullying*, uma vez que este não ocorreu num ambiente físico restrito, mas em

diferentes espaços: em casa (31.3%), na escola (13.4%), num local público (10.4%) ou na casa de um amigo (4.5%).

A facilidade em criar um perfil falso *online* permite que uma das principais características do *autocyberbullying* seja o recurso ao anonimato. O anonimato confere-lhe características de fenómeno sem rosto, faz jus à expressão “*You Don't Know Me*”, serve de mote encorajador e de fator de desinibição para que seja a própria vítima a criar as condições necessárias às ações autointimidatórias (Boyd, 2010, 2014; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Em termos de *modus operandi*, o *autocyberbullying* integra um conjunto de comportamentos: 1) isolados ou repetidos; 2) intencionais; 3) que são desejados pela vítima agressiva; 4) praticados de forma direta (publicação dirigida ao próprio) ou indireta (por procuração, cativando ou manipulando alguém que, involuntariamente, colabora na agressão); 5) sob a forma de *double bind* (simular cenários de *self-cyberbullying*, ou seja, criar falsas narrativas, ameaçar-se ou infligir qualquer forma de desconforto psicológico ao próprio, com o objetivo de criar a ilusão de uma situação de vitimização, tendo em vista comprometer psicológica ou socialmente um agressor ou, então, manipular intencionalmente alguém, sem que os outros se apercebam do paradoxo, para a concretização da agressão); 6) tem em vista obter um ganho pessoal (alívio psicológico, autopunir-se, captar atenção, obter ajuda, poder, retaliar uma agressão, provocar uma resposta comportamental no outro, entre outras).

Este forjar consciente de situações ou ato de simular cenários, retratado no *autocyberbullying*, surge referido como uma das características presentes na síndrome de *Münchhausen digital* (Boyd et al., 2014; Burton et al., 2015; McCulloch & Feldman, 2011; Oltmanns & Emery, 2015; Pulman & Taylor, 2012), designadamente nas formas de fingimento puro ou parcial (exagero do impacto de uma situação).

Uma das principais características do *autocyberbullying* é a possibilidade de alguém se autoagredir no anonimato. Partimos do pressuposto de que seriam usados pelos participantes os meios tecnológicos que tinham mais acesso. Neste ponto, destacamos que, tal como referido na literatura (Englander, 2012; Patchin & Hinduja, 2017), os principais equipamentos usados para a perpetração do comportamento foram os computadores, os *smartphones* e os *tablets*.

Os resultados do presente estudo apontaram as redes sociais (21%) como principal contexto de ocorrência do *autocyberbullying*. Foram também destacados os jogos *online* (18%), em igualdade com as mensagens instantâneas SMS/MMS, os quais constituíram o segundo contexto de maior ocorrência.

Referindo-se a momentos de autoconstrangimento, esta forma de *self-cyberbullying* comporta sete tipologias de agressão, presentes no *cyberbullying* (Willard,2007): denegrir (*Denigration*) – publicar informações falsas e cruéis sobre o próprio; dissimular (*Impersonation*) – fazer de conta que é outra pessoa para publicar informação sensível sobre o próprio (criar um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre si e responder *online* a um comentário desagradável que o mesmo publicou); assediar (*Harassment*) – enviar mensagens ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre si a alguém; manifestar ódio (*Flaming*) – fazer ameaças a si próprio(a); revelar (*Outing*) – revelar informações pessoais e comprometedoras a alguém com o objetivo de serem utilizadas por outros(as) para o(a) insultar; enganar (*Trickery*) – convencer alguém a colaborar, involuntariamente, revelando informações embaraçosas sobre si, partilhando-as *online*; excluir (*Exclusion*) – fingir ter sido banido(a) de um grupo, numa rede social, fórum, blogue ou outro, ou assumir o papel de “*griefer*” para, deliberadamente, se autointimidar, insultar, fazer sentir-se indesejado na interação com os outros jogadores ou ainda para enviar mensagens ameaçadoras a si próprio com o objetivo de despertar a atenção de outros jogadores *online*.

No que diz respeito à finalidade com que os atos foram praticados, concluímos que quem pratica *autocyberbullying* visa satisfazer uma necessidade. Inerente ao comportamento estão motivações, algo complexas, as quais pressupõem alguma habilidade, mas que traduzem também alguma falta de lucidez, de incapacidade de controlar as emoções e de manter a adaptação psicológica em situações de dificuldade.

Numa aparente dissociação entre o real e o virtual, o *autocyberbullying* permite aos adolescentes, através da ficção, proporcionar informação sobre uma situação real ou, ainda, evocar a realidade de modo a poderem ser ajudados.

Neste estudo, as motivações foram diferentemente percecionadas pelos *autocyberbullies* e pela amostra global. Relativamente aos *autocyberbullies*, assevera-se uma tendência para configurar os motivos da agressão em reativos e instrumentais (Berkowitz, 1993), sendo os mais acentuados os que se prendem com a agressão instrumental (Figura 16).

Com função instrumental sobressaem os seguintes motivos: hedonistas – divertimento; afiliação (e.g., obter atenção de amigos(as) ou conseguir que a família se preocupe mais com eles/elas); egóicos ou de autoafirmação (e.g., reconhecimento dos pares, ver publicados elogios/mensagens positivas sobre si ou testar a capacidade de suportar comentários negativos publicados sobre si); pedido de ajuda/ alerta para problemas pessoais (e.g., situações de agressão de que foram/estão a ser alvo e levar os amigos(as) a defenderem-nos de abusos praticados contra eles/elas); *coping* para emoções negativas – evadir-se de uma situação

dolorosa (e.g., aliviar a frustração, raiva e angústia, sentimentos de rejeição e de inferioridade, a solidão ou estar descontente consigo próprio).

Com uma função reativa, destacam-se como motivos a retaliação (resposta a uma provocação anterior ou punir alguém por uma agressão anterior) e a autopunição (castigar-se por comportamentos que tiveram).

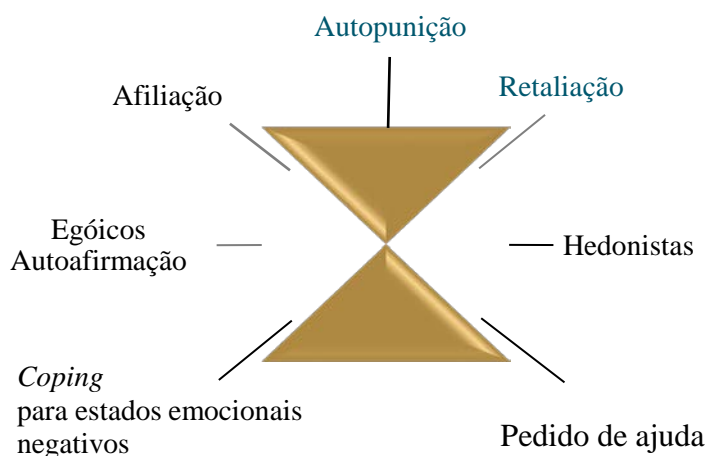


Figura 16: Configuração das motivações do *autocyberbully*

É preocupante o facto de esta forma de autoagressão assumir um carácter instrumental, de poder revestir-se de um comportamento premeditado, regido por motivações que subsistem pela preocupação de obter um reforço extrínseco (e.g., a conquista de atenção, de poder ou a vingança). De igual modo, é preocupante o facto de envolver a tentativa de influenciar terceiros e de se poder converter numa prática reiterada.

O *autocyberbullying* cria um mundo imbuído numa realidade ilusória, uma visão turva da realidade, da qual o *autocyberbully* pode não querer libertar-se, podendo favorecer o desenvolvimento de uma dependência desta sedução e, a exemplo dos efeitos de um qualquer alucinogénio, existe o risco de este comportamento se tornar viciante ou numa tendência patológica para mentir, para além de poder conduzir a outros distúrbios mais graves tais como a ideação suicida ou o suicídio (Selfharm UK, 2015).

O ser humano é influenciado pelos contextos e pelas emoções sentidas. Recorrer ao *autocyberbullying* não é de todo uma opção saudável ou uma estratégia desejável para superar dificuldades. Ainda que a causa ou o fim possa ser nobre, o meio é polémico (e.g., usar este meio para a expressão da agressividade humana ou para exprimir o seu lado mais vulnerável) e capaz de se tornar num pesadelo maior do que as dificuldades iniciais que o possam ter determinado.

Concluimos que as experiências emocionais tidas pelos *autocyberbullies* não

apresentaram diferenças significativas em função do sexo, sendo que muitas destas emoções tiveram repercussões negativas para os mesmos. Com efeito, as emoções sentidas, vistas como um todo, foram analisadas segundo as classificações: primárias e secundárias; morais e amorais; negativas, positivas e neutras (Damásio, 2000). As vítimas agressivas deixaram transparecer emoções negativas e primárias, que apelam para um sentido moral e para um julgamento do próprio, tais como emoções de tristeza (44.3%), de angústia (9%), de vergonha (37.7%), de medo (32.8%), ansiedade (31.1%) e sentir-se pior do que estavam antes (36.1%).

Ainda no domínio das emoções morais negativas, destacam-se as que apelam a um sentido de justiça, tais como sentir-se vingado/a (31.1%), e as direcionadas para um sentido mais autocrítico, como o arrependimento (40.3%). Ainda no âmbito das emoções negativas foram também apontadas a falta de vontade de ir à escola (37.7%) ou experiências emocionais mais extremistas como a vontade de morrer (8.9%). Em contraposição foram referidas emoções amorais, mais positivas ou neutras, tais como a satisfação (40.3%), o poder (27.9%), o orgulho (27.9%) ou sentir-se inspirado e bem, as quais remetem para um sentido egóico do comportamento.

As consequências do comportamento, sem diferenças significativas entre os sexos, repercutiram-se em três níveis, designadamente: ao nível psicológico, consequência, por exemplo, de serem gozados/a na escola ou vítimas de *cyberbullying*; ao nível social, resultado, por exemplo, da proibição do acesso à Internet; e ao nível académico, traduzidas em piores resultados escolares.

Lidar com o *autocyberbullying* pode ser um exercício de resistência que nem todos têm a capacidade de enfrentar ou de superar sozinhos. Em função do impacto produzido pelo comportamento e da capacidade individual dos *autocyberbullies* resistirem ao stresse promovido pelo mesmo, estes reagiram diferentemente, tanto no que se refere à forma de lidar no imediato com o problema, como à forma de não reincidirem no comportamento. Assim, a maioria (80.6%) optou pelo silêncio e por enfrentar sozinha as consequências do ato praticado, por considerar tratar-se de um ato sem importância (30.3%), porque pretendia continuar com o comportamento (24.2%), por ter medo (21.2%) ou vergonha (9.1%).

Apenas uma minoria (19.4%) optou por estratégias de enfrentamento diversificadas, seja *online* ou *offline*, designadamente pelo: pedido de ajuda - contar a alguém – elegendo, para o efeito, os amigos/as ou colegas (44.4%) e os irmãos(ãs) (11.1%) como principais confidentes. Os resultados sugerem que os *autocyberbullies* demitem total ou quase totalmente os pais (0%) e os professores (1.5%) desta função.

Depreende-se que para estas vítimas pode ser um fardo pesado constatarem que os

outros são indiferentes ao seu sofrimento, uma vez que um quarto (25 %) considerou que aqueles a quem pediram ajuda nada fizeram para os ajudar. Crê-se, ainda, que estes jovens têm a percepção de que os pais, outros adultos e os professores não são capazes de os ajudar, já que apenas menos de metade (37.5%) se sentiram apoiados após terem solicitado ajuda.

É de realçar que os *autocyberbullies* recorreram a estratégias de enfrentamento/estilos de *coping* diferentes para evitarem um novo envolvimento no comportamento. Entre estes, destacam-se a fuga, o afastamento, o ignorar a situação e o suporte social. Cerca de metade dos rapazes (49%) e das raparigas (45%) assumiu uma atitude passiva, por desconsiderar o comportamento e não o achar grave optando por ignorar o ato e por não fazer nada. Numa atitude mais pró-ativa, 37% recorreu a estratégias de afastamento ou de rutura - eliminar a página a partir da qual praticaram *autocyberbullying* - estratégia igualmente assumida pelos rapazes e pelas raparigas. Apagar as mensagens, fotos, vídeos e outras publicações efetuadas (19.6%), foi uma estratégia mais usada pelas raparigas (25%) do que pelos rapazes (12.2%). Numa faceta mais radical, e mais os rapazes (10.2%) do que as raparigas (5%), deixaram de aceder à Internet e de usar as redes sociais.

Os alunos do 3º ciclo, observadores, manifestaram sensibilidade face ao *autocyberbullying*. A relevância percentual das atitudes dos que tiveram conhecimento de que um colega/amigo se autoagrediu *online*, permite concluir que estes assumiram uma atitude com um enfoque ativo, que visou a ajuda e a redução do comportamento, designadamente, convencer o *autocyberbully* a não voltar a praticar (25.3%), prestar apoio (21.8%), compreender a situação (22.3%) e aconselhar a contar a alguém (11.3 %). Apenas uma minoria (7.9%) assumiu uma atitude passiva, optando por não fazer nada.

Quanto à relação entre o sexo, a idade, o ano de escolaridade frequentado, a experiência de reprovação e o *autocyberbullying*, os achados da pesquisa mostraram uma relação positiva e significativa entre a idade e o *autocyberbullying*, sendo perceptível um aumento do número de casos, dos doze para os treze anos, idade em que se registou a máxima incidência, decrescendo a partir dos catorze anos. Porém, tal facto não ocorre quando analisamos a diferença entre a média da idade dos que nunca praticaram e a dos que praticaram pelo menos uma vez um comportamento de *autocyberbullying*. A importância deste fator não ficou, assim, clarificada.

Não se verificou existir uma relação significativa entre o ano de escolaridade frequentado e o *autocyberbullying*. Contudo, o pico máximo da frequência do comportamento registou-se do 7º (37.3%) para o 8º ano (38.8%), decrescendo no 9º ano (23.9%). Estes resultados levam a crer que, com o avançar da idade, esta forma de *self-cyberbullying* tende a

diminuir.

Ser rapaz ou rapariga relacionou-se significativamente com a prática do *autocyberbullying*; foram os rapazes os que mais se envolveram no comportamento. Por outro lado, quanto maior é o número de experiências de reprovação, maior se torna o risco de se ser *autocyberbully*. A média do número de comportamentos nos alunos que já tinham reprovaram foi significativamente superior à dos que nunca reprovaram.

A Internet é uma ferramenta que proporciona condições únicas para a interação humana. O risco ou o dano que pode advir do seu uso prende-se, essencialmente, com o comportamento do próprio e não com a utilização da mesma, ainda que essa utilização seja excessiva.

Independentemente da regularidade, da finalidade do uso e da informação que os adolescentes nela (re)partilharam, não se verificou uma associação estatisticamente significativa com a prática do *autocyberbullying*. Já o mesmo não aconteceu com o uso das redes sociais; o risco de um adolescente se autointimidar é maior nos que as usam, comparativamente aos que não usam. Este ambiente virtual para além de permitir novas formas de (auto)agressão, favorece a formação de cognições inadaptadas sobre o *eu*, guiadas por um estilo cognitivo ruminante (Nolen-Hoeksema, 1991), distorções cognitivas, tais como uma visão negativa de si mesmo e a necessidade de recorrer à Internet para obter reforços positivos de outras pessoas, de forma não ameaçadora (Davis, 2001). Para além das RSI, e tendo em conta a prevalência encontrada no estudo, o *autocyberbullying* conquistou também o seu espaço nos jogos *online*.

Resistir, saber lidar, agir e reagir positivamente, conseguir ultrapassar as adversidades, e os momentos de sofrimento proporcionados pela experiência da vitimização por *bullying* ou por *cyberbullying* pode ser um problema para os adolescentes, patente na relação significativa encontrada entre ter sido vítima de *bullying* ou de *cyberbullying* e praticar *autocyberbullying*.

Esta dificuldade pode remeter as vítimas para a prática de comportamentos mais radicais tais como retaliar face a uma agressão ou praticar *autocyberbullying*, designadamente quando percecionam que não existem pessoas com quem podem contar, a quem possam pedir ajuda e receber apoio.

O suporte social tem grande influência no bem-estar dos jovens (Sarason et al., 1983). O contexto familiar e escolar são uma importante fonte deste suporte pelo que o presente estudo procurou analisar a relação entre a perceção de suporte social familiar e escolar (colegas e professores) e o *autocyberbullying*.

A perceção de suporte social familiar e escolar, ou seja as expectativas de que, caso se

necessite, existirá alguém que nos apoie emocionalmente, de que se é acarinhado e aceite pelos pares e pela família e a satisfação quanto ao suporte efetivamente recebido (Sarason, Sarason & Pierce, 1990), torna os sujeitos mais fortes para enfrentarem as vicissitudes da vida, podendo funcionar como fator protetor de padrões de interação social inadequados, do *distress* psicológico, da autoestima e do *autocyberbullying*.

Os adolescentes do 3º ciclo, independentemente do sexo, tinham uma percepção positiva do seu funcionamento com a família, com os amigos/pares, com os professores e com escola em geral. Já no que se refere à percepção de que os outros estavam disponíveis para os ajudar, e sobre a qualidade do apoio recebido, a satisfação surgiu atenuada, sobretudo nas raparigas, que apenas se encontravam *razoavelmente satisfeitas*.

Tal como conjeturámos, a percepção global do suporte social está significativa e inversamente relacionada com o *autocyberbullying*, o que permite concluir que quanto mais satisfeitos se encontrarem os pré-adolescentes e os adolescentes como este apoio, menor se torna a probabilidade de praticarem *autocyberbullying*. Nesse sentido, o conjunto de regressões múltiplas realizadas permitiu concluir que esta variável possui um importante valor preditivo na variável *autocyberbullying*.

No que se refere ao autoconceito global, a maioria (82.3%) dos participantes apresentou um predomínio de dimensões positivas ou adaptativas do autoconceito (autoconceito global positivo) e, mais de metade (62.7%), uma percepção positiva da sua aparência física.

Com base nas percepções dos *autocyberbullies*, existe uma maior predisposição para a prática do comportamento nos que apresentam um autoconceito físico negativo, independentemente do sexo, confirmando o veiculado na literatura que associa positivamente o sentimento de vergonha da aparência física à hostilidade autodirigida (Duarte et al., 2015; Selfharm UK, 2015), à vitimização e à perpetração do *bullying* e do *cyberbullying* (Boyd, 2010, 2014; Brixval et al., 2012; Conte & Rossini, 2010; Costa, 2014; Englander, 2012a; Kirkpatrick & Sanders, 1978; Patchin & Hinduja, 2017; Rech et al., 2013).

A maturidade física está associada a maior popularidade, a aceitação social, a prestígio e a uma maior autoestima (Marsh et al., 1984). Dos resultados obtidos neste estudo, na dimensão específica do autoconceito *popularidade*, emergiu esta diferenciação, com os rapazes a apresentarem valores mais elevados. Importa referir que, por os rapazes podem apresentar uma autopercepção inflacionada face à realidade (Marsh et al., 1984).

Durante a adolescência as raparigas sentem-se mais insatisfeitas com o seu aspeto físico, por estarem menos preparadas para enfrentar as mudanças no corpo, e, por isso, tendem a

apresentar valores médios mais baixos de autoconceito no domínio físico (Faria, 2005), tendência que se confirmou no presente estudo.

Os rapazes foram os que mais assumiram ter praticado *autocyberbullying*. Não se registando diferenças significativas nos níveis de autoconceito global dos rapazes e das raparigas *autocyberbullies*, poderemos admitir a possibilidade de estes recorrerem a condutas autoagressivas como uma estratégia para melhorarem o autoconceito (por exemplo, para verem publicados elogios sobre si). Situação diferente emerge noutras dimensões específicas do autoconceito, em que os rapazes *autocyberbullies* se apresentaram mais ansiosos, facto que poderá justificar a maior prevalência do comportamento neste grupo, conforme sugere a literatura neste domínio (Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017).

Temos também razões empíricas para acreditar que quanto menor é a autoestima maior é o envolvimento no *autocyberbullying*, ou seja, que baixos níveis de autoestima estão associados a sentimentos que, em determinados contextos, podem proporcionar a prática do *autocyberbullying*.

Uma conclusão apoiada pelos resultados apresentados é que os *autocyberbullies* do sexo feminino e masculino apresentam pontuações na escala de autocriticismo (*eu detestado* + *eu inadequado*) superiores à dos *não-autocyberbullies* e menores pontuações médias no fator *autotranquilização*. Estes resultados reforçam a natureza nefasta do autocriticismo, uma vez que os rapazes e as raparigas com um traço autocrítico (os que se focam em sentimentos de aversão e ódio, no desejo de perseguirem, punirem ou agredirem o *eu*), se apresentaram mais suscetíveis a este comportamento autoagressivo. Esta conclusão acrescenta novos dados à literatura e realça a contribuição significativa, tanto do *eu detestado* como do *eu inadequado*, para a prática do comportamento, uma vez que à medida que os *scores* de autocriticismo se elevaram, aumentou também o *autocyberbullying*. Este resultado consolida resultados dos estudos anteriores sobre autodano, enquanto estratégia com uma função primária de regulação emocional, e leva-nos a pensar que praticar *autocyberbullying* como uma tentativa de regular estados afetivos negativos intensos antecedentes pode ter um efeito subsequente e imediato, ainda que temporário, de alívio do sofrimento emocional. Este aspeto pode, por sua vez, reforçar negativamente a sua ocorrência.

Outro objetivo do estudo consistiu em averiguar se o *autocyberbullying* poderia estar relacionado com o facto de os adolescentes conhecerem ou terem na sua rede de contactos, amigos, colegas ou conhecidos *autocyberbullies*, assumindo características de um comportamento imitativo.

Relativamente aos *autocyberbullies* do estudo, 10.8% conheciam ou tinham um(a)

colega ou amigo(a) *autocyberbully*. Concluímos que não foi pelo facto de conhecerem *autocyberbullies* que os participantes tenderam a manifestar o mesmo tipo de comportamentos. A relação encontrada entre ter amigos/conhecer *autocyberbullies* e praticar *autocyberbullying* e os resultados das análises de regressão linear, as quais mostraram um efeito preditivo negativo desta variável, permitem-nos aceitar que ter amigos/conhecer *autocyberbullies* pode oferecer proteção, inibir a ideação e a oportunidade de os observadores enveredarem por este comportamento, levar os observadores a acreditarem que esta não é uma estratégia de sucesso para os seus momentos de fragilidade. Conhecer *autocyberbullies* pode não incitar nos outros indivíduos respostas idênticas, até porque estes podem não ter motivos para o praticar, por exemplo, por terem um elevado autoconceito e autoestima ou beneficiarem de um bom apoio familiar e escolar, entre outros.

Fruto da necessidade de aumentar o conhecimento sobre as variáveis protetoras e favorecedoras do comportamento, uma das contribuições da presente investigação prendeu-se com a ênfase dada à análise de natureza preditiva. Esse enfoque constitui-se como uma ferramenta fundamental para a avaliação do risco e para o desenvolvimento de medidas de proteção e prevenção junto dos adolescentes. Assim, resta fazer uma breve alusão às principais conclusões retiradas a partir do modelo preditivo final obtido para o *autocyberbullying* cujos resultados conferem apoio a algumas das assunções empíricas prévias.

Os comportamentos agressivos não dependem de uma causa única, pelo que nenhuma causa singular ou agente de tensão isolado é suficiente para explicar estes atos. Comumente, vários fatores de risco agem, cumulativamente, de forma a aumentar a vulnerabilidade do indivíduo a estes comportamentos. Por outro lado, a presença de múltiplos fatores de risco não significa que, necessariamente, um indivíduo caminhe nesse sentido. Os fatores de proteção são igualmente importantes, sendo referidos como condições possíveis de causar alguma resistência à prática dos mesmos. Assim, e no que se refere ao *autocyberbullying*, o risco é multicausal. Fatores, situacionais (e.g., a vitimização por *cyberbullying*), familiares e escolares (i.e., suporte social familiar e escolar) e psicológicos (e.g., autoconceito, autoestima e autocriticismo) dos pré-adolescentes e adolescentes e o uso das redes sociais, estão interligados, quer como fatores de risco, quer como fatores de proteção. Com efeito, e no que diz respeito ao modelo final, emergiram como fatores que podem predispor a esta forma de autoagressão, a vitimização por *cyberbullying*, a ansiedade, a baixa autoestima, o uso das redes sociais da Internet e a presença de um traço autocrítico.

Tomando em consideração as conclusões acerca dos resultados que apresentámos sintetizamos na Figura 17 um conjunto de características que poderão estar presentes no

autocyberbully.

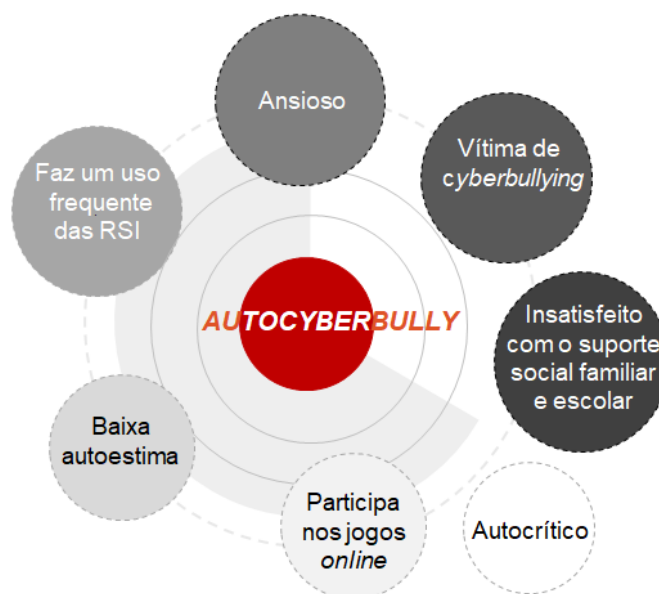


Figura 17: Características potenciais de um *autocyberbully*

Contrariamente, conhecer ou ter amigos(as)/ colegas *autocyberbullies*, deter um autoconceito positivo, designadamente, estar satisfeito e sentir-se feliz, ter uma perceção positiva do suporte social familiar e escolar, designadamente do funcionamento do próprio com a família, com os pares e com a escola em geral, revestem-se de fatores protetores do comportamento.

As variáveis, sexo, idade, reprovação escolar, vitimização por *bullying* e o autoconceito global apresentaram-se como preditores do *autocyberbullying* mas não constituíram os preditores mais importantes, com impacto negativo ou positivo, em termos de capacidade explicativa do *autocyberbullying*. Por isso, não surgiram no modelo final.

Os resultados do estudo parecem-nos ser suficientemente importantes para que se visionem o seu interesse e as suas implicações para a Educação, para os professores, para os profissionais da saúde e, de um modo particular, para os alunos e suas famílias.

Implicações das conclusões da investigação para a Educação

Esta investigação partiu da necessidade de se compreender e verificar se o *autocyberbullying* era uma problemática que atingia os alunos do 3º ciclo do concelho de Leiria. Confirmou-se que o *autocyberbullying* é uma realidade em relação à qual não podemos ficar indiferentes, uma vez que provoca desconforto aos adolescentes. Sinalizar precocemente estas situações pode aumentar a probabilidade do sucesso de uma intervenção, reduzir

eventuais sequelas que possa promover nas vítimas e a reincidência no comportamento. Recomendamos, por isso, a divulgação dos resultados deste estudo junto do Ministério da Educação para que possam ser desenvolvidas políticas e estratégias de intervenção/prevenção do *autocyberbullying*, criadas *guidelines* sobre o *autocyberbullying* que contemplem as conclusões avançadas neste estudo, dirigidas aos pré-adolescentes e adolescentes, aos pais, aos professores e a outros responsáveis pela educação.

Os adolescentes não representam um grupo homogêneo, pelo que todos devem ser considerados como potenciais *autocyberbullies*. O risco de se ser *autocyberbully* é multicausal. Como tal, exige ser abordado numa perspetiva compreensiva e sistémica. Qualquer medida preventiva/interventiva que venha a ser implementada deve partir de três premissas gerais: um correto diagnóstico, medidas que sejam legitimadas pelos intervenientes, o que pressupõe o envolvimento das vítimas e observadores, das famílias, das comunidades escolares e da sociedade em geral, numa ação consertada que permita produzir respostas eficazes, preventivas e/ou remediativas, que atenuem as dificuldades das vítimas autoagressivas e a monitorização das ações implementadas.

Quantificar, tipificar e prevenir comportamentos simulados *online* pode ser complicado (Grace, Thompson, & Fisher, 1996) e ainda mais complicado é proporcionar respostas diferenciadas às vítimas. Estas respostas necessitam de intervenções que ajudem a vítima a resolver conflitos pessoais, a regular emoções, a desenvolver-se socioemocionalmente, a melhorar a autoestima, a adquirir competências sociais que lhe permitam ultrapassar o isolamento, desenvolver a capacidade de ultrapassar o medo e sentimentos de culpa que a possam invadir, permitindo-lhe procurar ajuda.

A escola representa um local privilegiado para a identificação precoce de situações problemáticas vivenciadas pelos alunos, designadamente o *autocyberbullying*, uma vez que a mesma tem acesso a aspetos relacionados com as vivências dos alunos, com o grupo de amigos/pares, com o (in)sucesso escolar, a informações sobre algumas características do contexto familiar e da vitimização entre pares (*bullying*), informações que podem revelar-se de extrema importância para a compreensão e para a prevenção deste comportamento (Boyd, 2010; Englander, 2012a). Nesse sentido, espera-se da escola uma atitude pró-ativa e vigilante destes comportamentos, através dos seus recursos humanos.

Como esteio dos recursos humanos e representante máximo da organização Escola, os diretores, através da sua gestão, são responsáveis pela promoção e implementação de políticas de prevenção/intervenção, por fomentarem e organizarem atividades, por mobilizarem meios e procedimentos destinados a prevenir, a lidar e a resolver problemas, a atingir objetivos de

prevenção e/ou de redução da prevalência do *autocyberbullying*, se este for uma realidade na sua escola. A escola, mediada pelos serviços de saúde, deve ser capaz de oferecer aos adolescentes uma educação para a saúde, baseada nas suas necessidades e na forma como o *autocyberbullying* foi/é experienciado e perspetivado pelos mesmos.

Um contributo das conclusões deste estudo para a Educação reside na constatação de que algumas variáveis psicológicas, ambientais, comportamentais e situacionais podem estar relacionadas com o *autocyberbullying*, pelo que a avaliação das mesmas, por parte da escola, não deve ser desprezada.

As manifestações do *autocyberbullying* podem ser acompanhadas por um declínio de competências cognitivas e emocionais, por uma perda da confiança nas relações sociais e de esperança quanto ao futuro. Curar estas “feridas” é uma tarefa essencial, mas é difícil acompanhar a escalada das forças de perturbação.

Os jovens que se envolvem no *autocyberbullying* apresentam, regra geral, uma autoestima e um autoconceito mais baixos, são mais ansiosos, apresentam-se menos satisfeitos e felizes consigo próprios, são mais autocríticos e apresentam menor capacidade de se autotranquilizarem. A presença de sentimentos de desesperança deve alertar ou ser indicativa da possibilidade da prática de *autocyberbullying*. É importante analisar e avaliar o grau de esperança que o adolescente tem de que um momento difícil que acesse ou de que os sentimentos desse momento se irão alterar e melhorar no futuro, de modo a evitar a recorrência ao comportamento. A escola deve garantir esta avaliação e proporcionar apoio psicológico aos estudantes que apresentem baixos níveis de autoestima, elevada ansiedade, uma perceção negativa do suporte social familiar e escolar, um aguçado sentido autocrítico, uma reduzida capacidade de autotranquilização e um historial de vitimização, designadamente por *cyberbullying*.

O facto de o *autocyberbullying* poder funcionar como estratégia para melhorar o autoconceito e a perceção de si deve também ser tido em consideração numa intervenção. Ensinar competências emocionais, em particular ensinar a regular e a gerir o autoconceito, pode ser uma forma de dissuadir ou de ajudar as vítimas a lidar com a problemática.

Aprender a tolerar os sentimentos negativos pode ajudar a responder à autoaversão e a uma defesa da autocrítica (Gilbert et al., 2004), pelo que devem ser promovidas competências autotranquilizadoras, a capacidade de tolerar sentimentos negativos e aprender a controlar a ansiedade, designadamente nos rapazes, grupo em que o *autocyberbullying* se apresentou mais prevalente.

Os adolescentes que percecionam a escola como tendo um clima positivo apresentam

menor probabilidade de se envolverem no *autocyberbullying*. Assim, cabe à escola o dever de zelar pelo bom relacionamento entre todos, pela promoção de uma cultura de paz e pela construção de um sentido de comunidade. Promover um bom suporte social escolar poderá ser uma chave importante na prevenção do *autocyberbullying*.

Outro desafio que o *autocyberbullying* lança às escolas é o da formação, a qual deve ter em conta os riscos associados à posição do adolescente na Internet como agente de condutas de *autocyberbullying*: como participante em contactos por este iniciado ou por outros e como recetor de conteúdos.

Os riscos do uso da Internet variam em função dos papéis assumidos (Livingstone et al., 2011). É importante não ignorar que qualquer situação tem necessidades específicas, requer a compreensão do problema na perspetiva da vítima autoagressiva e dos espectadores.

O *autocyberbullying* acarreta inevitavelmente vulnerabilidade para os seus praticantes, podendo o impacto ser minimizado se os recursos pessoais forem reforçados ou apoiados. Para tal, é necessário proporcionar aos adolescentes o acesso a respostas adequadas, a meios que estimulem o conhecimento sobre a problemática e que fortaleçam competências que possibilitem criar rotinas que os encorajem a tirar o máximo benefício das tecnologias e, ao mesmo tempo, saberem lidar com situações das quais possam resultar abusos ou humilhações.

Nos territórios digitais, novos relacionamentos são constantemente cocriados, trazendo novas alternativas às dinâmicas sociais, que podem proporcionar contextos favoráveis à prática da agressão *online* (Boyd, 2010; Englander, 2012a; Patchin & Hinduja, 2017). Espera-se que a escola seja capaz de (re)conhecer o significado das mesmas nas vivências dos adolescentes, e de atuar eficazmente perante o *autocyberbullying*.

Voltando aos recursos humanos de uma escola, cada professor é um agente facilitador do desenvolvimento de atitudes de tolerância entre os jovens, um elemento importante no fomento de relações de apoio entre os alunos (Manning, 2007), proporcionando sentimentos de competência que se refletirão nas relações sociais.

Asimopoulos et al. (2014) analisaram as perceções dos professores sobre o *bullying* e sobre o *cyberbullying* e constataram que estes apenas reconheciam o *bullying* como um problema nos casos em que este envolvia situações de agressão física e assumiam o *cyberbullying* como um problema de menor importância.

Tendo em conta que o antecedente pessoal de vitimização por *cyberbullying* foi o preditor mais forte do *autocyberbullying*, para além de uma maior sensibilização sobre esta problemática é de suma importância que os professores se tornem conhecedores de novas realidades de comportamentos hostis praticados *online*, que invistam em formação sobre

autocyanberbullying, de modo a estarem aptos a despistar o comportamento, a identificarem precocemente fatores favorecedores, que sejam modificáveis, e fatores de proteção que permitam orientar o jovem no sentido do bem-estar.

É também importante que se mantenham atentos, que criem e preservem uma relação próxima com a família dos alunos, essencial para a compreensão da relação funcional do adolescente com a família e de toda a rede de suporte social familiar e escolar.

Poucos jovens vêm os seus professores como fonte de suporte social (Rigby, 2000). Contudo, percebem os amigos/ colegas como pessoas de confiança e, por isso, procuram essencialmente a sua ajuda, o que representa uma indicação e constatação importante para que as escolas implementem programas de apoio entre pares. Um aspeto que importa destacar é que a prevenção/intervenção não pode ser feita apenas pela escola. Esta deve, também, abranger outros domínios tais como o domínio da Saúde Pública, através de ações de prevenção primária, e as famílias, através do fortalecimento de laços afetivos.

Os pré-adolescentes e os adolescentes que têm uma boa relação com a família detêm mais competências de resolução dos problemas e crenças mais positivas em relação a si próprios. O contexto familiar, quando se reveste de um ambiente relacional saudável e afetivo pode funcionar como um ponto de refúgio para as situações de vulnerabilidade (Bronfenbrenner, 1979; Medici, 1961; Rubin et al., 2006), o que justifica a importância de serem implementadas estratégias que fomentem um bom suporte social familiar. Deste modo, devem ser desenvolvidos programas de educação, de apoio e de aconselhamento que permitam ajudar a fortalecer as famílias, para que estas consigam proporcionar um suporte social familiar adequado às necessidades dos jovens: promover a afetividade, o suporte e uma comunicação funcional na família (Lopez et al., 2011). As famílias devem ser ajudadas a reconhecer que constituem uma fonte primária de amor e de apoio e que são responsáveis pela criação das “forças interiores” que o jovem necessita para se tornar resiliente face ao stress.

A Internet não deve ser marcada como um recurso negativo, ou vilipendiada, mas os pais devem estar conscientes das consequências de um uso indevido. Regra geral, os adolescentes que fazem um mau uso da Internet pertencem a contextos familiares onde vigora um estilo parental repressivo e punitivo (Yao et al., 2014). Nestes contextos familiares, a primeira atitude dos pais poderá ser a de proibir ou restringir o acesso à Internet; ainda que esta resposta possa ser compreensível, pode revelar-se inútil.

Proibir poderá reduzir o risco imediato de um comportamento, mas não resolverá certamente os motivos que o determinaram para além de que, quando os pais tentam proibir o acesso, alguns adolescentes tornam-se mais agressivos (Yao et al., 2014). Uma resposta

alternativa poderá centrar-se na educação digital, passar por educar os adolescentes para um uso ético e seguro dos serviços proporcionados pela Internet (Proaño Vega, 2015), designadamente dos serviços que proporcionam os principais contextos de ocorrência do *autocyberbullying* - as redes sociais, os SMS e os jogos *online*.

O facto de as redes sociais serem um local atrativo para os participantes deste estudo, de serem usadas para a prática do *autocyberbullying*, e de no modelo preditivo do *autocyberbullying* se apresentar como uma variável facilitadora do comportamento, torna-as fonte de grande preocupação. É importante atender às transformações culturais que promoveram, que se (in)forme sobre um uso crítico, criativo e devido das mesmas, por forma a que esta montra social não esteja ao serviço do abismo para os adolescentes.

Os adolescentes não podem ignorar que as redes sociais representam uma forma de fazer circular informação à escala global, a qual fica guardada para sempre nos seus *posts*. Deste modo, devem ser prudentes em relação ao que nelas publicam e ao uso que fazem dos seus perfis públicos, devendo ser encaminhados para partilhar ideias e sentimentos em suportes *online* mais fechados.

Por mais *cool* que as redes sociais lhes possam parecer, os adolescentes terão de saber conviver com a possibilidade de abusos, nos sistemas abertos, e que os problemas e as alegrias da vida partilhados globalmente poderão tornar-se um problema para os mesmos.

Os pais devem monitorizar e acompanhar a atividade social dos filhos *online*, envolver-se no uso que estes fazem da Internet, dialogar com os filhos sobre todas as formas de *bullying*, em particular sobre o *autocyberbullying*, manter uma boa relação com os filhos, para que estes possam tirar o máximo benefício dessas conversas para a compreensão do problema e, sempre que estes lhes relatarem que estão a ser ou foram intimidados *online*, investigar e identificar a origem do *cyberbullying*.

O *autocyberbullying* é um problema que diz respeito a toda a sociedade, e não apenas às vítimas, às famílias, aos educadores e às escolas. Nesse sentido, é preciso promover uma consciência social em relação ao *autocyberbullying*, a ideia de que não se trata de uma mera brincadeira de adolescentes, de um comportamento "egoísta" ou de uma forma de manipularem alguém; é preciso "ajudar" os jovens e prevenir os efeitos negativos que proporciona os quais, nalguns casos, se revelaram fatais (Selfharm UK, 2015).

Aceitando que os comportamentos autoagressivos na adolescência são um importante problema de saúde pública (Guerreiro & Sampaio, 2013), é essencial que estes serviços consigam proporcionar uma adequada resposta clínica, nas situações em que se registem transtornos relacionados com o *autocyberbullying*.

Uma resposta mais estruturada e que tenha como objetivo proteger as condutas dos que, de modo reiterado ou não, infligem maus tratos psicológicos ao próprio deve incluir também a proposta de tipificação jurídica desta conduta. Naturalmente, da prática do *autocyberbullying* não deve resultar punição para o próprio. Contudo, em situações extremas, e destinado a prevenir o crime de *bullying* ou *cyberbullying*, que se venham a apurar decorrer deste comportamento, faz sentido que existam instrumentos jurídicos destinados a combater estes fenómenos. Enfatizando a importância de desenvolver políticas e programas de âmbito sistémico que promovam conhecimento, competências, mudança de atitudes e de comportamentos, considera-se essencial que os governos desenvolvam políticas conjuntas de educação, saúde e justiça destinadas à prevenção do *autocyberbullying*.

Terminamos lembrando que, pela estreita relação encontrada entre a vitimização por *cyberbullying* e o *autocyberbullying* e, sobretudo pela complexidade deste último, nos parece improvável que uma intervenção direcionada exclusivamente para o *autocyberbullying*, só por si, possa ser suficiente para prevenir ou para combater o problema. Perspetivados numa lógica de continuidade de comportamentos, será importante que nos futuros programas de prevenção/intervenção sejam abordados/tratados os intervenientes dos dois comportamentos.

Necessidades e desafios futuros

Chegados ao final do estudo, é tempo de fazer um balanço sobre as conclusões obtidas no mesmo. Acreditamos que representam um contributo e um incremento de saber teórico sobre o fenómeno do *autocyberbullying*, o qual não está encerrado, pelo que se perspetivam seguidamente algumas linhas de investigação futuras.

Porém, antes de o fazer, referimos que no desenvolvimento da nossa investigação assolaram-nos algumas dificuldades que tivemos de ultrapassar, de modo a conseguirmos atingir os nossos objetivos, sem colocar em causa o rigor da investigação. Entre estas, referimos: as etapas inerentes à construção de um novo questionário, a morosidade na recolha dos dados, através do questionário *online*, e dos pedidos de autorização formal às entidades competentes; a dificuldade sentida pelas escolas na recolha dos consentimentos informados dos encarregados de educação dos alunos, a qual gerou algum atraso no preenchimento dos questionários; a disponibilidade dos diretores de turma/outros professores para colaborarem no estudo.

Sublinhamos também que este estudo não é ausente de limitações pelo que, tal como em qualquer outra investigação, os seus resultados devem ser interpretados de forma prudente.

Admitimos que, apesar do nosso esforço no sentido de expor clara e corretamente todos os elementos necessários à compreensão e explicação da problemática, existem resultados que não foram confrontados com outros estudos, pela inexistência dos mesmos no âmbito da variável estudada.

Outras limitações prendem-se com a natureza não-experimental e com o caráter exploratório desta investigação, aspetos que não permitem retirar conclusões sobre relações de causalidade entre as variáveis consideradas, nem assumir as conclusões como representativas da realidade nacional. A restrição da amostra a uma região (agrupamentos/escolas públicas do concelho de Leiria) não permite a generalização das conclusões ao âmbito nacional, ou seja, a outros contextos e realidades.

Por outro lado, o estudo baseou-se apenas nas perceções dos alunos, não tendo sido considerados outros atores, tais como diretores de escola, professores, técnicos (serviço de psicologia e orientação escolar), pais e encarregados de educação. Importa ter em conta que as lembranças dos indivíduos, acerca do seu passado (últimos 6 meses), podem não ser intrinsecamente confiáveis, face à tendência dos sujeitos para deturparem ou distorcerem fatos passados, designadamente se as experiências foram negativas.

Terminamos referindo que aquilo que de início nos parecia um desafio intransponível enquanto investigadora, pela escassez de estudos sobre a problemática, acabou por ser estimulante, mas também se revelou preocupante ao confirmar-se o cenário equacionado da realidade do *autociberbullying* no 3º ciclo. Surgiram novas interrogações que desafiam uma melhor compreensão do comportamento, as quais poderão integrar linhas de investigação futura por parte daqueles que se interessam pelas questões da autoagressão, da agressão *online* e da autoagressão *online*.

A agressão *online* é um campo cujos resultados facilmente se desatualizam, pelo ritmo a que evoluem as tecnologias e as práticas dos seus utilizadores. Por conseguinte, seguindo as tendências do uso e os novos riscos associados à atividade *online*, torna-se necessário um maior e um contínuo investimento na investigação nesta área, até porque a literatura sobre o *autociberbullying* ainda é escassa. As necessidades neste campo emergente são muitas, e grandes os desafios que se colocam aos investigadores. Tendo em conta o caráter exploratório deste estudo e a problemática em si, complexa e que interliga múltiplas variáveis, não foi possível dar resposta a todas as questões que desejaríamos. Assim, para aqueles que não desistem da investigação, de produzir Conhecimento ou de fazer Ciência, deixamos algumas sugestões para futuras pesquisas:

- Alargar o estudo ao território nacional, com os mesmos objetivos e hipóteses da presente

investigação, de modo a obter um conhecimento mais preciso da prevalência do *autocyberbullying* e permitir generalizar as conclusões ao universo dos alunos do 3º ciclo. Enquanto não existir um correto conhecimento da prevalência do *autocyberbullying*, social e politicamente o problema não existe;

- Desenvolver novos estudos sobre o *autocyberbullying*, com *design* misto (recurso a metodologia qualitativa, baseada numa análise do conteúdo latente nas interações sociais ocorridas em comunidades *online*, e numa metodologia quantitativa);
- Realizar estudos longitudinais que permitam conhecer os efeitos do *autocyberbullying* nas vítimas, a médio e a longo prazo;
- Replicar o estudo, introduzindo novas variáveis, tais como o estatuto social dos alunos (económico, étnico ou outro);
- Para além da reprovação, identificar outros fatores escolares favorecedores do *autocyberbullying*;
- Aperfeiçoar o questionário QPAA, designadamente a estrutura fatorial e a consistência interna da Escala Família e Escola (EFE) que o integra, mediante a realização de novos estudos, com outras amostras;
- Face à ausência de instrumentos de medição do *autocyberbullying* torna-se necessário enriquecer a área com novos instrumentos, padronizados, robustos e com adequadas características psicométricas que permitam comparar resultados;
- Comparar a prevalência e as características do *autocyberbullying* no 3º ciclo na rede de ensino público e ensino privado;
- Conhecer a prevalência do *autocyberbullying* no ensino secundário;
- Conhecer as perceções dos diretores de escola e dos professores acerca do *autocyberbullying* e quais as suas necessidades de formação na área;
- Identificar potencialidades das redes sociais na prevenção do *autocyberbullying*, por exemplo, através da intervenção imediata dos outros utilizadores da rede;
- Indagar de que modo as redes sociais podem funcionar como autorreguladoras do comportamento;
- Compreender como percecionam os adolescentes a dicotomia risco/benefício das redes sociais e como se relacionam com esta ferramenta, no que se refere à prática do *autocyberbullying*.

Refira-se que foi realizado em 2017 um estudo de âmbito europeu, o *Eu Kids Online*, no qual participaram jovens portugueses dos 9 aos 19 anos, e que teve como objetivo,

comparando o presente e o passado, assinalar mudanças relevantes nas práticas das crianças e jovens na Internet, estudar as suas vivências *online* e o papel das redes sociais no extremismo e discurso de ódio (Mascheroni & Ólafsson, 2018; Soares, 2016). Alguns resultados preliminares deste estudo foram recentemente divulgados (Mascheroni & Ólafsson, 2018).

Mercê da popularidade que os jogos *online* reúnem junto dos adolescentes, o facto de termos constatado a ocorrência do *autocyberbullying* nestes contextos e os cenários e a interatividade que através destes podem ser criados, afigura-se igualmente importante que estudos futuros investiguem:

- Em que medida a interação social estabelecida nos jogos *online* provoca alterações no comportamento dos sujeitos imersos nestes mundos, designadamente nos que disponibilizam informações hostis sobre si, e se estas alterações promovem a prática do *autocyberbullying*?
- Quais são as variáveis explicativas do surgimento e da manutenção do *autocyberbullying* nestes ambientes?
- Existe uma relação entre o *cyberbullying* e o *autocyberbullying*. Persiste, contudo, a dúvida sobre qual dos comportamentos ocorre primeiro, se é o facto de ter sido vítima de *cyberbullying* que leva à prática da autoagressão digital ou se o facto de se disseminar uma informação hostil sobre o próprio leva a que o *cyberbullying* passe a ser praticado por outros e não pelo próprio?

Resta-nos esperar que outros estudos, na senda do que aqui apresentámos, com as questões e sugestões de linhas de investigação futura, venham a contribuir para desmontar a complexa teia de questões que o *autocyberbullying* suscitou, na medida em que o nosso estudo, com as suas premissas teóricas, conclusões e instrumento (QPAA), contribuíram para compreender outras.

Nas palavras de Luiz Vaz de Camões (*in* Sonetos):

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança;
Tomando sempre novas qualidades (...).*

Perspetivando-se mudanças nas tecnologias, nas formas de ser e de estar perante as mesmas, esperamos que a divulgação dos resultados do estudo contribua para a melhoria da qualidade de vida dos adolescentes e para uma diminuição do recurso a estas ferramentas para a prática do *autocyberbullying*.

Os adolescentes devem continuar a usar e a aproveitar ao máximo as tecnologias para desenvolverem potencialidades pessoais necessárias à (con)vivência na “aldeia global” que os

acolhe no presente. Na esperança de que estes aproveitem na plenitude os recursos tecnológicos disponibilizados deve essa utilização ser acompanhada de um conhecimento profundo que permita uma decisão informada, avaliando riscos e benefícios, em cada publicação efetuada. Ou seja, os adolescentes devem aceitar o desafio de estar sempre ao corrente das boas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M., Avancini, M., & Oliveira, H. (2006). O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. In Unicef (Ed.), *Direitos negados: A violência contra a criança e o adolescente no Brasil* (pp. 29-53). Brasília: Unicef.
- Abramovay, M., & Rua, M. (2003). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>
- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Acar, A. (2008). Antecedents and consequences of online social networking behavior: The case of Facebook. *Journal of website promotion*, 3(1-2), 62-83.
- Adams, J., Rodham, K., & Gavin, J. (2005). Investigating the “self” in deliberate self-harm. *Qualitative Health Research*, 15(10), 1293-1309.
- Adams, N., Cox, T., & Dunstan, L. (2004). ‘I Am the Hate that Dare Not Speak its Name’: Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 259-269.
- Adrian, A. (2010). Beyond grieving: Virtual crime. *Computer Law & Security Review*, 26(6), 640-648.
- Afonso, F. (2014). *Representar Fantasmas: Identidade nos Chats de Video Aleatórios*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/13693>
- Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem* (6 ed.). Coimbra: Almedina.
- Alberto, I. (2008). Maltrato infantil: Entre um destino e uma história. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, L. Alcoforado (Ed.), *A maldade Humana: Fatalidade ou educação?* (pp. 107-130). Coimbra: Edições Almedina.SA.
- Albuquerque, P., Williams, L., & D’Affonseca, S. (2013). Long term effects of bullying and posttraumatic stress disorder: a literature review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98.
- Alemi, F. (2007). An Avatar's day in court: A proposal for obtaining relief and resolving disputes in virtual world games. *UCLA Journal of Law & Technology*, 11(2), 1-54.
- Alexy, E., Burgess, A., Baker, T., & Smoyak, S. (2005). Perceptions of cyberstalking among college students. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5(3), 279-289.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Bezerra
- Almeida, A. (2014). Recomendações para a prevenção do cyberbullying em contexto escolar: Uma revisão comentada dos dados da investigação. *Educação, Ciência e Cultura*, 19(1), 77-91.
- Almeida, C. (2010). Auto-lesão, auto-mutilação e auto-agressão. A mesma definição? *News@FMUL*, 16. Retirado de <http://news.fm.ul.pt/Content.aspx?tabid=65&mid=420&cid=1139>
- Almeida, C., Romeiro, D., & Horta, P. (2005). A Impulsividade: A importância da sua investigação. *Acta Psiquiátrica Portuguesa*, 51, 1625-1629.
- Alreck, P., & Seetle, R. (1995). *Survey reasearch handbook* (2ª ed.). USA: Irwin Richard.

- Alves, C. F. (2015). Bullying: gestão escolar e a saúde pública, uma revisão da literatura. *Revista Eletronica Gestão & Saúde*, 6(3), 2919-2933. Retirado de <http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/22423>
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/19962>
- Amadiou, J. (2002). *Le poids des apparences. Beauté, amour et gloire*. Paris: Odile Jacob.
- Amado, J., & Matos, A. (2015). O cyberbullying entre os comportamentos de risco online. In G. L. Miranda (Ed.), *Psicologia dos Comportamentos Online* (pp. 81-105). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um novo campo de investigação e formação. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Vieira, C. (2014). Cyberbullying: Do diagnóstico à prevenção e intervenção. In C. Filipe & C. Rosário (Eds.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 95-114). Lisboa: Cadine
- Amado, J., Pessoa, T., & Matos, A. (2010). Cyberbullying: The situation in Portugal. In J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 131-145). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Amante, L., Marques, H., Cristovão, M., Oliveira, P., & Mendes, S. (2014). Jovens e processos de construção de identidade na rede: o caso do Facebook. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(2), 26-38.
- Amaral, I. (2008). A @ migração para o Ciberespaço: a Dimensão Social dos Mundos Virtuais. *Observatorio (OBS*) Journal*, 2(5), 325-344.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association Publications.
- Amjad, N., & Skinner, M. (2008). Normative beliefs about aggression and retaliation: association with aggressive behaviour and anticipatory self-censure. *Journal of Behavioural Sciences*, 18(1-2), 53-73.
- Anderson, C., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L., Johnson, J., Linz, D., . . . Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C., Gentile, D., & Buckley, K. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents*: New York: Oxford University Press.
- Andrade, L. (2013). *Bullying e cyberbullying: um estudo num contexto escolar particular cooperativo*. (Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.13/422>
- Antunes, C., & Fontaine, A. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.

- Antunes, L. (2008). *Sinto muito* (8ª ed.). Lisboa: Versos De Kapa.
- Appel, H., Crusius, J., & Gerlach, A. (2015). Social comparison, envy, and depression on Facebook: a study looking at the effects of high comparison standards on depressed individuals. *Journal of Social and Clinical Psychology, 34*(4), 277-289.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of general Psychology, 8*(4), 291-322.
- Argyle, M. (2013). *The Psychology of Happiness*. New York: Routledge.
- Arriaga, P., Monteiro, M., & Esteves, F. (2008). Factores mediadores e moderadores dos efeitos dos jogos electrónicos violentos na agressão interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42*(2), 203-223.
- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-16). New York: Cambridge studies.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion, 16*(1), 42-52.
- Assis, S., & Avanci, J. (2004). *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Augusto, L., Freitas, C., & Torres, J. (2002). Risco ambiental e contextos vulneráveis: implicações para a vigilância em saúde. *Informe epidemiológico do SUS, 11*(3), 155-158.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2004). *A auto-estima no ensino secundário: validação da Rosenberg Self-Esteem Scale*. Apresentado em X Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos", Braga.
- Azevedo, J., Miranda, F., Pinto, J., & Souza, C. (2011). Prática do cyberbullying e seus reflexos na educação. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 7*(1), 91-110.
- Baas, N., Jong, M., & Drossaert, C. (2013). Children's perspectives on cyberbullying: insights based on participatory research. *Cyberpsychol Behav Soc Netw, 16*(4), 248-253.
- Bachmann, G., John, D., & Rao, A. (1993). Children's susceptibility to peer group purchase influence: an exploratory investigation. *Advances in consumer research, 20*(1), 463-468.
- Bailey, C. (2001). Geographers doing household research: intrusive research and moral accountability. *Area, 33*(1), 107-110.
- Bakardjieva, M., & Gaden, G. (2012). Web 2.0 technologies of the self. *Philosophy & Technology, 25*(3), 399-413.
- Bakhtin, M. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem* São Paulo: Hucitec.
- Baldin, N., & Albuquerque, C. (2012). *Novos Desafios Na Educação - Responsabilidade: Social, Democracia e Sustentabilidade* Liber Livro.
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin, 112* (3), 461-484.

- Bandeira, C., & Hutz, C. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Barbedo, M., & Matos, M. (2009). Fazer mal a si próprio. In M. Matos & D. Sampaio (Eds.), *Jovens com saúde diálogo com uma geração* (pp. 123-130). Lisboa: Texto Editores.
- Barcelos, R. (2010). *Nova mídia, socialização e adolescência: um estudo exploratório sobre o consumo das novas tecnologias de comunicação pelos jovens*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/24512>
- Bargh, J., & McKenna, K. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 573-590.
- Barlett, C., & Coyne, S. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyberbullying behavior: the moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474-488.
- Barnett, M., Vitaglione, G., Harper, K., Quackenbush, S., Steadman, L. n., & Valdez, B. (1997). Late Adolescents' Experiences With and Attitudes Toward Videogames. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(15), 1316-1334.
- Baron, N. (1998). Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email. *Language and Communication*, 18, 133-170.
- Baron, R., & Richardson, D. (1994). *Human aggression* (2ª. ed.). New York: Plenum.
- Barratt, E., Stanford, M., Felthous, A., & Kent, T. (1997). The effects of phenytoin on impulsive and premeditated aggression: a controlled study. *Journal of clinical psychopharmacology*, 17(5), 341-349.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American journal of community psychology*, 14(4), 413-445.
- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas – Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Desmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271.
- Batista, P. (1995). *Satisfação com a imagem corporal e auto-estima: Estudo comparativo de adolescentes envolvidos em diferentes níveis de actividade física*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/95139>
- Bauman, S., Toomey, R., & Walker, J. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- Baumeister, R., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377-383.
- Bee, H. (1995). *The developing child* (7 ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

- Behrendt, H., & Ben-Ari, R. (2012). The Positive Side of Negative Emotion The Role of Guilt and Shame in Coping with Interpersonal Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 56(6), 1116-1138.
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: an emerging threat to the always on generation. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d4b9/5d4ad8599e86cd726290f4e4a5d8309f6bda.pdf>
- Bennett, D., Sullivan, M., & Lewis, M. (2005). Young children's adjustment as a function of maltreatment, shame, and anger. *Child Maltreat*, 10(4), 311-323.
- Bento, A. (2011). *O Cyberbullying no Contexto Português*. (Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.6/2735>
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? . *Developmental Review*, 27, 90-126
- Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociation analysis. *Psychological Bulletin*, 95(3), 410-427.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Berndt, T., Laychak, A., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: an experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 664-670.
- Bettencourt, B., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119(3), 422-447.
- Bettencourt, B., Talley, A., Benjamin, A., & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132(5), 751-777.
- Bierman, K., & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child development*, 55(1), 151-162.
- Bittar, E. (2014). Internet, Cyberbullying e lesão a direitos de personalidade: O alcance da atual teoria da reparação civil por danos morais. Homenagem a José de Oliveira Ascensão. *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*, 3(3), 1695-1715.
- Blair, R., Sellars, C., Strickland, I., Clark, F., Williams, A., Smith, M., & Jones, L. (1995). Emotion attributions in the psychopath. *Personality and Individual Differences*, 19(4), 431-437.
- Blanco, J., Caso, A., & Navas, G. (2012). Violencia escolar: ciberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 717-724.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1993). Measures of Self-Esteem In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 115-160). Sain Diego, California: Academic Press, Inc.
- Blatt, S., & Levy, K. (2003). Attachment theory, psychoanalysis, personality development, and psychopathology. *Psychoanalytic Inquiry*, 23(1), 102-150.

- Blazek, M., & Kraftl, P. (2015). *Children's Emotions in Policy and Practice: Mapping and Making Spaces of Childhood*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Bloom, B. (1996). *The home environment and social learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bocij, P. (2004). *Cyberstalking: Harassment in the Internet age and how to protect your family*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Boden, J., Fergusson, D., & Horwood, L. (2007). Self-esteem and violence: testing links between adolescent self-esteem and later hostility and violent behavior. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42 (11), 881-891
- Bonita, R., Beaglehole, R., & Kjellström, T. (2007). *Epidemiologia Básica*. São Paulo: Editora Santos.
- Book, B. (2004). Moving beyond the game: social virtual worlds. *State of Play*, 2(1-13). Retirado de <http://deby.net/FILES/3d/ARTICLES/moving%20beyond%20the%20game%20-%20social%20virtual%20worlds.pdf>
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433 - 445.
- Borges, C. (2012). *À flor da pele: Algumas reflexões a propósito de um estudo de caso sobre autolesão*. (Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/2282>
- Borges, V., & Werlang, B. (2006). Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 345-351.
- Borsa, J. (2012). *Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP)*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55078/000856273.pdf?sequence=1>
- Bottino, S., Bottino, C., Regina, C., Correia, A., & Ribeiro, W. (2015a). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31, 463-475.
- Bottino, S., Bottino, C., Regina, C., Correia, A., & Ribeiro, W. (2015b). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463-475.
- Boyd, A., Ritchie, C., & Likhari, S. (2014). Munchausen syndrome and Munchausen syndrome by proxy in dermatology. *Journal of the American Academy of Dermatology*, 71(2), 376-381.
- Boyd, D. (2006). Friends, Friendsters, and MySpace Top 8: Writing community into being on social network sites. *First Monday*, 11(12). Retirado de <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v11i12.1418>
- Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life In: *Buckingham, David (Org.). Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: MIT Press.
- Boyd, D. (2010). Digital Self-Harm and Other Acts of Self-Harassment. Retirado de <http://dmlcentral.net/blog/danah-boyd/digital-self-harm-and-other-acts-self-harassment>

- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, USA: Yale University Press.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Boyd, D., & Potter, J. (2003). *Social network fragments: an interactive tool for exploring digital social connections*. Apresentado em ACM SIGGRAPH 2003 Sketches & Applications, San Diego, California.
- Boyd, D., Ryan, J., & Leavitt, A. (2011). Pro-self-harm and the visibility of youth-generated problematic content. *ISJLP*, 7(1), 1-32.
- Bradshaw, C., O'Brennan, L., & Sawyer, A. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling*, 12(1), 10-21.
- Braga, L., & Dell'Aglio, D. (2013). Suicídio na adolescência: Fatores de risco, depressão e gênero. *Contextos Clínicos*, 6(1), 2-14.
- Branco, C., & Silva, P. (2012). *Citações e pensamentos de Camilo Castelo Branco*. Alfragide: Casa das Letras.
- Branden, N. (1998). *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva.
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230.
- Brausch, A., & Gutierrez, P. (2010). Differences in non-suicidal self-injury and suicide attempts in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 39(3), 233-242.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Brito, C., & Oliveira, M. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de pediatria*, 89(6), 601-607.
- Brixval, C., Rayce, S., Rasmussen, M., Holstein, B., & Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying: an epidemiological study of 11- to 15-years olds. *European Journal of Public Health*, 22(1), 126-130.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunstein, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., & Gould, M. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Buelga, S., Cava, M., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100-115.
- Buist, K., Deković, M., Meeus, W., & van Aken, M. (2004). Attachment in adolescence: A social relations model analysis. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 826-850.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78(3), 130-133.
- Burns, R. (1986). *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman Group Limited.

- Burton, M., Warren, M., Lapid, M., & Bostwick, J. (2015). Munchausen syndrome by adult proxy: A review of the literature. *Journal of Hospital Medicine*, 10(1), 32-35.
- Büscher, T. (2012). *Memórias emocionais, auto-criticismo e alexitimia: que contributo para a psicopatologia*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/21819>
- Bushman, B., & Anderson, C. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273-279.
- Buss, D., & Shackelford, T. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical psychology review*, 17(6), 605-619.
- Caballo, V. (2003). *Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos transtornos psicológicos*. São Paulo: Livraria Santos.
- Cabete, A., & Esteves, M. (2009). As tentativas de suicídio na adolescência. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 263-270.
- Caetano, A., Freire, I., Simão, A., Martins, M., & Pessoa, M. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e pesquisa*, 42(1), 199-212.
- Caldeira, S. (2000). *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Retirado de <http://dited.bn.pt/29668/679/1080.pdf>.
- Calmaestra, J., Del Rey, R., Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2010). Módulo 3: Introdução ao cyberbullying. In T. Jäger (Ed.), *Agir contra o Cyberbullying*, Manual de Formação. Retirado de <http://www.cybertraining-project.org/book/pt/page.php>.
- Calvete, E., Orue, I., Aizpuru, L., & Brotherton, H. (2015). Prevalence and functions of non-suicidal self-injury in Spanish adolescents. *Psicothema*, 27(3), 223-228.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? . *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15(1), 68-76
- Campos, M. (2009). *O cyberbullying: natureza e ocorrência em contexto português*. (Dissertação de mestrado, ISCTE). Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/1884>
- Candau, V. (2008). Human rights, education and interculturality: tensions between equality and difference. *Revista Brasileira de educação*, 13(37), 45-56.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Cermak, I., & Rosza, S. (2001). Facing guilt: Role of negative affectivity, need for reparation, and fear of punishment in leading to prosocial behaviour and aggression. *European Journal of Personality*, 15(3), 219-237.
- Cardoso, G. (1998). *Para uma sociologia do ciberespaço*. Oeiras: Celta.
- Carmo, F., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (2 ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, R. (2013). *Relações entre Crianças e Jovens em Instituições de Acolhimento*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/6550>
- Carnagey, N., & Anderson, C. (2005). The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behavior. *Psychological science*, 16(11), 882-889.

- Carvalho, B., Nunes, T., Ribeiro, E., & Cordeiro, L. (2016). *Cyberbullying nas escolas*. Apresentado em VII Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, Risco psicossocial: investigação e boas práticas.
- Carvalho, C. (2011). *Ciberstalking: Prevalência na população universitária da Universidade do Minho*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/18638>
- Carvalho, E. (2014). *Cyberbullying em jogos online - Categorização dos conteúdos, levantamento nacional dos jogadores e perfil das vítimas*. (Dissertação de mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná). Retirado de <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/962>
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 5(13), 125-146.
- Cash, S., Thelwall, M., Peck, S., Ferrell, J., & Bridge, J. (2013). Adolescent suicide statements on MySpace. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(3), 166-174.
- Cash, T. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body image*, 1(1), 1-5.
- Caspi, A., & Gorsky, P. (2006). Online deception: Prevalence, motivation, and emotion. *CyberPsychology & Behavior*, 9(1), 54-59.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School psychology international*, 34(6), 576-612.
- Castela, R. (2013). *Crenças normativas sobre a agressão e comportamentos de bullying em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz). Retirado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6244>
- Castells, M. (2004). *Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castilho, P., & Gouveia, J. (2011). Auto-Criticismo: estudo de validação da versão portuguesa da Escala das Formas do Auto-Criticismo e Auto-Tranquilização (FSCRS) e da Escala das Funções do Auto-Criticismo e Auto-Ataque (FSCS). *Psychologica*, 54, 63-86.
- Castilho, P., Gouveia, J., & Amaral, V. (2010). Recordação das Experiências de Ameaça e Subordinação na Infância e Psicopatologia: o efeito mediador do Auto-Criticismo. *Psychologica*, 52(II), 475-497.
- Castilho, P., Gouveia, J., & Bento, E. (2010). Auto-criticismo, vergonha interna e dissociação: a sua contribuição para a patoplastia do auto-dano em adolescentes. *Psychologica*, 2(52), 332-358.
- Castillo, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 8(20), 353-372.
- Cattell, R. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of affective disorders*, 169, 7-9.
- Chalmers, A. (1994). *Qué Es Esa Cosa Llamada Ciencia? Una Valorization de la Naturaleza y el Estatuto de la ciencia y Sus Métodos* (15 Ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.

- Chan, H., Kok, Y., Ong, J., & Yuvtasari, F. (2013). *Social cues & cyberbullying in facebook: the effects of flaming messages, friend count and anonymity on cyberbullying behaviors*. (Final Year Project), Nanyang Technological University, Singapore. Retirado de <http://hdl.handle.net/10220/19463>
- Chapple, C. L., & Johnson, K. A. (2007). Gender differences in impulsivity. *Youth violence and juvenile justice*, 5(3), 221-234.
- Chesney, T., Coyne, I., Logan, B., & Madden, N. (2009). Griefing in virtual worlds: causes, casualties and coping strategies. *Information Systems Journal*, 19(6), 525-548.
- Chisholm, J., & Day, S. (2013). Current trends in cyberbullying. *Journal of social distress and the homeless*, 22(1), 35-57.
- Ciribeli, J., & Paiva, V. (2011). Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado. *Revista Mediação*, 13(12), 57-74.
- Claes, M. (2005). *L' univers social des adolescents*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Clemente, I., & Santos, S. (2010). *Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Apresentado em Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Braga.
- Coelho, S., Castilho, P., & Gouveia, J. (2010). Recordação de experiências de ameaça e subordinação na infância, auto-criticismo, vergonha e submissão: a sua contribuição para a depressão em estudantes universitários. *Psychologica*, 2, 449-474.
- Coelho, Z., & Fidalgo, J. (2013). Comunicação e Cultura: II Jornada de Doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais. In CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Ed.), *Comunicação e Cultura: II Jornada de Doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais*. Braga: Universidade do Minho.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 Ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5 ed.). London: Routledge.
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Coie, J., & Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child development*, 54, 1400-1416.
- Cole, H., & Griffiths, M. (2009). Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575-583.
- Coleman, J. (1998). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95-S120.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (Vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Collins, W., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.

- Coloroso, B. (2009). *The Bully, The Bullied, And The Bystander: From Preschool To HighSchool: How Parents And Teachers Can Help Break The Cycle*. London: Picadilly Press.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 87-127.
- Conceição, L. (2012). *Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga). Retirado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/276>
- Connolly, J., Hussey, P., & Connolly, R. (2014). Technology-enabled bullying and adolescent resistance to report: The need to examine causal factors. *Interactive Technology and Smart Education*, *11*(2), 86-98.
- Conte, C., & Rossini, A. (2010). Aspectos Jurídicos do Cyberbullying. *FMU Direito-Revista Eletrônica*, *24*(34), 46-65.
- Copeland, W., Wolke, D., Lereya, S., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(21), 7570-7575.
- Correia, A., & Mesquita, A. (2014). *Mestrados & doutoramentos: estratégias para a elaboração de trabalhos científicos - o desafio da excelência* (2 ed.). Porto: Vida Económica.
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98-104.
- Costa, I. (2013). *Ligação aos pares e autoestima: desenvolvimento psicopatológico em adolescentes de famílias intactas e institucionalizados*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Retirado de <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/2798>
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). *O bullying na escola: a prevalência e o sucesso escolar*. Apresentado em I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo, Braga.
- Costa, R. (2014). Uso problemático da internet. In C. Filipe & C. Rosário (Eds.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 83-94). Lisboa: Cadine
- Couper, M. (2000). Review: Web surveys: A review of issues and approaches. *The Public Opinion Quarterly*, *64*(4), 464-494.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2 ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Coviello, L., Sohn, Y., Kramer, A., Marlow, C., Franceschetti, M., Christakis, N., & Fowler, J. (2014). Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks. *PloS one*, *9*(3), 1-38.

- Cox, B., Walker, J., Enns, M., & Karpinski, D. (2002). Self-criticism in generalized social phobia and response to cognitive-behavioral treatment. *Behavior Therapy*, 33(4), 479-491.
- Craig, W., & Pepler, D. (2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed.), *Childhood social development. The essential readings*. London: Blackwell.
- Craig, W., & Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: a four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(6), 761-775.
- Creswell, J. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3 ed.). Los Angeles: Sage.
- Crick, N., & Dodge, R. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Cronbach, L. (1984). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cronbach, L. (1996). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row Limited.
- Crosslin, K., & Golman, M. (2014). Maybe you don't want to face it – College students' perspectives on cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 41, 14-20.
- Cruz, A. (2011). *O cyberbullying no contexto português*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Retirado de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/5958/1/disserta%C3%A7ao%20mestrado%20cyberbullying.pdf>
- Cruz, A., & Barbosa, F. (2010). Contributo para a caracterização do comportamento agressivo: estudo exploratório com base na Escala de Agressão Premeditada/Impulsiva. *Psiquiatria, Psicologia & Justiça*, 3, 101-109.
- Cruz, C. (2014). *Parentalidade e comportamentos hostis em adolescentes*. (Tese de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Retirado de <http://hdl.handle.net/10437/7130>
- Cruz, D. (2012). *Juventude e jogos digitais: envolvimento e relações sociais através dos Massively Multiplayer Online Role-Play Games*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/70055>
- Cunha, A. (2014). *Bullying e o consumo de bebidas alcoólicas entre estudantes da Universidade do Minho: um estudo no contexto do marketing social*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/28431>
- Curtis, L. (2013). *Virtual vs. reality: An examination of the nature of stalking and cyberstalking*. (Dissertação de mestrado, San Diego State University). Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.5711&rep=rep1&type=pdf>
- Daine, K., Hawton, K., Singaravelu, V., Stewart, A., Simkin, S., & Montgomery, P. (2013). The power of the web: A systematic review of studies of the influence of the internet on self-harm and suicide in young people. *PLoS one*, 8(10), 1-6.

- Damásio, A. (2000). *O sentimento de Si*. Lisboa: Europa América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damer, B. (1997). *Avatars! Exploring and Building Virtual Worlds on the Internet*. New York: Peachpit Press.
- Danjon, S., & Pichot, P. (1966). *Le Test de Frustration de Rosenzweig. Forme por Adultes* (3ª ed.). Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- Davis, S., Smith, B., Rodrigue, K., & Pulvers, K. (1999). An examination of Internet usage on two college campuses. *College Student Journal*, 33(2). Retirado de <https://69.32.208.13/library/journal/1G1-62839427/an-examination-of-internet-usage-on-two-college-campuses>
- Dawkins, J. (1995). Bullying in school: Doctor's responsibilities. *British Medical Journal*, 310, 274-275.
- de Castro Marcolino, E., Vieira, C., & Cavalcanti, A. (2014). Bullying: Revisão Sistemática acerca da Vitimização, Agressão e Ações Preventivas. *Unimontes Científica*, 15(1), 90-102.
- De La Taille, Y. (2000). *Vergonha: a ferida moral* Petrópolis Vozes.
- de Moraes Bandeira, C., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138.
- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngster's Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 127-332.
- Deluty, R. (1985). Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1054-1065.
- den Hamer, A., Konijn, E., & Keijer, M. (2014). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 17(2), 74-81.
- den Hamer, A., Konijn, E. A., & Keijer, M. G. (2013). Cyberbullying Behavior and Adolescents' Use of Media with Antisocial Content: A Cyclic Process Model. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. doi: 10.1089/cyber.2012.0307
- Denham, S., & Holt, R. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29(2), 271.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide for small scale research projects* Press. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Califórnia: SAGE Publications.
- Derouin, A., & Bravender, T. (2004). Living on the edge: The current phenomenon of self-mutilation in adolescents. *The American Journal of Maternal Child Nursing*, 29(1), 12-18.
- Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio, do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário, 88 C.F.R. (2015).

- Diário Digital. (2013, 8 de dezembro de 2013). Jovens com baixa auto-estima praticam auto-bullying na Internet para sair do anonimato. *Diário Digital*. Retirado de http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=673390
- Dias, D. (2017). *Vinculação aos pares, autoestima e bullying: um estudo em adolescentes do 3º ciclo*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Retirado de <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/7383>
- Dias, M. (2015). *Autoconceito e comportamentos antissociais: estudo empírico junto de alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/31625>
- Digital in. (2016, 8 de dezembro). We are Social *Digital in*. Retirado de <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016>
- Dittrick, C., Beran, T., Mishna, F., Hetherington, R., & Shariff, S. (2013). Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study. *Journal of School Violence, 12*(4), 297-318.
- DNPortugal (Producer). (2014). Suicídio de jovem em Braga alvo de inquérito. Retirado de http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3631785, acedido em 23/11/2014
- Dobry, Y., Braquehais, M., & Sher, L. (2013). Bullying, psychiatric pathology and suicidal behavior. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 25*(3), 295-299.
- Dodge, K., Lochman, J., Harnish, J., Bates, J., & Pettit, G. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 37-51.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Domingues, J. (2002). As Formas Fundamentais da Solidariedade Contemporânea *Interpretando a Modernidade: Imaginário e Instituições* (1 ed., pp. 192-222). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Dredge, R., Gleeson, J., & Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior, 36*, 13-20.
- Duarte, C., Pinto-Gouveia, J., & Rodrigues, T. (2015). Being bullied and feeling ashamed: Implications for eating psychopathology and depression in adolescent girls. *Journal of Adolescence, 44*, 259-268.
- Ducclos, G. (2006). *Auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Due, P., Holstein, B., Lund, R., Modvig, J., & Avlund, K. (1999). Social relations: network, support and relational strain. *Social science & medicine, 48*(5), 661-673.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349). New York: Cambridge University Press.
- Durán, M., & Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar, XXII*(44), 159-167.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to old age*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Eagly, A., & Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 309-330.
- Eastin, M., Greenberg, B., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication*, 56(3), 486-504.
- Eco, U. (2015). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Efthim, P., Kenny, M., & Mahalik, J. (2001). Gender role stress in relation to shame, guilt and externalization. *Journal of Counseling and Development*, 79(4), 430-438.
- Eighmey, J., & McCord, L. (1998). Adding value in the information age: Uses and gratifications of sites on the World Wide Web. *Journal of business research*, 41(3), 187-194.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Guthrie, I., Murphy, B., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development*, 70(2), 513-534.
- Eisenstein, E., & Bestefenon, S. (2011). Geração digital: Riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, 10(2), 42-52.
- Ekman, P. (2004). *Qué dice ese gesto?* (Integral ed.). Barcelona La Magrana.
- Elgar, F., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M., Craig, W., Poteat, V., . . . Koenig, B. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA pediatrics*, 168(11), 1015-1022.
- Elliott, A., & Woodward, W. (2007). *IBM SPSS by Example: A Practical Guide to Statistical Data Analysis* (1 ed.). London: Sage Publications.
- Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Ellison, N., & Boyd, D. (2013). Sociality through social network sites. In Dutton (Ed.), *The oxford handbook of internet studies* (pp. 151-171). Oxford: Oxford University Press.
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Endo, P. (2005). *A violência no coração da cidade. Um estudo psicanalítico*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Englander, E. (2012a). Digital self-harm: Frequency, type, motivations, and outcomes. In M. A. R. Center (Ed.). Massachusetts Massachusetts Aggression Reduction Center.
- Englander, E. (2012b). Low risk associated with most teenage sexting: A study of 617 18-year-olds. In M. A. R. Center (Ed.). Massachusetts: Massachusetts Aggression Reduction Center.
- Englander, E., Parti, K., & McCoy, M. (2015). Evaluation of A University-Based Bullying and Cyberbullying Prevention Program. *Journal of Modern Education Review*, 5(11), 8-22.

- Englander, E., & Raffali, P. (2012). Handling bullying, cyberbullying in your practice. *Pediatric News*. Retirado de <http://webhost.bridgew.edu/marc/pediatric%20news%20article.pdf>
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton and Cia.
- Esbensen, F., & Carson, D. (2009). Consequences of being bullied results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society*, 41(2), 209-233.
- Eslea, M., & Österman, K. (2010). Direct and indirect bullying: Which is more distressing. In Frankfurt am Main (Ed.), *Indirect and direct aggression* (pp. 69-84). Germany: Peter Lang.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 473-483.
- Ey, L.-A., Taddeo, C., & Spears, B. (2015). Cyberbullying and Primary-School Aged Children: The Psychological Literature and the Challenge for Sociology. *Societies*, 5(2), 492-514.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying*. São Paulo: Versus.
- Fante, C., & Pedra, J. (2008). *Bullying escolar- Perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fanti, A., Demetriou, A., & Hawa, V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181.
- Faria, C. (2015). *Quando a agressão virtual coloca em risco a vida real: Cyberbullying, percepção do suporte social e ideação suicida*. (Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/3989>
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371
- Farias, L. (2014). *A escola e o cyberbullying*. (Licenciatura), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Retirado de <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/4162>
- Farrington, D., Loeber, R., & Van Kammen, W. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. In L. Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.
- Faustino, R., & Oliveira, M. (2008). O cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem. *Língua, Literatura e Ensino*, 3, 183-192.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.

- Feldman, E., & Dodge, K. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal Abnorm Child Psychol*, 15(2), 211-227.
- Feldman, M. (2000). Munchausen by Internet: detecting factitious illness and crisis on the Internet. *Southern medical journal*, 93(7), 669-672.
- Félix, F. (2015). *Direito a ser esquecido na Intrnet: Uma noca realidade?* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/15190>
- Felson, R. (2002). A theory of instrumental aggression. In Violence and gender reexamined In R. Felson (Ed.), *Violence & Gender Reexamined*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with young people's successful resolution of distressing electronic harassment. *Computers & Education*, 61, 242-250.
- Ferguson, C., & Olson, C. (2013). Video game violence use among "vulnerable" populations: the impact of violent games on delinquency and bullying among children with clinically elevated depression or attention deficit symptoms. *Journal of youth and adolescence*, 43(1), 127-136.
- Ferreira, A. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreira, F., Martins, P., & Gonçalves, R. (2011). *Online sexual grooming: a cross-cultural perspective on online child grooming victimization*. Paper presented at the 20th World Congressfor Sexual Health, Glasgow. <http://hdl.handle.net/1822/16540>
- Ferreira, F., Martins, P., & Gonçalves, R. (2012, 9 e 10 de março de 2012). *Vitimização online - A eficácia das estratégias de supervisão parental na diminuição da exposição aos riscos online*. Apresentado em I Congresso Internacional de Parentalidade, Porto.
- Ferreira, F., & Vilarinho, L. (2013). Territórios digitais: dilemas e reflexões sobre práticas de adolescentes na cibercultura. *Interações*, 9(26), 191-214.
- Ferreira, M., & Nelas, P. (2006). Adolescências...Adolescentes.. *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 32, 141-162.
- Ferreira, P. (2001). *Violência nos videojogos e a agressividade: Estudo exploratório da associação entre jogar video jogos violentos e a agressividade em adolescentes*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/520>
- Ferreira, S., Nogueira, S., & Fernandes, B. (2011). O meu filho põe-me à beira de um ataque de nervos. *Saúde Infantil*, 2(33), 91-92.
- Ferrero R, McLellan L, Russell C, & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey *British Medical Journal*(319), 344-348.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3 ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Filipe, C. (2014). Comunicando na net: um novo paradigma psicológico e social... In C. Filipe & C. Rosário (Eds.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 13-27). Lisboa: Cadine

- Fisher, H., Moffitt, T., Houts, R., Belsky, D., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *British Medical Journal*, *344*, 1-9.
- Fiúza, A. (2014). *Estudo do autoconceito em crianças do 1º ciclo do ensino básico com versão adaptada da escala de Piers-Harris (PHSCS-2)*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/28150>
- Fliege, H., Lee, J.-R., Grimm, A., & Klapp, B. (2009). Risk factors and correlates of deliberate self-harm behavior: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, *66*(6), 477-493.
- Floros, G., Paradeisioti, A., Hadjimarcou, M., Mappouras, D. G., Kalakouta, O., Avagianou, P., & Siomos, K. (2013). Cyberbullying in Cyprus--associated parenting style and psychopathology. *Stud Health Technol Inform*, *191*, 85-89.
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire Research Edition*. Palo Alto: CA Consulting Psychologists Press.
- Fonseca, P. (2015). *Bullying e cyberbullying: estudo do fenómeno em jovens estudantes do ensino secundário*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/4925>
- Forero, R., Mclellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, *319*(7206), 344-348.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceptualização à realização* (3 ed.). Loures: Lusociência.
- Fowler, J., & Christakis, N. (2010). Cooperative behavior cascades in human social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*(12), 5334-5338.
- Francisco, S., Simão, A., Ferreira, P., & das Dores Martins, M. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, *43*, 167-182.
- Fredricks, J. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*(4), 327-335.
- Freire, I., Alves, M., Breia, A., Conceição, D., & Fragoso, L. (2013). Cyberbullying e Ambiente Escolar: Um Estudo Exploratório e Colaborativo entre a Escola e a Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *47*(2), 43-64.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *38*(5), 184-188.
- Freitas, M. (2005). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freud, S. (2008). *O mal-estar na civilização*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Friedman, H., & Amoo, T. (1999). Rating the rating scales. *Journal of Marketing Management*, *Winter*, 114-123.
- Fritz, A., & Morgan, G. (2010). Sampling. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 3, pp. 1301-1305). California: SAGE.

- Gabriel, F. (2014). Sexting, selfies and self-harm: young people, social media and the performance of self-development. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 151(1), 104-112.
- Galante, M. (2013). *Cyberbullying e suporte social da família e pares*. (Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/3578>
- Galbinsky, E. (1980). *Introdução à sociologia. Introdução, papel social e status, processos sociais* (1ª ed.). Porto Alegre: FEPLAM.
- Garandeau, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior*, 11(6), 612-625.
- Garcez, A. (2014). *Representações Sociais do Cyberbullying na Mídia e na Escola*. (Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Retirado de http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1011730_2014_completo.pdf
- Garcia, A. (2016). *O Uso da Internet, o Bullying, o Cyberbullying e o Suporte Social em jovens do 3º Ciclo – Um Estudo não Experimental Correlacional realizado numa Escola Portuguesa*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga). Retirado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/520>
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.
- Geraldes, H. (2013). *A importância da comunicação emocional na agressão*. (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/7474>
- Gestão de Sistemas e Infra-estruturas de Informação e Comunicação (GSIIC). (2013). Alojamento de Servidores (housing). Retirado 21 de fevereiro, 2014 de http://www.uc.pt/ciuc/servicos_geral/servicos_inst/housing
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghosh, A., & Dasgupta, S. (2015). Psychological predictors of Facebook use. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 41(1), 101-109.
- Gilbert, P. (1977). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70(2), 113-147.
- Gilbert, P. (2000). Social mentalities: internal social conflict and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In P. Gilbert & G. Bailey (Eds.), *Genes on the Couch: Explorations in Evolutionary Psychotherapy* (1 ed., pp. 118–150). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy* (pp. 9-74). Hove, East Sussex: Routledge.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticising and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(1), 31-50.
- Gilbert, P., & Miles, J. (2014). *Body shame: Conceptualisation, research and treatment*. New York: Routledge.

- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child development*, 76(1), 107-121.
- Gini, G., & Espelage, D. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *Jama*, 312(5), 545-546.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54(7), 585-588.
- Giordano, P. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281.
- Gleitman, H., Fridmund, A., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia* (7 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goebert, D., Else, I., Matsu, C., & Chung-Do, J. (2010). The Impact of Cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample. *Maternal and Child Health Journal*, 8(1), 1-5.
- Goldstein, T., & Brent, D. (2010). Youth Suicide. In M. Dulcan (Ed.), *Dulcan's Textbook of Child and Adolescent Psychiatry* (1 ed.). EUA: American Psychiatric Association Publishing.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda.
- Gonçalves, A. (1998). *Métodos e técnicas de investigação social*. (Prova de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia), Universidade do Minho, Braga. Retirado de <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Gonçalves, C. (2009). *Conhecimento e percepção do bullying - o lazer no ciberespaço: possibilidades para a educação física neste contexto*. (Licenciatura), Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Retirado de <http://docplayer.com.br/18709722-Conhecimento-e-percepcao-do-bullying-o-lazer-no-ciberespaco-possibilidades-para-a-educacao-fisica-neste-contexto.html>
- Gonçalves, L., & Beja, M. J. (2014). O Aluno e a transição: Relação entre autoconceito e atitudes face à escola. In Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Ed.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 550-564). Lisboa.
- Gonçalves, S., & Avanci, J. (2004). Os adolescentes, os amigos e a escola: caleidoscópio de imagens sobre o 'eu'. *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência*, 129-159. Retirado de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=VDBiAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&ots=LL4MjBNgd9&sig=a9yWQQUMolW3LcyQ-8JKkdne2v8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- González, L. (2014). *Síndrome Munchausen por poder, el del menor como síntoma de la madre*. (Dissertação de mestrado, Universidad Autónoma De Querétaro). Retirado de <http://ri.uaq.mx/handle/123456789/1706>
- Gordon, D. (1990). Formal operational thinking: the role of cognitive-developmental processes in adolescent decision-making about pregnancy and contraception. *Am J Orthopsychiatry*, 60(3), 346-356.
- Görzig, A. (2011). Who bullies and who is bullied online: A study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. *EU Kids Online*, July. Retirado de [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/BullyingShort.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/BullyingShort.pdf)

- 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 Psychologist*, 59(2), 93-104.
- Gottman, J., & Katz, L. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25(3), 373-381.
- Gouveia, S. (2011). *Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5002>
- Grace, N., Thompson, R., & Fisher, W. (1996). The treatment of covert self-injury through contingencies on response product. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 239-242.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 4(2), 1-14.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2011). Motives for bullying others in cyberspace: a study on bullies and bully-victims in Austria. In Q. Li, D. Cross & P. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 263-284). Published Online: Blackwell Publishing Ltd.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Griffiths, E., Kampa, R., Pearce, C., Sakellariou, A., & Solan, M. (2009). Munchausen's Syndrome by Google. *Annals of the Royal College of Surgeons of England*, 91(2), 159-160.
- Griffiths, M. (1999). Violent video games and aggression: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 4(2), 203-212.
- Guerreiro, D. (2014). *Comportamentos autolesivos em adolescentes: características epidemiológicas e análise de fatores psicopatológicos, temperamento efetivo e estratégias de coping*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/11457>
- Guerreiro, D., & Sampaio, D. (2013). Comportamentos auto-lesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 31(2), 213-222.
- Guimarães, A. (1992). A Escola e a ambiguidade. In A. SILVA (Ed.), *O Papel do diretor e a escola de 1º grau* (pp. 51-74). São Paulo: Série Idéias.
- Guldbrandsson, K., & Bremberg, S. (2005). Two approaches to school health promotion - a focus on health-related behaviours and general competencies. An ecological study of 25 Swedish municipalities. *Health Promotion International*, 21(1), 37-44.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432-453.
- Habermas, J. (1987). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista* (Vol. II). São Paulo: Martins Fontes.

- Haddon, L., Livingstone, S., & EU Kids Online network. (2012). EU Kids Online: National perspectives. Retirado de Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>
- Hadon, L., Livingstone, S., & EU Kids Online network. (2012). EU Kids Online: National perspectives. *eukidsonline.net*. Retirado de <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2013). *Multivariate data analysis* (7 ed.). Harlow. Essex: Pearson New International Edition.
- Hall, A., Neves, C., & Pereira, A. (2011). *Grande Maratona de Estatística no SPSS* (1 ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Hansen, H., Hasselgard, C., Undheim, A., & Indredavik, M. (2013). Bullying behaviour among Norwegian adolescents: Psychiatric diagnoses and school well-being in a clinical sample. *Nordic Journal of Psychiatry*, 68(5), 355-361.
- Haraway, D. (2006). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late 20th Century. In J. Joel Weiss, J. Jason Nolan, J. Hunsinger & P. Peter Trifonas (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 117-158). Netherlands: Springer.
- Harden, J., Backett-Milburn, K., Scott, S., & Jackson, S. (2000). Scary Faces, Scary Places: Children's constructions of risk. *The Health Education Journal*, 61(1), 34-51.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para mudança: criando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A development perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online (2 ed.). LSE, London: EU Kids Online.
- Haw, C., Hawton, K., Niedzwiedz, C., & Platt, S. (2013). Suicide clusters: a review of risk factors and mechanisms. *Suicide Life Threat Behavior*, 43(1), 97-108.
- Hawton, K., Rodham, K., Evans, E., & Weatherall, R. (2002). Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England. *British Medical Journal*, 325(7374), 1207-1211.
- Hawton, K., Saunders, K., & O'Connor, R. (2012). Self-harm and suicide in adolescents. *The Lancet*, 379(9834), 2373-2382.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of youth and adolescence*, 39(5), 446-459.
- Hayati, D., Karami, E., & Slee, B. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty: The case of Iran. *Social Indicators Research*, 75(3), 361-394.
- Hazler, R. (1997). Identification of School Bullies and Victims. *School Psychology International*, 18(1), 5-114.

- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2014). Cyberbullying involvement among students with ADHD: relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 15-29.
- Henderson, C. E., Dakof, G., Schwartz, S., & Liddle, H. (2006). Family functioning, self-concept, and severity of adolescent externalizing problems. *Journal of Child and Family Studies, 15*(6), 719-729.
- Henriques, B. (2014). *Avaliação psicológica de los jugadores de videojuegos*. (Tese de doutoramento, Universidade de Extremadura). Retirado de <http://hdl.handle.net/10662/1773>
- Henriques, P. (2009). *Imagem corporal, auto-conceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/1033>
- Hewitt, J. (2009). Self-Esteem. In S. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology* (Vol. 2, pp. 880-886). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hidaka, Y., Operario, D., Takenaka, M., Omori, S., Ichikawa, S., & Shirasaka, T. (2008). Attempted suicide and associated risk factors among youth in urban Japan. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 43*(9), 752-757.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, 43*(1), 133-164.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Personal information of adolescents on the Internet: A quantitative content analysis of MySpace. *Journal of Adolescence, 31*(1), 125-146.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 539-543.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2013). Social influences on cyberbullying behaviours among middle and high school students *Journal of Youth Adolescence, 42* (5), 711-722.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2 ed.). London: Corwin Press.
- Hlady, J. (2004). Child neglect: evaluation and management. *British Columbia Medical Journal, 46*(2), 77-81.
- Holder, M., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of happiness studies, 10*(3), 329-349.
- Hollin, C. (2013). *Psychology and crime: an introduction to criminological psychology* (2 ed.). Hove, East Sussex: Routledge.
- Holmes, C., & Matthews, K. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of educational research, 54*(2), 225-236.

- Hong, C. (2011). Situação geral e estratégias para lidar com o problema do cyberbullying *Investigação criminal e justiça* (Vol. 18, nº52, pp. 58-66). Macau: Escola de Polícia Judiciária.
- Horimoto, D., Ayache, J., & Souza, A. (2005). *Depressão: diagnóstico e tratamento pelo clínico* (Vol. 1ª edição). São Paulo, Brasil: Editora Roca.
- Houaiss, A., Villar, M., & Franco, F. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Huesman, L., Eron, L., Lefkowitz, M., & Walder, L. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20(6), 1120-1134
- Huesmann, L. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L., & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.
- Huesmann, R., Moise, J., Podolski, C., & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-211.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- Hutz, C., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de auto estima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10, 41-49.
- Hvidston, D., Hvidston, B., Range, B., & Harbour, C. (2013). Cyberbullying: Implications for Principal Leadership. *NASSP Bulletin*, 97(4), 297-313.
- Hyde, J. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20(4), 722-736.
- Infoescolas. (2016). Estatísticas do ensino Básico e Secundário. Retirado 16 de março, 2016 de <http://infoescolas.mec.pt/>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1995). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
- Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, 25(3), 5-13.
- ISSS. (2007, 14 de janeiro de 2015). *Definitional issues surrounding our understanding of self-injury*. Apresentado em ISSS 2007 Conference, Philadelphia.
- Ito, P., Gobbita, M., & Guzzo, R. (2007). Temperamento, neuroticismo e auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 143-153.
- Jackson, S., & Bosma, H. A. (1992). Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990s and beyond. *British Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 319-337.
- Jacobson, C., & Gould, M. (2007). The epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injurious behavior among adolescents. *A critical review of the literature. Archives of Suicide Research*, 11(2), 129-147.

- Jacobson, C., Muehlenkamp, J., Miller, A., & Turner, J. (2008). Psychiatric impairment among adolescents engaging in different types of deliberate self-harm. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 363-375.
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). Analysis of experts' and trainers' views on cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 169-181.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenson, J., Dieterich, W., Brisson, D., Bender, K., & Powell, A. (2010). Preventing childhood bullying: Findings and lessons from the Denver public schools trial. *Research on Social Work Practice*, 20(5), 509-517.
- Júlio, B. (2005). *Identidade e interação social em comunicação mediada por computador*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/julio-bruno-identidade-interacao-social.pdf>
- Junco, R., & Cotten, S. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505-514.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kaess, M., Durkee, T., Brunner, R., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., . . . Balazs, J. (2014). Pathological Internet use among European adolescents: psychopathology and self-destructive behaviours. *European child & adolescent psychiatry*, 23(11), 1093-1102.
- Kaltiala, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school -an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kathryn, M., Minchin, J., Harbaugh, A., & Guerra, K. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Katz, A. (2012). *Cyberbullying and E-Safety: What educators and other professionals need to know*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaye, W., Bulik, C., Thornton, L., Barbarich, N., & Masters, K. (2004). Comorbidity of anxiety disorders with anorexia and bulimia nervosa. *The American journal of psychiatry*, 161(12), 2215-2221.
- Kikas, E., Peets, K., Roop, K., & Hinn, M. (2009). Associations between verbal reasoning, normative beliefs about aggression, and different forms of aggression. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 137-149.
- Kilbourne, J., Fallon, P., Katzaman, M., & Wooley, S. (1994). *Feminist perspectives on eating disorders* New York, London: The Guilford Press.
- Kim, J., & Lee, J. (2011). The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(6), 359-364.

- Kirkpatrick, D. (2010). *The Facebook Effect: The Inside Story of the Company that is Connecting the World*. New York: Simon & Schuster.
- KirkPatrick, D. (2011). *O Efeito Facebook*. Lisboa: Edição Babel.
- Kirkpatrick, S., & Sanders, D. (1978). Body image stereotypes: a developmental comparison. *Journal of Genetic Psychology*(132), 87-95
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 ed.). New York: Guilford Press.
- Klomek, A., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. (2013). Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. *The Journal of adolescent health, 53*(1 Suppl), 37-42.
- Klonsky, E. (2007). The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review, 27*(2), 226-239.
- Knobel, M., & Aberastury, A. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes.
- Kokaliari, E., & Berzoff, J. (2008). Nonsuicidal self-injury among nonclinical college women: lessons from Foucault. *Affilia: Journal of Women and Social Work, 23*(3), 259-269.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education, 10*(3), 281-301.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(02), 210-224.
- Korin, D. (2001). Novas perspectivas de gênero em saúde. *Adolescência latinoamericana, 2*(2), 67-79.
- Kovacevic, A., & Nikolic, D. (2014). Automatic Detection of Cyberbullying to Make Internet a Safer Environment. In M. Cruz-Cunha & I. Portela (Eds.), *Handbook of Research on Digital Crime, Cyberspace Security, and Information Assurance* (pp. 277-290). Portugal: IGI Global.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, Â., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137.
- Kowalsky, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S22-S30.
- Kramer, A. (2012). *The spread of emotion via Facebook*. Apresentado em Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '12), Austin, Texas, USA.
- Kramer, A., Guillory, J., & Hancock, J. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(24), 8788-8790.
- Krantz, J. H., & Dalal, R. (2000). Chapter 2 - Validity of Web-Based Psychological Research. In M. H. Birnbaum (Ed.), *Psychological Experiments on the Internet* (pp. 35-60). San Diego: Academic Press.
- Kristensen, C., Lima, J., Ferlin, M., Flores, R., & Hackmann, P. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia, 8*(1), 175-184.

- Kristensen, C., Schaefer, L., & Busnello, F. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 21-30.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Hure, K., & Rusch, E. (2013). Cyber-bullying in adolescents: associated psychosocial problems and comparison with school bullying. *Encephale*, 39(2), 77-84.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43(C), 49-57.
- Kwan, G., & Skoric, M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16-25.
- Laftman, S., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and youth services review*, 35(1), 112-119.
- Lam, L. (2014). Internet gaming addiction, problematic use of the internet, and sleep problems: a systematic review. *Current psychiatry reports*, 16(4), 1-9.
- Lam, L., Cheng, Z., & Liu, X. (2013). Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 16(3), 159-165.
- Lambert, P., Scourfield, J., Smalley, N., & Jones, R. (2008). The social context of school bullying: evidence from a survey of children in South Wales. *Research papers in Education*, 23(3), 269-291.
- Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2006). *A Face(book) in the crowd: Social searching vs social browsing*. *Proceedings of CSCW-2006*. New York: ACM Press.
- Lapidot-Lefler, N. (2014). Differences in Social Skills among Cyberbullies, Cybervictims, Cyberbystanders, and those not Involved in Cyberbullying. *Journal of Child and Adolescent Behaviour*, 2(4), 1-9.
- Laufer, M. (2000). *O Adolescente Suicida*. Lisboa: Climepsi.
- Laureano, R. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leahy, R. (2007). Emotional schemas and resistance to change in anxiety disorders. *Cognitive and Behavioral practice*, 14(1), 36-45.
- Leary, M., Tambor, E., Terdal, S., & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530.
- LeBlanc, J. (2012). *Cyberbullying and suicide: a retrospective analysis of 22 cases*. Apresentado em AAP National Conference and Exhibition, New Orleans.
- Lei n.º 109. (2009). *Diário da República, 1.ª série — N.º 179 — 15 de Setembro de 2009*. Retirado de http://www.cnpd.pt/bin/legis/nacional/LEI109_2009_CIBERCRIME.pdf
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A., & Macgill, A. (2008). Writing, Technology and Teens, Pew Internet and American Life Project. Retirado de <http://www.pewinternet.org/Reports/2008/Writing-Technology-and-Teens.aspx>

- Lévy, P. (2001). *O que é o virtual?* Coimbra: Quarteto.
- Lewis, H. (1970). Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic review*, 58(3), 419-438.
- Li, Q. (2005). Cyber harassment: a study of new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- Lin, H., & Sun, C. (2005). *The "White-Eyed" Player Culture: Grief Play and Construction of Deviance in MMORPGs*. Apresentado em Digital Games Research Conference 2005, Changing Views: Worlds in Play, Vancouver.
- Lira, A. (2013). Adolescência e violência: definições, relações, implicações e cuidados. *Interações*, 26(Número Especial), 329-338
- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/6875>
- Lisboa, C., Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. London: EU Kids Online.
- Long, M., Manktelow, R., & Tracey, A. (2013). We are all in this together: working towards a holistic understanding of self-harm. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(2), 105-113.
- Lopes, N. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172.
- Lopez, R., Amaral, A., Ferreira, J., & Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Revista de enfermagem referência*, III(5), 153-162.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Loureiro, A., & Queiroz, S. (2005). A Concepção de Violência Segundo Atores do Cotidiano de Uma Escola Particular - Uma Análise Psicológica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(4), 546-557.
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, 5(13), 208-228.
- Lourenço, N., & Lisboa, M. (1992). *Representações da Violência – Percepção social do grau, frequência, das causas e das medidas para diminuir a violência em Portugal*. Lisboa: Ministério da Justiça, Centro de Estudos Judiciários.

- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of youth and adolescence*(42), 6-19.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 692-708.
- MacCrimmon, K., & Wehrung, D. (1986). Assessing risk propensity. In L. Daboni, A. Montesano & M. Lines (Eds.), *Recent Developments in the foundations of utility and risk theory* (Vol. 47, pp. 291-309). Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company.
- Madge, C. (2007). Developing a geographers' agenda for online research ethics. *Progress in Human Geography*, 31(5), 654-674.
- Madge, N., Hewitt, A., Hawton, K., Wilde, E. J. d., Corcoran, P., Fekete, S., . . . Ystgaard, M. (2008). Deliberate self-harm within an international community sample of young people: comparative findings from the Child & Adolescent Self-harm in Europe (CASE) Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 667-677.
- Maidel, S., & Vieira, M. (2015). Mediação parental do uso da internet pelas crianças. *Psicologia em Revista*, 21(2), 293-313.
- Malhotra, N., Birks, D., & Wills, P. (2010). *Marketing research: An applied approach* (4 ed.). England: Pearson Education.
- Manata, E. (2011). *Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: Um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/5684>
- Marina, J. (2007). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sudoeste Editora, Lda.
- Marktest. (2018). Bareme Internet. Lisboa: Grupo Marktest.
- Marktest, G. (2012). Os Portugueses e as Redes Sociais 2012. *Marktest Consulting*.
- Marmoz, L. (2006). La violence comme nécessité historique : une place pour l'école? . In T. Estrela & L. Marmoz (Eds.), *Indiscipline et violence à l'école - Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6 ed.). Pero Pinheiro: Report Number, Lda.
- Marsh, H. (1996). Positive and negative global self-esteem: a substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 818-819.
- Marsh, H., Parker, J., & of, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Marshall, M., & Brown, J. (2006). Trait aggressiveness and situational provocation: A test of the traits as situational sensitivities (TASS) model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 1100-1113.
- Martin, L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. Wyer (Ed.), *Ruminative thoughts: advances in social cognition* (Vol. IX, pp. 1-48). New Jersey: Psychology Press.
- Martínez- Pecino, R., & Durán-Segura, M. (2015). Cyberbullying through mobile phone and the internet in dating relationships among youth people. *Comunicar*, 22(44), 159-167.

- Martins, D. (2005a). *Auto-conceito de crianças expostas à violência interpaparental*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/801>
- Martins, M. (2005b). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 23(4), 401-425.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, XV(2), 51-78.
- Martins, M. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 5(13), 187-207.
- Martins, M., Simão, A., Freire, I., Caetano, A., & Matos, A. (2016). Cyber-victimization and cyber-aggression among Portuguese adolescents: The relation to family support and family rules. *The International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6(3), 65 -78.
- Martins, R. (2014). Segurança na Internet. In Carlos Nunes Filipe (Ed.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 115-141). Lisboa: Clube de Autor.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2018). Acesso, uso, riscos e oportunidades di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017. *EU Kids Online e OssCom*.
- Masias, O. (2009). *Cyberbullying, un nuevo acoso educativo*. (Master), Universidad De Salamanca, Salamanca.
- Maslow, A. (1943). A dynamic theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396
- Matos, A. (2006). *Televisão e violência (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Matos, A., Pessoa, T., & Amado, J. (2009). *Cyberbullying: o desenvolvimento de um manual para formadores*. Paper presented at the Conferência Nacional EU Kids Online, Portugal.
- Matos, A., Pessoa, T., Amado, J., & Jäger, T. (2011). *Agir contra o cyberbullying - manual de formação*. Apresentado em Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania", Braga, Universidade do Minho.
- Matos, A., Vieira, C., Amado, J., & Pessoa, T. (2018). O Cyberbullying nas escolas portuguesas: Um desafio à promoção da literacia mediática. In S. Silva & S. Pereira (Eds.), *Livro de Atas do 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania* (pp. 378-394). Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social — Grupo de Trabalho Informal sobre Literacia para os Media.
- Matos, A. C. (2002). *Adolescência: o triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, A. C. (2012). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M., & Carvalho, S. (2001). Violência na escola: vítimas, provocadores e outros. *Aventura Social & Saúde*, 2(1), 1-8.
- Matos, M., & Pedrosa, S. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 3-15.

- Matos, M., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com Saúde. Diálogos com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social. (2014). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão: dados nacionais 2014*. Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais (Ed.). Retirado de http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf
- Matte, A. (2012). A respeito da construção semiótica do sentido do bullying e do cyberbullying. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 5(1), 2-12.
- Mc Guckin, C., Corcoran, L., Crowley, N., O'Moore, M., Calmaestra, J., Rey, R., . . . Mora-Merchán, J. (2012). Introdução ao cyberbullying. In T. Jäger, C. Stelter, J. Amado, A. Matos & T. Pessoa (Eds.), *Cyberbullying - Um manual de formação de pais* (pp. 78-123). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- McCarthy, J., & Hoge, D. (1984). The dynamics of self-esteem and delinquency. *American Journal of Sociology*, 90(2), 396-410
- McCulloch, V., & Feldman, M. (2011). Munchausen by proxy by Internet. *Child abuse & neglect*, 35(11), 965-966.
- McGuckin, C., Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Ševčíková, A., & Völlink, T. (2013). Coping with cyberbullying: How can we prevent cyberbullying and how victims can cope with it. In P. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network* (pp. 121-135). UK: Psychology Press.
- McMahon, E., Reulbach, U., Corcoran, P., Keeley, H., Perry, I., & Arensman, E. (2010). Factors associated with deliberate self-harm among Irish adolescents. *Psychological Medicine*, 40(11), 1811-1819.
- McMillan, S., & Morrison, M. (2006). Coming of age with the internet: a qualitative exploration of how the internet has become an integral part of young people's lives. *New Media & Society*, 8(1), 73-95.
- Meadow, R. (1999). Mothering to death. *Archives of disease in childhood*, 80(4), 359-362.
- Medici, A. (1961). *A escola e a criança* (2 ed.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 357-364.
- Melim, F. (2012). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/20777>
- Melim, F., & Pereira, B. (2012). *Bullying escolar : os padrões de agressão*. Apresentado em II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, Braga.
- Melim, M., & Pereira, B. (2013). Bullying, género e idade. In P. Silva, S. Souza & I. Neto (Eds.), *O desenvolvimento humano: perspectivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação Profissional* (Vol. I). São Luís: EDUFMA.
- Mendes, C. (2010). Violência na escola: Conhecer para intervir. *Revista Referência*, II(12), 71-82.

- Mendonça, F. (2015). *Suicídio na adolescência*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/30460>
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- Meque, M. (2011). *Agressão entre pares (bullying) e vitimação em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Retirado de <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1697/Tese%20para%20entregar.pdf?sequence=1>
- Merrill, R., & Hanson, C. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *Bio Med Central Public Health*, 16(145), 2-10.
- Mesch, G. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.
- Mesquita, C., Ribeiro, F., Mendonça, L., & Maia, Â. (2011). Relações familiares, humor deprimido e comportamentos autodestrutivos em adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3, 97-109. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/16575>
- Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P., & Kuppens, S. (2010). Perceptions of maternal and paternal attachment security in middle childhood: links with positive parental affection and psychosocial adjustment. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 211-225.
- Miotto, P., & Preti, A. (2007). Eating disorders and suicide ideation: the mediating role of depression and aggressiveness. *Compr Psychiatry*, 48(3), 218-224.
- Miranda, M. (2014). Cyberbullying: Impactos en la Juventud y en los Colegios en Oregon. Retirado de <http://www.redem.org/wp-content/uploads/2014/05/cyberbullying-paper-1.pdf>
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Mitchell, K., & Ybarra, M. (2007). Online behavior of youth who engage in self-harm provides clues for preventive intervention. *Preventive medicine*, 45(5), 392-396.
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., & Runions, K. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Montalvão, N. (2015). *Cyberbullying: caracterização do fenómeno em Portugal*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/40722>
- Morgado, A., & Vale-Dias, M. (2014). Adolescência e delinquência: variáveis significativas para a construção de um modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(1), 277-291.
- Mosquera, J., & Stobäus, C. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: Qualidade de Vida na Universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83-88.
- Motta, S., Mattar, F., & Oliveira, B. (2014). *Pesquisa de Marketing: Metodologia, Planejamento, Execução e Análise* (7 ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.

- Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3 ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Murphy, K., & Davidshofer, C. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*(2), 221-242.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama, 285*(16), 2094-2100.
- Nash, J. (1978). *Developmental Psychology: A Psychobiological Approach* (2 ed.). Universidade da Califórnia: Prentice-Hall.
- Neff, A. (2013). Cyberbullying on Facebook: Group composition and effects of content exposure on bystander state hostility. Retirado de <http://hdl.handle.net/10092/8652>
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity, 2*(2), 85-101.
- Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria, 81*(5), 164-172.
- Nie, N. (2001). Sociability, interpersonal relations, and the Internet: Reconciling conflicting findings. *American Behavioral Scientist, 45*(3), 420-435.
- Niknam, M., Hosseinian, S., & Zazdi, S. (2010). Relationship between perfectionism beliefs and self-handicapping behaviors in university students. *International Journal of Behavioral Sciences, 4*(2), 103-108.
- Nobles, M., Reynolds, B., Fox, K., & Fisher, B. (2012). Protection against pursuit: A conceptual and empirical comparison of cyberstalking and stalking victimization among a national sample. *Justice Quarterly, 31*(6), 986-1014.
- Nock, M. (2010). Self-injury. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 339-363.
- Nogueira, R. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*, 93-102.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(4), 569-582.
- Novo, F. (2014). *Ciberagressões, adolescência e envolvimento parental*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/30498>
- Nunes, A. (2013). *Bullying: A influência do suporte sócio-familiar no desenvolvimento de comportamentos*. (Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/2781>
- Nunes, C. (2012). *Auto-dano e ideação suicida na população adolescente: aferição do questionário de impulso, auto-dano e ideação suicida na adolescência (QIAIS-A)*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.3/1985>
- Nunes, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco.
- Nunnally, J. (1978). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill

- O'Keeffe, S., & Pearson, C. (2014). The impact of social Media on children, adolescents, and families. *The American Academy of Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- O'Connor, R., Rasmussen, S., Miles, J., & Hawton, K. (2009). Self-harm in adolescents: self-report survey in schools in Scotland. *The British Journal of Psychiatry*, 194(1), 68-72.
- Ogden, J., & Bennett, A. (2015). Self-harm as a means to manage the public and private selves: A qualitative study of help seeking by adults. *Health Psychology Open*, 2(2).
- Oktuğ, Z. (2010). Gender differences in internet addiction and tendency to express emotions. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 1, 39-53.
- Olievenstein, C. (1992). *O homem paranóide*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliva, A., Hidalgo, M., Jiménez, L., P, R., Jiménez-Iglesias, A., Antolín-Suárez, A., & Moreno, C. (2015). *Adição às novas tecnologias durante a adolescência e o início da adultez: análise dos fatores de risco associados*. Apresentado em VI Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa.
- Oliveira, F. (2014). *Condutas agressivas em idade escolar: o bullying em alunos do 3º Ciclo nas escolas do Distrito de Bragança*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10348/3298>
- Oltmanns, T., & Emery, R. (2015). *Abnormal Psychology* (8 ed.). England: Pearson Education Limited.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780.
- OMS. (1995). *La salud de los jóvenes: Un reto y una esperanza*. Retirado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/37632>
- Ornelas, J. (1994). Suporte social: Origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica*, 12, 333-339.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
- Ortega, J., & González, D. (2015). Efectos negativos de las TIC en la escuela de la era digital. Caso: impacto del cyberbullying en el rendimiento académico, una aproximación conceptual. México: Instituto Tecnológico de Durango.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192
- Ortega, R., & Mora Merchán, J. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ougrin, D., Tranah, T., Leigh, E., Taylor, L., & Asarnow, J. (2012). Practitioner Review: Self-harm in adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(4), 337-350.

- Owusu-Banahene, N., & Amedahe, F. (2008). Adolescent Students' Beliefs about Aggression and the Association between Beliefs and Reported Level of Aggression: A Study of Senior High School Students in Ghana. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 8, 64-71.
- Pallant, J. (2007). *Manual de sobrevivência SPSS. Um guia passo a passo para a análise de dados usando SPSS para Windows* (3 ed.). Sydney: McGraw Hill.
- Palmonari, A., Carugati, F., Ricci-Bitti, P., & Sarchielli, G. (1984). Imperfect Identities: a sócio-psychological perspective for the study of the problems of adolescence. In Henri Tajfel (Ed.), *European Studies in Social Psychology. The social dimension* (Vol. 1, pp. 111-132). London: Cambridge University Press.
- Pandori, J. (2013). *Adolescents Perceptions of Victims and Perpetrators of Cyberbullying*. (Dissertação de mestrado, The University of Western Ontario). Retirado de <http://ir.lib.uwo.ca/etd/1170>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Paquete de Oliveira, J., & Barreiros, J. (2000). Ciberfaces—A Sociedade de Informação em Análise: Internet, Interfaces do Social. Retirado de <http://bocc.unisinos.br/pag/marcelo-ana-sofia-internet-sociabilidade.pdf>
- Parker, J., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child development*, 67(5), 2248-2268.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010a). Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1818-1821.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010b). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2017). Digital Self-Harm Among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(6), 761-766.
- Patrício, L. (2014). Uso, mau uso, abuso e dependência. In C. Filipe & C. Rosário (Eds.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 29-39). Lisboa: Cadine
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1998). Antisocial boys. In J. Jenkins & K. Oatley (Eds.), *Human emotions: A reader* (pp. 330-336). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Payne, A. (2015). *The nature and impact of cyberbullying among South African youth: an explanatory analysis*. (Dissertação de mestrado, University of Cape Town). Retirado de <http://hdl.handle.net/11427/15693>
- Pearce, J., & Thompson, A. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of disease in childhood*, 79(6), 528-531.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C., & Vieira, R. (2011). Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5/6), 174-179.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 12(1), 235-244.
- Pekrun, R. (1990). Social support, achievement evaluations, and self-concepts in adolescence. In L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept – European perspectives on its development, aspects, and applications* (pp. 97-105). New York: Springer-Verlag.
- Peluchette, J., Karl, K., Wood, C., & Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424-435.
- Pereda, N., Guilera, G., & Abad, J. (2014). Childhood and youth victimization in Spain: a systematic review of epidemiological studies. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 66-77.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). *O bullying nas escolas portuguesas. Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema*. Apresentado em Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Pereira, F. (2016). *Ciberassédio na adolescência: Prevalência(s), reações à vitimação e mediação parental*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/42549>
- Pereira, M., & Silva, B. (2008). *A Tecnologia Vista Pelos Jovens e Famílias e sua Intergração no Currículo* Paper presented at the IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, Florianópolis. <https://pt.scribd.com/document/7647321/A-Tecnologia-Vista-Pelos-Jovens-e-Familias-e-Sua-Integracao-No-Curriculo>
- Pereira, S., Amado, J., & Pessoa, T. (2012). Cyberbullying: estudo exploratório sobre a perceção dos professores. *Práxis Educacional*, 8(13), 107-128.
- Pérez, J., Maldonado, T., Forero, C., & Díaz, D. (2007). Judgments expressed by children between 9 to 11 years old, about behaviors and attitudes that lead to acceptance or social rejection in a school group. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(1), 81-107.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental Health Promotion International*, 4(28), 1-10.
- Perry, D., Williard, J., & Perry, L. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child development*, 61(5), 1310-1325.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6 ed.). Lisboa: Edições Silábo
- Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261-275.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2 ed.). São Paulo: Summus.
- Piers, E., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris children's self-concept scale (Piers-Harris 2)* (2 ed.). Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.

- Pinheiro, L. (2009). *Cyberbullying em Portugal: uma perspectiva sociológica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9870>
- Pinheiro, L. (2016). *Cyberbullying e cyberstalking*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/42389>
- Pinheiro, L., Neves, J., & Martins, M. (2012). Ter como Palco de Fundo as Redes Sociais. Desafios Metodológicos: Como o Observado Muda o Observador. In Z. Coelho & J. Fidalgo (Eds.), *Comunicação e Cultura: I Jornadas de Doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 147-155). Braga. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1333/1266.
- Pinheiro, W. (2014). *Agressividade e impulsividade: uma avaliação neuropsicológica*. (Mestrado), Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Retirado de <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1218>
- Pinto, F. (2015). *A percepção da aceitação-rejeição interpessoal, a solidão e o cyberbullying*. (Mestrado), Instituto Universitário da Maia, Maia. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.24/383>
- Pinto, J. (2016). *Bullying, estilos parentais e suporte sócio-familiar em alunos do 3º Ciclo*. (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/5330>
- Pinto, T. (2011). *Cyberbullying: Estudo da prevalência de comportamentos de cyberbullying e sua relação com vivências de vergonha e estados emocionais negativos*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga). Retirado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/139>
- Pires, E., & Moreira, F. (2012). The Integration of Information and Communication Technology in Schools. Online Safety. *Procedia Technology*, 5, 59-66.
- Plunkett, S., Henry, C., Robinson, L., Behnke, A., & Falcon III, P. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Child and Family Studies*, 16(6), 760-772.
- Ponte, C. (2014). Riscos e danos na internet: perspetivas das crianças e adolescentes portugueses. In C. Filipe & C. Rosário (Eds.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 65-82). Lisboa: Cadine
- Ponte, C., & Vieira, N. (2008). *Crianças e internet, riscos e oportunidades: um desafio para a agenda de pesquisa nacional*. Apresentado em Comunicação e Cidadania, Braga.
- Porter, S., & Woodworth, M. (2006). Psychopathy and aggression. In C. Patrick (Ed.), *Handbook of psychopathy* (pp. 481-494). New York: Guilford
- Powell, J. (2011). Young people, self-harm and internet forums. *The Psychiatrist Online*, 35(10), 368-370.
- Prados, M., & Fernández, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.
- Pratarelli, M., Browne, B., & Johnson, K. (1999). The bits and bytes of computer/Internet addiction: A factor analytic approach. *Behavior research methods*, 31(2), 305-314.
- Prazeres, N. (2000). Alexitimia: Uma forma de sobrevivência. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2(1), 109-121.

- Preez, L. (2012). A legal approach to cyber bullying in South Africa. *READINGS BOOK*, 779.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Price, M., & Dagleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Prino, C. (2012). *O enquadramento legal do Facebook*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/8640>
- Prinstein, M., Boergers, J., & Spirito, A. (2001). Adolescents' and their friends' health-risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. *Journal of pediatric psychology*, 26(5), 287-298.
- Proaño Vega, J. A. (2015). *Influencia de las redes sociales en el comportamiento de los adolescentes estudiantes de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón, Guayaquil*. (Licenciatura, Universidad de Guayaquil). Retirado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/8342#sthash.IDXMDXiR.dpuf>
- Público. (2015, 23 de março). Há jovens a autoflagelarem-se nas redes sociais. *Público*. Retirado de <http://www.publico.pt/tecnologia/noticia/ha-jovens-a-autoflagelarem-se-nas-redes-sociais-1690055>
- Puig, J. (1986). *Teoría de la educación, una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- Pulman, A., & Taylor, J. (2012). Munchausen by Internet: Current Research and Future Directions. *Journal of Medical Internet Research*, 14(4), e115.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em ciências sociais* (3 ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º Ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 5(13), 164-186.
- Ramirez, F. C. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Ramos, A. (2008). Bullying: a violência tolerada na escola.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Rasmussen, S., & Hawton, K. (2014). Adolescent self-harm: a school-based study in Northern Ireland. *Journal of affective disorders*, 159, 46-52.
- Rebecca, P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and violent behavior*, 25(A), 35-42.
- Rech, R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de pediatria*, 89(2), 164-170.
- Reis, M., Figueira, I., & Ramiro, L. (2012). Jovens e comportamentos de violência autodirigida. In M. Matos & G. Tomé (Eds.), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (1ª ed., Vol. 1, pp. 259-276). Lisboa: Placebo, Editora LDA.
- Relvas, P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspetiva sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Resende, M., & Salles, A. (2012). Jogar off e jogar online: compreensões acerca da interação nos jogos eletrónicos. *Contemporânea*, 10(1), 1-16.

- Ribeiro, J. (1994). Adaptação do Self-perception profile for college students à população portuguesa: sua utilização no contexto da psicologia da saúde. In L. Almeida & I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 129-138). Braga: APPORT.
- Ribeiro, M., Fernandes, A., Veiga, A., & Pereira, A. (2015). *Autoestima, otimismo, satisfação com a vida e afetos em jovens estudantes do ensino superior*. Paper presented at the II Seminário Internacional em Inteligência Emocional, Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11943>
- Ribeiro, M., & Sani, A. (2009). Modelos Explicativos da Agressão: Revisão Teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 96-104.
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rissanen, M., Kylma, J., & Laukkanen, E. (2011). A systematic literature review: Self-mutilation among adolescents as a phenomenon and help for it-what kind of knowledge is lacking? *Issues in Mental Health Nursing*, 32(9), 575-583.
- Roberts, C., Currie, C., Samdal, O., Currie, D., Smith, R., & Maes, L. (2007). Measuring the health and health behaviours of adolescents through cross-national survey research: recent developments in the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. *Journal of Public Health*, 15(3), 179-186.
- Robins, R., Hendin, H., & Trzesniewski, K. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Society for Personality and Social Psychology*, 27(2), 151-161.
- Rocha, G. (2015). Condutas autolesivas: uma leitura pela Teoria do Apego. *Revista Brasileira de Psicologia*, 2(1), 62-70.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral. A Acção Social* (Vol. 1). Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, A. (2010). *Agressividade em crianças: um estudo em contexto pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/14611>
- Rodrigues, L. (2013). *Cyberbullying: um fenómeno emergente nos jovens portugueses*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/25709>
- Róias, C. (2016). *Autodano e ideação suicida na população estudantil da Universidade dos Açores*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3782/1/DissertMestradoCarlaPatriciaCostaRoiias2016.pdf>
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206.
- Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 109-116.
- Romer, D. (2003). *Reducing Adolescent Risk: toward an integrated approach*. London: Sage Publication.

- Rondina, J., Moura, J., & Carvalho, M. (2016). Cyberbullying: o complexo bullying da era digital. *Revista de Saúde Digital e Tecnologias Educacionais*, 1(1), 20-41.
- Rosa, G., & Santos, B. (2014). Facebook: negociação de identidades e o medo da violência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 18-32.
- Rosa, N. (2011). O uso da internet como espaço terapêutico. *Cadernos do Aplicação*, 24(2), 131-143.
- Rosen, L. (2007). *Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation*. Palgrave: Macmillan.
- Rosen, L., Carrier, L., & Cheever, N. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenthal, J. (1996). Qualitative descriptors of strength of association and effect size. *Journal of social service Research*, 21(4), 37-59.
- Rosenzweig, S. (1945). The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration. *Journal of Personality*, 14(1), 3-23.
- Rosenzweig, S. (1994). An outline of frustration theory. In J. McVicker Hunt (Ed.), *Personality and Behavior Disorders* (pp. 379-388). Oxford, England: Ronald Press.
- Roswarski, T., & Dunn, J. (2008). The role of help and hope in prevention and early intervention with suicidal adolescents: Implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 31(1), 34-46.
- Roxo, A. (2015). *Vergonha e agressão por pares em adolescentes com problemas de comportamento: o efeito mediador do coping com a vergonha*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/29015>
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook child psychology: Social, emotional, and personality development* (6 ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Ruddock, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Sá, A. (1999). Algumas questões polémicas relativas à psicologia da violência. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 53-63.
- Sá, C. (2012a). *Que processos psicológicos contribuem para a psicopatologia? Relação entre auto-criticismo, fusão cognitiva e evitamento experiencial*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/21781>
- Sá, J. (2012b). *Bullying nas escolas: prevenção e intervenção*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/9281>
- Sala, X. (2014). Os menores e os seus ecrãs: Riscos, oportunidades e alguns paradoxos. In C. Filipe & C. Rosário (Eds.), *Navegar com segurança. O impacto das Novas Tecnologias no Desenvolvimento das Crianças, nos Jovens e nas suas famílias* (pp. 41-63). Lisboa: Cadine

- Salla, F. (2013). O que fazer contra o cyberbullying. *Revista Nova Escola*, 260, 45-48.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22(1-15).
- Sampaio, D. (2000a). *Ninguém Morre Sozinho - O Adolescente e o Suicídio* (10 ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2000b). *Tudo o que temos cá dentro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampasa, H., & Hamilton, H. (2015). Use of Social Networking Sites and Risk of Cyberbullying Victimization: A Population-Level Study of Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(12), 704-710.
- Sampasa, H., Roumeliotis, P., & Xu, H. (2014). Associations between cyberbullying and school bullying victimization and suicidal ideation, plans and attempts among canadian schoolchildren. *PloS one*, 9(7), e02145.
- Sansone, R., & Sansone, L. (2008). Bully victims: psychological and somatic aftermaths. *Psychiatry (Edgmont)*, 5(6), 62-64.
- Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia Internet y prevención del cyberbullying Educate for the cyber-cohabitation Internet and the prevention of cyber-bullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49-70.
- Santos, A. (2009a). *Diferenças individuais na tendência para a vergonha e culpa: Antecedentes motivacionais*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/12422433.pdf>
- Santos, J. (2006). *Auto-percepções, auto-estima, ansiedade físico-social e imagem corporal: Estudo comparativo entre instrutores de fitness e praticantes de actividade física*. (Licenciatura, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/13392>
- Santos, J. (2009b). *A ideação suicida na adolescência*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/27552>
- Santos, M. (2015). *Cyberbullying na adolescência: perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/23063>
- Santos, P., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Teoria, investigação e prática*, 2, 253-268.
- Santos, P., & Manteigas, J. (2010). *Internet Segura para Crianças - Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Editora Lidel.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child abuse & neglect*, 97(11), 997-1006.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R., & Sarason, B. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.

- Satici, B., Saricali, M., Satici, A., & Çapan, E. (2014). Social competence and psychological vulnerability as predictors of Facebook addiction. *Study Psychological*, 56(4), 301-308.
- Saumure, K., & Given, L. (2008). Data saturation. In Lisa M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 1&2, pp. 195-196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schenk, A., & Fremouw, W. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37.
- Schie, E., & Wiegman, O. (1997). Children and videogames: Leisure activities, aggression, social integration, and school Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(13), 1175-1194.
- Schilder, P. (1999). *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schneider, A., & Pacheco, J. (2010). Eventos estressores e conduta social na adolescência. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(1), 23-32.
- Schroeder, M. A., Lander, J., & Levine-Silverman, S. (1990). Diagnosing and dealing with multicollinearity. *Western Journal of Nursing Research*, 12(2), 175-187.
- Seeds, P., Harkness, K., & Quilty, L. (2010). Parental maltreatment, bullying, and adolescent depression: Evidence for the mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 681-692.
- Seixas, R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110.
- Seixas, R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: bem estar e ajustamento escolar*. (Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.15/111>
- Seixas, R. (2009). Diferentes olhares sobre o fenómeno bullying em contexto escolar. *Interações*, 5(13), 1-9.
- Selfharm UK. (2015). Self-harm statistics. Retirado de https://www.selfharm.co.uk/get/facts/self-harm_statistics
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person group-dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status *Journal Abnorm Child Psychol*, 35, 1009-1019.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6(2), 101-110.
- Shapiro, S., & Margolin, G. (2014). Growing up wired: social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clin Child Fam Psychol*, 17(1), 1-18.
- Shariff, S. (2011). *Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre: ArtMed.
- Shariff, S., & Hoff, D. (2007). Cyberbullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76-118.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.

- Sheldon, P. (2008). Student favorite: Facebook and motives for its use. *Southwestern Communication Journal*, 23(2), 39-53.
- Silva, A. (2015). *Bullying: mentes perigosas nas escolas* (2 ed.). Rio de Janeiro: Principium Editorial.
- Silva, C. (2013). *Internet e redes sociais: um estudo de caso com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.14/17900>
- Silva, F. (2012). *Impulsividade, orientação temporal e a sua relação com desvio na adolescência*. (Dissertação de mestrado, ISPA - Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/2253>
- Silva, R. (2010). Apropriações do termo avatar pela Cibercultura: do contexto religioso aos jogos eletrônicos. *Contemporânea*, 8(2), 120-131.
- Silva, S. (2014, 3 de novembro). Mais de 70% dos jovens portugueses com sinais de dependência da Internet. *Jornal Público*.
- Silveira, J., Silveiras, E., & Marton, S. (2003). Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. *Estudos de Psicologia, PUC-Campina*, 20(3), 59-76.
- Silverstone, R., & Eric, H. (1992). *Consuming Technologies*. Londres: Routledge.
- Sim-Sim, M., & Lima, M. (2004). O autoconceito sexual. *Psychologica*, 35, 211-232.
- Simmel, G. (1996). Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In E. Moraes Filho (Ed.), (pp. 165-181). São Paulo: Ática.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII(3), 387 - 404.
- Simões, J., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J., & Azevedo, C. (2014). Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile. Lisboa: CESNOVA/FCT.
- Singer, J., & Lord, D. (1984). The role of social support in coping with chronic or life-threatening illness. In A. Baum, S. Taylor & J. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (Vol. 4, pp. 269-278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sleglova, V., & Cerna, A. (2011). Cyberbullying in Adolescent Victims: Perception and Coping. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 5(2), Article: 4.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, J., & Yoon, J. (2013). Cyberbullying presence, extent, & forms in a midwestern post-secondary institution. *Information Systems Education Journal*, 11(3), 52-78.
- Smith, P. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: international research and practice* (2 ed., pp. 93-103). New York: Routledge.

- Smith, P., Madsen, K., & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational research*, 41(3), 267-285.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, T., Glazer, K., Ruiz, J., & Gallo, L. (2004). Hostility, anger, aggressiveness, and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion, and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1217-1270.
- Snell, P., & Englander, E. (2005). Cyberbullying victimization and behaviors among girls: applying research findings in the field. *Journal of social sciences*, 6(4), 510-514.
- Snodgrass, J., Lacy, M., Dengah, F., Eisenhauer, S., Batchelder, G., & Cookson, R. (2014). A vacation from your mind: Problematic online gaming is a stress response. *Computers in Human Behavior*, 38, 248-260.
- Soares, A., Vasconcelos, R., & Almeida, L. (2002). *Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação académica*. Apresentado em Contextos e dinâmicas da vida académica, Guimarães.
- Soares, C. (2016). Homos Sapiens Coniunctus. *Visão*, 1202, 50.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Sontag, L., Clemans, K., Graber, J., & Lyndon, S. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 40(4), 392-404.
- Sousa, F., Ferreira, S., & Martins, H. (2014). Bullying nas escolas de Guimarães: tipologias de bullying e diferenças entre géneros. *PsiLogos*, 12(1), 25-42.
- Sousa, M. (2013). *Autoestima e a utilização do Facebook*. (Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.5/6456>
- Sousa, M., Pereira, B., Araújo, B., Portela, A., & Nóbrega, M. (2012). *Comportamentos agressivos na escola: sua relação com a autoestima e a qualidade do suporte social*. Apresentado em II Seminário Internacional " Contributos da Psicologia em Contextos Educativos", Braga.
- Sousa, P. (2005). Agressividade em contexto escolar. *Psicologia.pt*, 1-39. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0261.pdf>
- Souza, B., Simão, V., & Caetano, P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590.
- Souza, S. (2011). *Cyberbullying: estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4330>
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.

- Sprinthall, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente, Uma Abordagem Desenvolvimentista* (5 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPSS, I. (2010). PASW STATISTICS 18.0 command syntax reference. *Chicago, IL: SPSS Inc.*
- Starcevic, V., Berle, D., Porter, G., & Fenech, P. (2011). Problem video game use and dimensions of psychopathology. *International Journal of Mental Health and Addiction, 9*(3), 248-256.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends of Cognitive Science, 9*(2), 69-74.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal Youth Adolescence, 42* (5), 739–750.
- Stone, M., Stanton, H., Kirkham, J., & Pyne, W. (2001). The digerati: Generation Y finds its voice. Why cannot brands do the same? *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing, 10*(2), 158-167.
- Strauman, T., & Higgins, E. (1993). The self construct in social cognition: Past, present, and future. In Z. Segal & S. Blatt (Eds.), *The self in emotional distress* (pp. 3-40). Guilford Press: Guilford Press.
- Streiner, D., & Norman, G. (2008). *Health and Measurement Scales. A Practical Guide for Their Development and Use* (4 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 321-326.
- Swearer, & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model *American Psychologist, 70*, 344-353.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5 ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *American Journal of Psychiatry, 171*(7), 777-784.
- Tangney, J., & Dearing, R. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford.
- Tangney, J., Stuewing, J., & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual review of psychology, 58*, 345-372
- Tangney, P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(4), 669-675.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology, 13*(2), 187-202.
- Tavares, H. (2012). Cyberbullying na adolescência. *Nascer e Crescer, 21*(3), S174-S177. Retirado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542012000300016&nrm=iso

- Taylor, S., & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Tedeschi, J., & Felson, R. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Teixeira, J., Costa, A., Silva, A., Ávila, I., Lopes, R., Mateus, S., . . . Fernandes, J. (2012). Saúde Mental e Doença Psiquiátrica na Comunidade Escolar. *Revista de Psiquiatria*, XXVI(1), 33-41.
- Thayer, L. (1979). *Comunicação, Fundamentos e Sistemas*. São Paulo: Atlas.
- Thompson, J. (1995). *The Media and Modernity - A Social Theory of the Media*. Cambridge Polity Press.
- Thompson, R., & Zuroff, D. (2000). The Levels of Self-criticism Scale. *Poster session*.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.
- Tognetta, L., & Bozza, T. (2010). *Cyberbullying: quando a violência é virtual-Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes*. Paper presented at the I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade, Campinas, SP. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/semviolar/anais/Anais-ISemViolar.pdf>
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Totura, C., Greena, A., Karvera, M., & Gestena, E. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.
- Tremblay, R., & LeMarquand, D. (2001). Individual risk and protective factors. *Child delinquents: Development, intervention, and service needs*, 137-164.
- Trolley, B., & Hanel, C. (2010). *Cyber kids, cyber bullying, cyber balance*. California: Corwin Press.
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278-2286.
- Tsikerdekis, M. (2012). The choice of complete anonymity versus pseudonymity for aggression online. *eMinds International Journal on Human-Computer Interaction*, 2(8), 35-57.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turel, O., He, Q., Xue, G., Xiao, L., & Bechara, A. (2014). Examination of neural systems sub-serving Facebook “addiction”. *Psychological reports*, 115(3), 675-695.
- Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã, A Identidade na Era da Internet*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Turner, H., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2010). Poly-victimization in a national sample of children and youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(3), 323-330.

- Tvi24 (Producer). (2010). Visão: «O silêncio de Leandro». Retirado de <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/quiosque-revista-de-imprensa-visao-tvi24-ultimas-noticias-noticias/1146261-4071.html>, acedido em 23/11/2013
- Tvi24 (Producer). (2011). Suicídio de criança de 10 anos: o alerta. Retirado de <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/videos/suicidio-de-crianca-de-10-anos-o-alerta> acedido em 2/11/2014
- Twenge, J., & Campbell, K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 321-344.
- Vala, J., & Monteiro, M. (2014). Violência filmada e comportamentos agressivos: II- Percursos da análise experimental e novas vias de investigação. *Psicologia*, 2(2/3), 229-240.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 168(5), 435-442.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(VI), 101-110.
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, V(1), 39-48.
- Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3 ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. (2014). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children's Self-Concept Scale». *Psicologia*, 7(3), 275-284.
- Venas, R. (2008). *Gestão escolar e violência: um estudo de caso sobre as ações gestoras em situação de violência*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia). Retirado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11884>
- Vendal, K. (1980). An observation on the genesis of Munchausen's syndrome. *Aust NZJ Psychiatry*, 14(1), 61-64.
- Ventura, P. (2011). *Incidência e Impacto do Cyberbullying nos alunos dos terceiro ciclo do ensino básico português*. (Tese de doutoramento, Universidade de Granada). Retirado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/20058068.pdf>
- Verde, J. (2014). *Jogos virtuais violentos e agressividade na adolescência: Qual a relação?* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/3765>
- Vettese, L., Dyer, C., Li, W., & Wekerle, C. (2011). Does self-compassion mitigate the association between childhood maltreatment and later emotion regulation difficulties? A preliminary investigation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 480-491.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina?: Género e educação em contexto familiar* (1 ed.). Coimbra: Almedina.

- Vieira, C. (2013). *Inclusão e bullying: práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/5277>
- Vilhjalmsson, R. (1994). Effects of social support on self-assessed health in adolescence. *Journal of youth and adolescence, 23*(4), 437-452.
- Villén, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tese de doutoramento, Universidade de Córdoba). Retirado de <http://hdl.handle.net/10396/5717>
- Vitaro, F., Tremblay, R., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child development, 68*(4), 676-689.
- Volling, B., & Elins, J. (1998). Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child development, 69*(6), 1640-1656.
- von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School psychology international, 33*(5), 467-476.
- Wachelke, J., Natividade, J., Andrade, A. d., Wolter, R., & Camargo, B. (2014). Caracterização e avaliação de um procedimento de coleta de dados online (CORP). *Avaliação Psicológica, 13*(1), 143-146.
- Waiselfisz, J. (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez Editora.
- Waizbort, L. (2000). *As aventuras de Georg Simmel*. São Paulo: Editora 34.
- Waldo, A. (2014). Correlates of Internet addiction among adolescents. *Psychology, 5*, 1999-2008.
- Walsh, B. (2006). *Treating self-injury: A practical guide*. New York: Guilford Press.
- Walsh, E., & Egger, L. (2007). Suicide risk and protective factors among youth experiencing school difficulties. *International Journal of Mental Health Nursing, 16*(5), 349-359.
- Walther, J. B., Van Der Heide, B., Kim, S. Y., Westerman, D., & Tong, S. T. (2008). The role of friends' appearance and behavior on evaluations of individuals on Facebook: Are we known by the company we keep? *Human Communication Research, 34*(1), 28-49.
- Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wasserman, D., Cheng, Q., & Jiang, G. (2005). Global suicide rates among young people aged 15-19. *World Psychiatry, 4*(2), 114-120.
- Wastell, C., & Taylor, A. (2002). Alexithymic mentalising: theory of mind and social adaptation. *Social Behavior and Personality: an international journal, 30*(2), 141-148.
- Wei, H.-S., & Chen, J.-K. (2009). Social Withdrawal, Peer Rejection, and Peer Victimization in Taiwanese Middle School Students. *Journal of School Violence, 8*(1), 18-28.

- Wellman, B., & Hampton, K. (1999). Living Networked in a Wired World, *Contemporary Sociology*, 28(6).
- Wendt, G., & Lisboa, C. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25(1), 73-87.
- Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173–182.
- Wentzel, K., McNamara-Barry, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 195-203.
- Wertheim, M. (1999). *Uma história do espaço de Dante à Internet*. Rio de Janeiro:: Jorge Zahar Editio.
- West, D. (2015). An investigation into the prevalence of cyberbullying among students aged 16–19 in post-compulsory education. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), 96-112.
- Whelton, W. J., & Greenberg, L. S. (2005). Emotion in self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1583-1595.
- Whiteman, S., & Christiansen, A. (2008). Processes of sibling influence in adolescence: individual and family correlates. *Family Relations*, 57(1), 24-34.
- Whitlock, J., Powers, J., & Eckenrode, J. (2006). The virtual cutting edge: the internet and adolescent self-injury. *Developmental Psychology*, 42(3), 407.
- Whittaker, E., & Kowalski, R. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29.
- Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A., & Collings, G. (2013). A review of young people's vulnerabilities to online grooming. *Aggression and violent behavior*, 18(1), 135-146.
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Il: Research Press.
- Williams, K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21
- Winterman, D. (2013, 4 de dezembro). Cyber self-harm: Why do people troll themselves online? *BBC News Magazine*. Retirado de <http://www.bbc.com/news/magazine-25120783>
- Wong-Lo, M., & Bullock, L. (2011). Digital aggression: Cyberworld meets school bullies. *Preventing School Failure*, 55(2), 64-70.
- World Health Organization. (2009). *Preventing Suicide: a resource for police, firefighters and other first line responders*. Retirado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/44175>
- Worthen, M. (2007). Education policy implications from the Expert Panel on Electronic Media and Youth Violence. *The Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl 1), S61-S63.
- Wright, B., & Stone, M. (2004). *Making measures*. Chicago: The Phaneron Press.

- Xu, J., Shen, L., Yan, C., Hu, H., Yang, F., Wang, L., . . . Zhang, J. (2012). Personal characteristics related to the risk of adolescent internet addiction: a survey in Shanghai, China. *BMC Public Health, 12*(1), 1106.
- Yang, S. (2012). Paths to bullying in online gaming: The effects of gender, preference for playing violent games, hostility, and aggressive behavior on bullying. *Journal of Educational Computing Research, 47*(3), 235-249.
- Yao, M., He, J., Ko, D., & Pang, K. (2014). The influence of personality, parental behaviors, and self-esteem on Internet addiction: a study of Chinese college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(2), 104-110.
- Ybarra, M. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyber Psychology & Behavior, 7* (2), 247-257.
- Ybarra, M., Boyd, D., Korchmaros, J., & Oppenheim, J. (2012). Defining and Measuring Cyberbullying Within the Larger Context of Bullying Victimization. *The Journal of Adolescent Health, 51*(1), 53-58.
- Ybarra, M., & Mitchel, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationship, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*(3), 319-336.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior, 9*(6), 772-775.
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School psychology international, 32*(6), 645-654.
- Young, K. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. In L. Vandecreek, S. Knapp & T. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (Vol. 17, pp. 19-31). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Young Minds. (2012). *Talking Self-harm*. Talking Taboos, London. Retirado de http://www.cellogroup.com/pdfs/talking_self_harm.pdf (23 de maio de 2015)
- Yu, J., & Gamble, W. (2010). Abordances on school involvement and delinquency among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 20*(4), 811-824.
- Yzer, M., & Southwell, B. (2008). New Communication Technologies, Old Questions. *American Behavioral Scientist, 52*(1), 8-20.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C., Anderson, C., & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism, 18*(4), 419-427.
- Zalaquett, C., & Chatters, S. (2014). Cyberbullying in college: frequency, characteristics, and practical implications. *SAGE Open, 4*(1), 1-8.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School psychology international, 34*(6).
- Zidack, A. (2013). *Middle School Responses to Cyberbullying: An Action Research Study*. (Tese de doutoramento, Washington State University). Retirado de <http://hdl.handle.net/2376/4785>
- Zillmann, D. (1994). Entertainment as media effect. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 437-462): Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zottis, G. (2012). *Bullying na adolescência : associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/48976>

ANEXOS

Anexo I: Escala de Auto-estima de Rosenberg**ESCALA DE AUTO-ESTIMA (Rosenberg, 1965)****Adaptação de Pechorro et al. (2011)**

Este questionário é constituído por várias afirmações que se relacionam com o modo como cada pessoa se vê a si própria. Escolhe qual o teu grau de acordo ou desacordo de cada afirmação, assinalando a opção de resposta que melhor te descreve.

	Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
1. De um modo geral estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2. Por vezes penso que não tenho qualquer valor. (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
3. Sinto que tenho algumas qualidades boas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio(a). (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
6. Por vezes sinto que sou um(a) pessoa inútil. (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
7. Sinto que sou uma pessoa de valor.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
8. Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo/a. (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
9. De um modo geral sinto-me um(a) fracassado(a). (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
10. Tenho uma boa opinião de mim próprio(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Observações: Os itens 2,5,6,8 e 9 devem ser invertidos para calcular o score global **(R)**

Anexo II: Pedido de autorização aos autores para aplicação da versão adaptada para a população portuguesa da escala de autostima (RSESp) de Morris Rosenberg (1965)



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Ex.^{mos} Senhores

Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira

Assunto: Consentimento para aplicação da RSESp

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Armada Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação com o título “*Autocyberbullying*: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”, tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções de alunos.

Nesse âmbito, e pretendendo estudar a relação entre a auto percepção de autoestima global dos adolescentes e o *autocyberbullying*, vimos solicitar a V.^{Exa} o consentimento para aplicar a vossa versão da *Rosenberg Self-Esteem Scale*, junto dos alunos do 3º Ciclo.

Agradecendo a Vossa atenção e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Leiria, Janeiro de 2015

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
Professora de Matemática- Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira
Doutoranda Em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino,
Aprendizagem e Formação de Professores
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação - Universidade de Coimbra
e-mail: uc2013109703@student.uc.pt

Anexo III: Confirmação da autorização para aplicação da RSESp

Data: Dom, 25 Jan 2015 [06:24:44 WET]
De: Pedro Pechorro <ppechorro@gmail.com>
Para: feliciahf@sapo.pt
Assunto: Re: Consentimento para aplicação da RSESp
Bom dia

Envio o artigo de validação da RSES.
Boa sorte para o seu trabalho.

Cumprimentos,
Pedro Pechorro

No dia 24 de janeiro de 2015 às 23:24, <feliciahf@sapo.pt> escreveu:

Ex.^{mo} Senhor
[Professor Doutor Pedro Pechorro](#)

Assunto: Consentimento para aplicação da RSESp

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade em Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Amanda Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação com o título "*Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria*", tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas percepções de alunos e de diretores de escolas.

Nesse âmbito, e pretendendo estudar a relação entre a auto percepção de autoestima global dos adolescentes e o *autocyberbullying*, vimos solicitar a V.^{Exa} o consentimento para aplicar a vossa versão da *Rosenberg Self-Esteem Scale*, junto dos alunos do 3º Ciclo.

Agradecendo a Vossa atenção e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

·
Maria Felícia Henriques de Figueiredo

Telemóvel nº [916923431](tel:916923431)

Felícia Figueiredo

— Fim de mensagem reenviada —

Data: Dom, 25 Jan 2015 [09:24:54 WET]
De: "João P. Maroco" <jpmaroco@ispa.pt>
Para: feliciahf@sapo.pt
Assunto: Re: Consentimento para aplicação da RSESp

Cara Maria,
Pode aplicar desde que cite a autoria da escala original e a da nossa adaptação para Portugal.
Cumprimentos,
João Marôco

João Marôco
(sent from my not that smart smartphone with more errors than usual)

Em 24/01/2015 23:36, "feliciahf@sapo.pt" <feliciahf@sapo.pt> escreveu:

Ex.^{mo} Senhor
[Professor Doutor João Marôco](#)

Assunto: Consentimento para aplicação da RSESp

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade em Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação com o título "*Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria*", tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas percepções de alunos e de diretores de escolas.

Nesse âmbito, e pretendendo estudar a relação entre a auto percepção de autoestima global dos adolescentes e o *autocyberbullying*, vimos solicitar a V.^{Exa} o consentimento para aplicar a vossa versão da *Rosenberg Self-Esteem Scale*, junto dos alunos do 3º Ciclo.

Agradecendo a Vossa atenção e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Maria Felícia Henriques de Figueiredo

Telemóvel nº 916923431

Anexo IV: Escala de formas de autocrítico/ataque e auto-tranquilizante (EFACT)**ESCALA DE FORMAS DE AUTOCRITICISMO/ATAQUE E AUTO-TRANQUILIZANTE (EFACT)****(Gilbert et al., 2004)****Tradução e adaptação: Barreto, C.; Castilho, P.; Nunes, C. (2012)**

Quando as coisas vão mal nas nossas vidas ou não correm como nós esperávamos, e sentimos que poderíamos ter feito melhor, às vezes temos pensamentos e sentimentos negativos e de autocrítica. Estes podem ser sentimentos de que não vale a pena, de inutilidade ou inferioridade, etc. No entanto, as pessoas também podem tentar ser solidárias consigo próprias. Abaixo estão uma série de pensamentos e sentimentos que as pessoas por vezes têm. Lê atentamente cada afirmação e coloca um X no número que melhor descreve quanto cada afirmação é verdadeira para ti.

Por favor usa a seguinte escala:

Nada como eu 0	Um bocadinho como eu 1	Mais ou menos como eu 2	Um bocado como eu 3	Exatamente como eu 4
-------------------	---------------------------	----------------------------	------------------------	-------------------------

- | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Fico facilmente desapontado comigo mesmo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Há uma parte de mim que me põe em baixo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Perdooo-me facilmente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom/boa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Sinto-me derrotado pelos meus pensamentos autocríticos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Continuo a gostar de mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Eu fico tão zangado(a) comigo mesmo(a) que me apetece magoar-me ou fazer mal a mim mesmo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Tenho um sentimento de nojo por mim mesma(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Continuo a sentir que posso ser amado(a) e que ainda sou aceitável. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXOS

12. Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim. ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
13. Acho fácil gostar de mim mesmo(a). ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
14. Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos. ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
15. Eu chamo nomes a mim mesmo(a). ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
16. Eu sou carinhoso(a) e cuido de mim mesmo(a). ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
17. Eu não consigo aceitar fracassos e retrocessos sem me sentir inadequado(a). ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
18. Penso que mereço a minha autocritica. ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
19. Eu sou capaz de cuidar e preocupar-me comigo mesmo(a). ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
20. Há uma parte de mim que quer se libertar dos aspetos de que não gosta. ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
21. Eu encorajo-me a mim mesmo(a) acerca do futuro. ₀ ₁ ₂ ₃ ₄
22. Eu não gosto de ser como sou. ₀ ₁ ₂ ₃ ₄

Dimensão	Eu tranquilizador (8 itens)	Eu detestado (4itens)	Eu inadequado (9 itens)
Itens	3; 5; 8; 11; 13; 16; 19; 21	9;10 ;12 ;15; 22	1; 2; 4; 6; 7; 14; 17; 18; 20

Anexo V: Escala: Pedido de autorização para aplicação da Escala de Auto-criticismo/ataque e auto-tranquilizante (EFACT) e confirmação da autorização



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Ex.^{ma} Senhora

Professora Doutora Célia Maria de Oliveira Barreto Coimbra Carvalho

Assunto: Consentimento para aplicação da EFACT

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na , especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação com o título “*Autocyberbullying*: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”, tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções de alunos.

Nesse âmbito, e por forma a estudar a relação entre as variáveis *autocyberbullying* e auto-criticismo, vem solicitar a V. Exa o consentimento para aplicar a escala EFACT, junto dos alunos do 3º Ciclo das escolas de Leiria.

Agradecendo a Vossa atenção, e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Leiria, janeiro de 2015

Doutoranda
Maria Felícia Henriques de Figueiredo
e-mail: feliciahf@sapo.pt

Anexo VI: Pedido e confirmação da autorização para aplicação da EFACT

Data: Dom, 8 Jun 2014 [23:16:54]
De: feliciahf@sapo.pt
Para: ccarvalho@uac.pt
Assunto: Consentimento para aplicação da Escala EFACT
 Ex.^{ma} Senhora
 Professora Doutora Célia Maria de Oliveira Barreto Coimbra Carvalho

Assunto: Consentimento para aplicação da Escala EFACT

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, pretende realizar uma investigação com o tema "*Autocyberbullying: A nova era do bullying. Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria*".

O *cyberbullying*, *bullying* praticado através das Tecnologias de Informação e Comunicação, tem vindo a assumir crescente visibilidade no nosso país, fruto do aumento no número de incidentes. Muitos jovens são, anonimamente, alvo de assédio moral ou perseguição *online*. Os atores e as dinâmicas que caracterizam este fenómeno surgem hoje renovados numa nova forma de agressão autodirigida, o *autocyberbullying*. Este consiste na publicação intencional e anónima de comentários cruéis sobre o próprio, e respetiva autorresposta, normalmente nas redes sociais, com o objetivo de, fazendo crer que são vítimas de agressão, conquistarem a atenção, simpatia e admiração de observadores *online*, adultos ou pares, instigando-os a tornarem-se seus apoiantes e a reagirem contra supostos abusos praticados contra os mesmos (Boyd, 2010; Englander, 2012).

Com a investigação pretendemos compreender a relação entre *autocyberbullying* e a forma como os adolescentes pensam, como se sentem consigo próprio, se manifestam o desejo de praticar autodano quando as coisas não lhes correm bem, ou seja, medir a autocritica.

Por forma a tornar possível o estudo, solicitamos a V.^{Exa} o seu consentimento para aplicar a escala "EFACT – Escala de Formas de Auto-criticismo/Ataque e Auto-tranquilizante" junto dos alunos do 3º Ciclo.

Agradecendo a Vossa atenção e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Maria Felícia Henriques de Figueiredo

Telemóvel nº 916923431

21/12/2016

RE: Consentimento para aplicação da Escala EFACT

Data: Seg, 2 Feb 2015 [10:13:59 WET]
De: Carolina Portugal <cportugalsn@hotmail.com>
Para: feliciahf@sapo.pt
Assunto: RE: Consentimento para aplicação da Escala EFACT
 Cara Colega,

é com imensa satisfação que autorizo a utilização da escala EFACT por mim traduzida e validada.
 Votos de um excelente trabalho!

Os melhores cumprimentos,
 Carolina Portugal de Sousa Nunes

Date: Sat, 24 Jan 2015 22:26:24 +0000
 From: feliciahf@sapo.pt
 To: cportugalsn@hotmail.com
 Subject: Consentimento para aplicação da Escala EFACT

Ex.^{ma} Senhora
 Dra. Carolina Portugal de Sousa Nunes
Assunto: Consentimento para aplicação da EFACT

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade em Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação com o título "*Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria*", tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções de alunos e de diretores de escolas.

Nesse âmbito, e por forma a estudar a relação entre as variáveis *autocyberbullying* e auto-criticismo, vem solicitar a V.^{Exa} o consentimento para aplicar a escala EFACT, por si traduzida e validada, nas escolas de Leiria.

Agradecendo a Vossa atenção, e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
 Telemóvel nº 916923431

----- Fim de mensagem reenviada -----

Anexo VII: Escala de auto-conceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2

ESCALA DE AUTO-CONCEITO
(Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)
Adaptação de Veiga (2006)

Item	SIM	NÃO
0.1 Os meus colegas de turma troçam de mim*		
0.2 Sou uma pessoa feliz		
0.3 Tenho dificuldades em fazer amizades*		
0.4 Estou triste muitas vezes*		
0.5 Sou uma pessoa esperta		
0.6 Sou uma pessoa tímida*		
0.7 Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas*		
0.8 A minha aparência física desagradou-me*		
0.9 Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos		
10. Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola*		
11. Sou impopular*		
12. Porto-me bem na escola		
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha*		
14. Crio problemas à minha família*		
15. Sou forte		
16. Sou um membro importante da minha família		
17. Desisto facilmente*		
18. Faço bem os meus trabalhos escolares		
19. Faço muitas coisas más*		
20. Porto-me mal em casa*		
21. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares*		
22. Sou um membro importante da minha turma		
23. Sou nervoso (a)*		
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma		
25. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas*		
26. Os meus amigos gostam das minhas ideias		
27. Meto-me frequentemente em sarilhos*		
28. Tenho sorte		
29. Preocupo-me muito*		
30. Os meus pais esperam demasiado de mim*		
31. Gosto de ser como sou		
32. Sinto-me posto de parte*		
33. Tenho o cabelo bonito		
34. Na escola ofereço-me várias vezes como voluntário(a)		
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou*		
36. Odeio a escola*		
37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nos desportos e brincadeiras*		
38. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas*		
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias		
40. Sou infeliz*		
41. Tenho muito amigos		
42. Sou alegre		
43. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas*		
44. Sou bonito(a)		
45. Meto-me em muitas brigas*		
46. Sou popular entre os rapazes		
47. As pessoas embirram comigo*		
48. A minha família está desapontada comigo*		
49. Tenho uma cara agradável		
50. Quando for maior vou ser uma pessoa importante		
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar*		
52. Esqueço o que aprendo*		
53. Dou-me bem com os outros		
54. Sou popular entre as raparigas		
55. Gosto de ler		
56. Tenho medo muitas vezes*		
57. Sou diferente das outras pessoas*		

ANEXOS

- 58. Penso em coisas más*
- 59. Choro facilmente*
- 60. Sou uma boa pessoa

* Itens a inverter no cálculo do score

Dimensões/Itens

- I - Aspeto comportamental (AC): 12,13,14,18,19,20,27,30,36,38,45,48,58
- III - Ansiedade: 4,7,10,17,23,29,56,59
- III - Estatuto intelectual (EI): 5,16,21,22,24,25,26,34,39,43,50,52,55
- IV - Popularidade (PO): 1,3,6,11,32,37,41,47,51,57
- V - Aparência física (AF): 8, 9,15,33,44,46,49,54
- VI - Satisfação-felicidade (SF): 2, 28,31,35,40,42,53,60

Resultado total: Resultado bruto _____ Percentil _____ *Statines* _____

Clusters: I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____ VI _____

Anexo VIII: Pedido e autorização para aplicação da PHCSCS pelos autores

Data: Dom, 25 Jan 2015 [22:22:31 WET]
De: Feliciano Veiga <fhveiga@ie.ulisboa.pt>
Para: feliciahf@sapo.pt
Assunto: RE: Consentimento para aplicação da PHCSCS
Sim, Pode utilizar, enviando no final uma cópia para registo.

Com os meus cumprimentos,

Feliciano Veiga

Prof. Feliciano Henriques Veiga
PhD Educational Psychology
Associate Professorat with Agragation
Institute of Education
Alameda da Universidade,
University of Lisbon
1649-013, Lisboa, Portugal
Telef. (351) 21 794 3710
Mail: fhveiga@ie.ul.pt
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8111432416119372>
http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406.1118848&_dad=portal&_schema=PORTAL

De: feliciahf@sapo.pt <feliciahf@sapo.pt>
Enviado: domingo, 25 de Janeiro de 2015 20:12
Para: Feliciano Veiga
Assunto: Consentimento para aplicação da PHCSCS

Ex.^{mo} Senhor
[Professor Doutor Feliciano Veiga](#)
Assunto: Consentimento para aplicação da PHCSCS

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade em Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação com o título “*Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria*”, tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções de alunos e de diretores de escolas. Nesse âmbito, e pretendendo estudar a relação entre o Autoconceito dos adolescentes e o *autocyberbullying*, vimos solicitar a V.^{Exa} o consentimento para aplicar a vossa adaptação à população portuguesa da *escala de autoconceito* —Piers-Harris Children’s Self-concept Scale (PHCSCS), junto dos alunos do 3º Ciclo. Agradecendo a Vossa atenção e esperando uma resposta positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
Telemóvel nº 916923431

Felícia Figueiredo

Anexo IX: Nota introdutória e consentimento informado do questionário QPAA**Nota introdutória do questionário *online***

Recorrendo a um computador, a um telemóvel, ou a outro dispositivo eletrónico, alguns jovens praticam *cyberbullying*, isto é, colocam *online* ou enviam a alguém mensagens ofensas contendo difamações, ameaças ou quaisquer outros conteúdos desagradáveis. Existem também os que, de forma intencional, praticam *cyberbullying* contra si próprio, ou seja, praticam *autocyberbullying*.

Com este estudo, que se insere num Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientado pela Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, pretendemos contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, com base nas perceções dos alunos do 3º ciclo do ensino básico.

A tua colaboração é **muito importante para a realização deste estudo**. Pedimos-te que respondas com sinceridade às questões colocadas recorrendo à tua experiência, vivida ou observada, nos últimos 6 meses.

Os dados fornecidos serão objeto de tratamento estatístico, destinando-se exclusivamente a fins da investigação. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade das tuas respostas. A tua participação é voluntária.

Se ainda tens alguma dúvida, podes contactar-nos através do *e-mail*: uc2013109703@student.uc.pt. Caso aceites participar, deves dar o teu consentimento, onde se lê: "***Consentimento Informado***".

Obrigada pela tua colaboração!

Felícia Figueiredo

Consentimento Livre e Informado

Eu compreendi a explicação que me foi fornecida sobre a minha participação nesta investigação, bem como sobre os seus objetivos, tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Deste modo, consinto em participar neste estudo.

Sim, li o consentimento informado e pretendo participar no estudo.

Anexo X: Questionário de Perceções dos Alunos Sobre *Autocyberbullying* (QPAA)**QUESTIONÁRIO ONLINE****I. Dados pessoais (DPA)****1. És:**Rapaz ₁Rapariga ₂**2. Quantos anos tens? (Escreve o número) _____****3. Que ano frequentas?**7º ano ₁8º ano ₂9º ano ₃**4. Já reprovaste alguma vez?**Sim ₂**4.1** Quantas vezes? (Escreve o número) _____Não ₁**5. Como consideras os teus resultados escolares?**(Assinala **apenas uma** opção)

5.1	Muito bons	<input type="checkbox"/> ₁
5.2	Bons	<input type="checkbox"/> ₂
5.3	Razoáveis	<input type="checkbox"/> ₃
5.4	Maus	<input type="checkbox"/> ₄
5.5	Muito maus	<input type="checkbox"/> ₅

II. Posse e uso das tecnologias emergentes (UT)**6. Tens algum dos equipamentos seguintes com acesso à Internet?**(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

6.1	Não tenho qualquer equipamento.	<input type="checkbox"/> ₁
6.2	Telemóvel	<input type="checkbox"/> ₂
6.3	Computador.	<input type="checkbox"/> ₃
6.4	<i>Tablet.</i>	<input type="checkbox"/> ₄
6.5	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₅

7. Habitualmente, onde costumavas aceder mais vezes à Internet?(Assinala **apenas uma** opção)

7.1	Em casa.	<input type="checkbox"/> ₁
7.2	Na escola.	<input type="checkbox"/> ₂
7.3	Na casa de amigos.	<input type="checkbox"/> ₃
7.4	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₄

8. Para cada uma das questões seguintes, assinala a opção que melhor se adequa à tua situação.

		Nunca	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
8.1	Com que frequência utilizas a Internet?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.2	Com que frequência costumavas estar com os teus amigos <i>online</i> ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

9. Tens algum perfil numa rede social?Não ₁**9.1 Porquê?**(Assinala **a principal** razão)

9.1.1	Não tenho idade suficiente.	<input type="checkbox"/> ₁
9.1.2	Os meus pais não me deixam.	<input type="checkbox"/> ₂
9.1.3	Não tenho interesse.	<input type="checkbox"/> ₃
9.1.4	Não tenho tempo.	<input type="checkbox"/> ₄
9.1.5	Outro motivo. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₅

Sim ₂**9.2 Em qual/quais? _____****10. Com que frequência usas as redes sociais para:**(Assinala **uma resposta** em cada linha)

		Nunca	Raramente	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
10.1	Conheceres novas pessoas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.2	Encontrares-te com os teus amigos(as).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.3	Manteres contacto com familiares.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.4	Partilhares fotografias, vídeos ou outros ficheiros.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.5	Expressares os teus sentimentos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.6	Procurares ajuda para os teus problemas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.7	Enviases mensagens privadas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.8	Seguires pessoas famosas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.9	Participares em jogos <i>online</i> .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.10	Participares numa comunidade <i>online</i> .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

III. Prevalência do *Bullying* e do *cyberbullying* (BCY)

O *Bullying* (BY) traduz um comportamento agressivo praticado de forma intencional e repetida, por um ou mais indivíduos, contra outro(s). Este tipo de agressão pode ser direto (por exemplo, empurrar, bater ou insultar) ou indireto (por exemplo, desprezar, dizer mentiras, espalhar falsos rumores, ou excluir alguém de um grupo de propósito).

O *cyberbullying* (CY) é uma forma de *bullying* que envolve o uso das tecnologias de informação (chamadas, *e-mail*, mensagens instantâneas, *chats*, *sites*, etc.) para perseguir, ameaçar ou intimidar outros, de forma deliberada.

Lê cada uma das afirmações e assinala a resposta que mais se aproxima da tua experiência pessoal.

11. Nos últimos 6 meses, alguma vez:

(Assinala **uma resposta** em cada linha)

		Nunca	Apenas 1 ou 2 vezes	1 a 2 vezes por mês	Cerca de 1 vez por semana	Várias vezes por semana
11.1	Foste vítima de <i>bullying</i> ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.2	Praticaste <i>bullying</i> contra alguém?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.3	Foste vítima de <i>cyberbullying</i> ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.4	Praticaste <i>cyberbullying</i> contra alguém?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

12. Conheces alguém, amigo ou colega teu, que tenha:

		SIM	NÃO
12.1	Praticado <i>bullying</i> contra alguém?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
12.2	Sido vítima de <i>bullying</i> ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
12.3	Praticado <i>cyberbullying</i> contra alguém?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
12.4	Sido vítima de <i>cyberbullying</i> ?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

IV. Prevalência e caracterização geral do *autocyberbullying* (ACY)

Nesta parte pretendemos compreender o fenómeno *autocyberbullying*.
Lê cada uma das afirmações e assinala a resposta que mais se aproxima da tua experiência pessoal.

13. Sabes o que é o *autocyberbullying*?

Não ₁

Sim ₂

13.1 Como ficaste a saber?(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

13.1.1	Através de professores.	<input type="checkbox"/> ₁
13.1.2	Através de amigos/colegas.	<input type="checkbox"/> ₂
13.1.3	Através dos meus pais.	<input type="checkbox"/> ₃
13.1.4	Através de pesquisa na Internet.	<input type="checkbox"/> ₄
13.1.5	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₅

O *autocyberbullying* representa um comportamento autoagressivo intencional, praticado por um indivíduo de forma anónima, e que consiste na publicação, ou envio de mensagens hostis para si próprio (ofensas, difamações ou outros), recorrendo às tecnologias de informação e comunicação, e resposta às mesmas.

14. Nos últimos 6 meses, alguma vez praticaste *autocyberbullying*?Não ₁Sim ₂**15.** Com que frequência, nos últimos 6 meses:(Assinala **uma resposta** em cada linha)

		Nunca	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
15.1	Criaste um perfil falso para publicar conteúdos negativos sobre ti?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.2	Publicaste <i>online</i> , de forma propositada, informações de caráter ofensivo ou degradante sobre ti, fazendo-te passar por outra pessoa?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.3	Respondeste <i>online</i> , de forma anónima, a um comentário desagradável sobre ti, que tu mesmo publicaste?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.4	Fizeste, de forma anónima, ameaças a ti próprio na Internet?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.5	Publicaste, de forma anónima, fotos e/ou vídeos comprometedores sobre ti, reais ou adulterados?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.6	Publicaste, de forma anónima, informações falsas sobre ti?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.7	Fingiste, de forma anónima, ter sido banido de um grupo numa rede social, fórum, blogue ou outro?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.8	Revelaste, de forma anónima, informações pessoais com o objetivo de serem utilizadas por outros para te insultar?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
15.9	Enviaste, de forma anónima, mensagens insultuosas, ofensivas, humilhantes, ou comprometedoras sobre ti a alguém?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

16. O(s) comportamento(s) que assinalaste na questão anterior podem ser considerados uma forma de *autocyberbullying*. Assim:

Onde praticaste *autocyberbullying* **mais vezes**?

(Assinala **apenas uma** opção)

16.1	Na escola.	<input type="checkbox"/> ₁
16.2	Em casa.	<input type="checkbox"/> ₂
16.3	Na casa de um amigo.	<input type="checkbox"/> ₃
16.4	Num local público.	<input type="checkbox"/> ₄
16.5	Noutro local. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₅

17. Que equipamento usaste?

(Assinala aquele que utilizaste **mais vezes**)

17.1	<i>Tablet</i> .	<input type="checkbox"/> ₁
17.2	<i>Smartphone</i> .	<input type="checkbox"/> ₂
17.3	Computador.	<input type="checkbox"/> ₃
17.4	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₄

18. Através de que meio praticaste *autocyberbullying*?

(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

18.1	SMS / MMS.	<input type="checkbox"/> ₁
18.2	<i>E-mail</i> .	<input type="checkbox"/> ₂
18.3	<i>Websites</i> e blogues.	<input type="checkbox"/> ₃
18.4	Redes sociais (<i>Facebook</i> , <i>MySpace</i> , <i>Twitter</i> ou outro).	<input type="checkbox"/> ₄
18.5	<i>Chats</i> .	<input type="checkbox"/> ₅
18.6	<i>YouTube</i> ou outros <i>sites</i> de partilha de vídeos.	<input type="checkbox"/> ₆
18.7	Jogos <i>online</i> .	<input type="checkbox"/> ₇
18.8	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₈

19. Que motivos **te levaram** a praticar *autocyberbullying*?

(Podes assinalar **até três** motivos)

19.1	Ter sido vítima de <i>bullying</i> .	<input type="checkbox"/> ₁
19.2	Ter sido vítima de <i>cyberbullying</i> .	<input type="checkbox"/> ₂
19.3	Conquistar a atenção de amigos.	<input type="checkbox"/> ₃
19.4	Conquistar a atenção dos meus pais.	<input type="checkbox"/> ₄
19.5	Levar a minha família a preocupar-se mais comigo(a).	<input type="checkbox"/> ₅
19.6	Conquistar a confiança de pessoas na Internet.	<input type="checkbox"/> ₆
19.7	Afirmar-me perante amigos, para ser aceite num grupo.	<input type="checkbox"/> ₇
19.8	Ver publicados elogios/mensagens positivas sobre mim.	<input type="checkbox"/> ₈
19.9	Testar se conseguia suportar comentários negativos sobre mim.	<input type="checkbox"/> ₉
19.10	Culpar alguém de me agredir.	<input type="checkbox"/> ₁₀
19.11	Levar os meus amigos(as) a defenderem-me de agressões exercidas contra mim.	<input type="checkbox"/> ₁₁
19.12	Aliviar a angústia que sentia.	<input type="checkbox"/> ₁₂

19.13	Aliviar a frustração que sentia.	<input type="checkbox"/> ₁₃
19.14	Aliviar a raiva que sentia.	<input type="checkbox"/> ₁₄
19.15	Castigar-me por alguma(s) coisa(s) que fiz.	<input type="checkbox"/> ₁₅
19.16	Brincadeira.	<input type="checkbox"/> ₁₆
19.17	Mostrar aos outros que precisava de ajuda.	<input type="checkbox"/> ₁₇
19.18	Estar descontente comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₁₈
19.19	Causar mal-estar a mim próprio(a).	<input type="checkbox"/> ₁₉
19.20	Outro motivo. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₂₀

20. Contaste a alguém que praticaste/praticas *autocyberbullying*?

Não ₁

20.1 Porquê?

(Assinala **o principal motivo**)

20.1.1	Por vergonha.	<input type="checkbox"/> ₁
20.1.2	Por medo.	<input type="checkbox"/> ₂
20.1.3	Por considerar que era um comportamento sem importância.	<input type="checkbox"/> ₃
20.1.4	Por querer continuar com este comportamento.	<input type="checkbox"/> ₄
20.1.5	Outro motivo. Qual?	<input type="checkbox"/> ₅

Sim ₂

20.2 A quem?

(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

20.2.1	Irmão/irmã.	<input type="checkbox"/> ₁
20.2.2	Amigo(a) /colega.	<input type="checkbox"/> ₂
20.2.3	Pais.	<input type="checkbox"/> ₃
20.2.4	Professor(a).	<input type="checkbox"/> ₄
20.2.5	Outro familiar.	<input type="checkbox"/> ₅
20.2.6	Outro. Qual?	<input type="checkbox"/> ₆

21. Como te sentiste depois de teres praticado *autocyberbullying*?(Assinala **uma resposta** em cada linha)

		SIM	NÃO
21.1	Alegre.		
21.2	Triste.		
21.3	Ansioso(a).		
21.4	Arrependido(a).		
21.5	Envergonhado(a).		
21.6	Orgulhoso(a).		
21.7	Poderoso(a).		
21.8	Vingado(a).		
21.9	Com medo.		
21.10	Pior do que estava antes.		
21.11	Melhor do que estava antes.		
21.12	Satisfeito(a).		
21.13	Com vontade de continuar a agredir-me.		
21.14	Sem vontade de ir para a escola.		
21.15	Outro. Qual? _____		

22. O que aconteceu depois de praticares *autocyberbullying*?(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

22.1	Recebi elogios e mensagens de apoio na Internet.	<input type="checkbox"/> ₁
22.2	A minha família passou a preocupar-se mais comigo.	<input type="checkbox"/> ₂
22.3	Os meus pais proibiram-me de ir à Internet.	<input type="checkbox"/> ₃
22.4	Fui gozado(a) na escola.	<input type="checkbox"/> ₄
22.5	Fui vítima de <i>cyberbullying</i> .	<input type="checkbox"/> ₅
22.6	Os meus resultados escolares pioraram.	<input type="checkbox"/> ₆
22.7	Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₇

23. Fizeste alguma coisa para não repetires este comportamento?(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

23.1	Não fiz nada.	<input type="checkbox"/> ₁
23.2	Eliminei a página a partir da qual pratiquei <i>autocyberbullying</i> .	<input type="checkbox"/> ₂
23.3	Discuti a situação com amigos(as) em fóruns.	<input type="checkbox"/> ₃
23.4	Deixei de ir à Internet e às redes sociais.	<input type="checkbox"/> ₄
23.5	Apaguei as mensagens, fotos, vídeos ou outros.	<input type="checkbox"/> ₅
23.6	Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₆

24. Pediste ajuda a alguém?Não ₁

Sim ₂**24.1 A quem?**(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

24.1.1	A um(a) amigo(a).	<input type="checkbox"/> ₁
24.1.2	Aos meus pais.	<input type="checkbox"/> ₂
24.1.3	A um professor(a).	<input type="checkbox"/> ₃
24.1.4	A outra(s) pessoa(s).	<input type="checkbox"/> ₄
24.1.5	Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₅

25. Fizeram alguma coisa para te ajudar?Não ₁Sim ₂**25.1** O que fizeram? _____**26. Na tua opinião, que motivos podem levar um(a) adolescente a praticar *autocyberbullying*?**(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

26.1	Ter sido vítima de <i>bullying</i> .	<input type="checkbox"/> ₁
26.2	Ter sido vítima de <i>cyberbullying</i> .	<input type="checkbox"/> ₂
26.3	Conseguir que a família passe a preocupar-se mais com ele/ela.	<input type="checkbox"/> ₃
26.4	Mostrar a outros que precisam de ajuda.	<input type="checkbox"/> ₄
26.5	Chamar a atenção dos pais.	<input type="checkbox"/> ₅
26.6	Conquistar a atenção de amigos(as).	<input type="checkbox"/> ₆
26.7	Conquistar a confiança de pessoas na Internet.	<input type="checkbox"/> ₇
26.8	Levar os amigos(as) a defenderem-no(a) dos abusos praticados contra ele(a).	<input type="checkbox"/> ₈
26.9	Afirmar-se perante amigos(as), para ser aceite num grupo.	<input type="checkbox"/> ₉
26.10	Ver publicados elogios/mensagens positivas sobre si.	<input type="checkbox"/> ₁₀
26.11	Divertir-se.	<input type="checkbox"/> ₁₁
26.12	O impulso de um momento.	<input type="checkbox"/> ₁₂
26.13	Sentir-se só.	<input type="checkbox"/> ₁₃
26.14	Aliviar a angústia que sente.	<input type="checkbox"/> ₁₄
26.15	Aliviar a frustração que sente.	<input type="checkbox"/> ₁₅
26.16	Aliviar a raiva que sente.	<input type="checkbox"/> ₁₆
26.17	Castigar-se por alguns comportamentos que teve.	<input type="checkbox"/> ₁₇
26.18	Imitar o comportamento de outros(as).	<input type="checkbox"/> ₁₈
26.19	Brincadeira.	<input type="checkbox"/> ₁₉
26.20	Outro motivo. Qual? _____	<input type="checkbox"/> ₂₀

27. Tens conhecimento de algum(a) colega de escola ou de um amigo(a) teu que tenha praticado *autocyberbullying*?Não ₁Sim ₂

27.1 O que fizeste quando soubeste?

(Podes assinalar **mais do que uma** opção)

27.2.1	Tentei compreender a situação.	<input type="checkbox"/>
27.2.2	Contei a um adulto da minha confiança.	<input type="checkbox"/>
27.2.3	Aconselhei-o(a) a contar a alguém.	<input type="checkbox"/>
27.2.4	Tentei convencê-lo(a) a não voltar a praticar.	<input type="checkbox"/>
27.2.5	Fiquei a saber e não fiz nada.	<input type="checkbox"/>
27.2.6	Dei-lhe apoio.	<input type="checkbox"/>
27.2.7	Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

V. Suporte social familiar e escolar: Escala Família e Escola (EFE)

Seguidamente, apresentam-se algumas afirmações sobre a forma como podes sentir a tua relação com os teus pais, professores e colegas.

Lê cada uma das afirmações apresentadas e diz em que medida concordas ou discordas com as mesmas.

		Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.	Na minha família é habitual jantarmos em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Sinto-me feliz quando vou para a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Sinto que sou importante para a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Quando tenho um problema, posso contar com a escola para me ajudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Posso contar com o apoio da minha família quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	A minha escola está pouco atenta aos problemas dos alunos. (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Na minha família é pouco habitual conversarmos. (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os meus colegas aceitam-me como sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	A minha família dá-me pouca atenção. (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A minha família interessa-se pelo que eu sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Dou-me bem com os meus colegas de escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Dou-me bem com a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Quando tenho algum problema, a maior parte dos professores está disponível para me ajudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Raramente partilho os meus problemas com a minha família. (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Sinto-me inseguro(a) na minha escola. (R)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Tenho uma boa relação com os meus professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(R)- Itens reversíveis

VI. Medidas de personalidade e atitudes psicossociais: escala de autoconceito, de autoestima e de autocriticismo
Autoconceito (AFP)
**ESCALA DE AUTOCONCEITO (Piers-Harris *Children's Self-Concept Scale 2*)
Adaptação de Veiga (2006)**

Lê cada uma das afirmações e vê se descreve, ou não, o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro, ou verdadeiro em grande parte, assinala a palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso, ou falso em grande parte, assinala a palavra "Não".

		SIM	NÃO
1.	Os meus colegas de turma troçam de mim.*		
2.	Sou uma pessoa feliz.		
3.	Tenho dificuldades em fazer amizades.*		
4.	Estou triste muitas vezes.*		
5.	Sou uma pessoa esperta.		
6.	Sou uma pessoa tímida.*		
7.	Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.*		
8.	A minha aparência física desagradá-me.*		
9.	Sou um(a) chefe nas brincadeiras e nos desportos.		
10.	Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola.*		
11.	Sou impopular.*		
12.	Porto-me bem na escola.		
13.	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.*		
14.	Crio problemas à minha família.*		
15.	Sou forte.		
16.	Sou um membro importante da minha família.		
17.	Desisto facilmente.*		
18.	Faço bem os meus trabalhos escolares.		
19.	Faço muitas coisas más.*		
20.	Porto-me mal em casa.*		
21.	Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.*		
22.	Sou um membro importante da minha turma.		
23.	Sou nervoso(a).*		
24.	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.		
25.	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.*		
26.	Os meus amigos gostam das minhas ideias.		
27.	Meto-me frequentemente em sarilhos.*		
28.	Tenho sorte.		
29.	Preocupo-me muito.*		
30.	Os meus pais esperam demasiado de mim.*		
31.	Gosto de ser como sou.		
32.	Sinto-me posto de parte.*		
33.	Tenho o cabelo bonito.		
34.	Na escola ofereço-me várias vezes como voluntário(a).		
35.	Gostava de ser diferente daquilo que sou.*		
36.	Odeio a escola.*		
37.	Sou dos(as) últimos(as) a ser escolhido(a) nos desportos e brincadeiras.*		

38.	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.*		
39.	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.		
40.	Sou infeliz.*		
41.	Tenho muito amigos(as).		
42.	Sou alegre.		
43.	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.*		
44.	Sou bonito(a).		
45.	Meto-me em muitas brigas.*		
46.	Sou popular entre os rapazes.		
47.	As pessoas embirram comigo.*		
48.	A minha família está desapontada comigo.		
49.	Tenho uma cara agradável.		
50.	Quando for maior vou ser uma pessoa importante.		
51.	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.*		
52.	Esqueço o que aprendo.*		
53.	Dou-me bem com os outros.		
54.	Sou popular entre as raparigas.		
55.	Gosto de ler.		
56.	Tenho medo muitas vezes.*		
57.	Sou diferente das outras pessoas.*		
58.	Penso em coisas más.		
59.	Choro facilmente.*		
60.	Sou uma boa pessoa.		

Autoestima (AE)

ESCALA DE AUTOESTIMA (Rosenberg,1965) Adaptação de Pechorro et al. (2011)

Este questionário é constituído por várias afirmações que se relacionam com o modo como cada pessoa se vê a si própria. Escolhe qual o teu grau de acordo ou desacordo de cada afirmação, assinalando a opção de resposta que melhor te descreve.

		Discordo Fortemente	Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
1.	De um modo geral estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
2.	Por vezes penso que não tenho qualquer valor. (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
3.	Sinto que tenho algumas qualidades boas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
4.	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
5.	Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio(a). (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
6.	Por vezes sinto que sou um(a) pessoa inútil. (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
7.	Sinto que sou uma pessoa de valor.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
8.	Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo (a). (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
9.	De um modo geral sinto-me um(a) fracassado(a). (R)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
10.	Tenho uma boa opinião de mim próprio(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

AC – Escala de formas de Auto - Criticismo /Ataque e Auto -Tranquilizante (EFACT)

(Gilbert et al., 2004)

Tradução e adaptação: Barreto, Castilho e Nunes (2012)

Quando as coisas vão mal nas nossas vidas ou não correm como nós esperávamos, e sentimos que poderíamos ter feito melhor, às vezes temos pensamentos e sentimentos negativos e de autocrítica. Estes podem ser sentimentos de que não vale a pena, de inutilidade ou inferioridade, etc. No entanto, as pessoas também podem tentar ser solidárias consigo próprias. Abaixo estão uma série de pensamentos e sentimentos que as pessoas por vezes têm. Lê atentamente cada afirmação e assinala a resposta que melhor descreve quanto cada afirmação é verdadeira para ti.

(Assinala **uma resposta** por linha)

		Nada como eu	Um bocadinho como eu	Mais ou menos como eu	Um bocado como eu	Exatamente como eu
1.	Fico facilmente desapontado comigo mesmo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	Há uma parte de mim que me põe em baixo.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.	Perdooo-me facilmente.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6.	Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom/boa.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7.	Sinto-me derrotado(a) pelos meus pensamentos autocríticos.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8.	Continuo a gostar de mim.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9.	Eu fico tão zangado(a) comigo mesmo(a) que me apetece magoar-me ou fazer mal a mim mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10.	Tenho um sentimento de nojo por mim mesma(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11.	Continuo a sentir que posso ser amado(a) e que ainda sou aceitável.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12.	Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13.	Acho fácil gostar de mim mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.	Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15.	Eu chamo nomes a mim mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16.	Eu sou carinhoso(a) e cuido de mim mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17.	Eu não consigo aceitar fracassos e retrocessos sem me sentir inadequado(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.	Penso que mereço a minha autocrítica.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19.	Eu sou capaz de cuidar e preocupar-me comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20.	Há uma parte de mim que se quer libertar dos aspetos de que não gosta.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21.	Eu encorajo-me a mim mesmo(a) acerca do futuro.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22.	Eu não gosto de ser como sou.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Se tiveres algum problema relacionado com o *autocyberbullying* e sentires necessidade, ou quiseres falar connosco, podes contactar-nos através do *e-mail*: feliciahf@sapo.pt.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo XI: Pedido de autorização para a realização do estudo e aplicação de questionário

Ex^{mo(a)}. Senhor(a) Diretor(a)

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo

Maria Felícia Henriques de Figueiredo, professora do Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, em Leiria, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, pretende realizar uma investigação sobre o tema: *Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria.

A Internet e outros dispositivos eletrónicos têm vindo a assumir uma importância cada vez maior no dia a dia dos adolescentes, sendo utilizados pelos mesmos por vários motivos e para diversos fins. Estes oferecem inúmeros benefícios, mas podem igualmente permitir um uso inadequado designadamente, para praticar alguma forma de agressão virtual. Neste cenário, o *bullying* evoluiu para novas formas, o *cyberbullying*, e, mais recentemente, uma nova forma de agressão autodirigida denominada *autocyberbullying*, ainda não estudada em Portugal, tem sido alvo de atenção. Trata-se de um comportamento autoagressivo, praticado de forma intencional e anónima por um indivíduo, que consiste na publicação ou envio de mensagens hostis sobre si, recorrendo às tecnologias da Informação e Comunicação, e resposta às mesmas, com o objetivo de chamar a atenção, de conquistar a simpatia e a admiração de observadores *online*, adultos ou pares, para que estes passem a preocuparem-se consigo e a defendê-lo *online*.

Sendo nosso objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções dos alunos, vimos solicitar a V. Ex^a que se digne autorizar a realização do estudo e a recolha de dados junto dos mesmos, no ano letivo 2015/2016, comprometendo-se a investigadora a utilizar os dados recolhidos apenas para fins da investigação e a respeitar todos os procedimentos éticos. A recolha de dados será efetuada através de um questionário anónimo, mediante a aplicado *online*.

Certas de que o nosso pedido merecerá a melhor atenção da parte de V. Ex^a manifestamos, desde já a total disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional. Agradecendo a sua colaboração, apresentamos os nossos respeitosos cumprimentos.

Coimbra, outubro de 2015

Maria Felícia Henriques de Figueiredo

*Professora de Matemática - Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira
Doutoranda Em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino,
Aprendizagem e Formação de Professores
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação - Universidade de Coimbra
e-mail: uc2013109703@student.uc.pt*

Anexo XII: Convite enviado à Escola /Agrupamento para colaboração no estudo

Ex^{mo(a)}. Senhor(a) Diretor(a)

Assunto: Pedido de colaboração no estudo “*Autocyberbullying*: Prevalência, motivações e impacto entre os alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”

Maria Felícia Henriques Figueiredo, Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na especialidade Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Armada Pinto da Mota Matos, encontra-se a realizar uma investigação sobre o tema “*Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre os alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”, tendo como objetivo contribuir para a compreensão do fenómeno *autocyberbullying*, da sua natureza e incidência entre os adolescentes portugueses, com base nas perceções de alunos do 7º, 8º e 9º anos, das escolas públicas do concelho de Leiria.

O processo de recolha de dados envolve a aplicação de um questionário na modalidade *online*, destinado aos alunos do 3º ciclo, que é anónimo e realizado individualmente num computador com acesso à Internet.

Para tal, foi solicitada a autorização para a realização desta investigação e aplicação dos questionários à Direção-Geral da Educação (DGE), através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), a qual foi aprovada com o n.º 0027100013, em 29/07/2015.

Assim, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração nesta investigação, autorizando o preenchimento de um questionário pelos alunos do 3º ciclo da vossa escola/agrupamento, o qual implicará o pedido de autorização prévia aos encarregados de educação, sendo que o dos alunos é realizado no questionário *online*.

Apelamos à participação no estudo, reforçando a importância do vosso contributo para a obtenção de resultados robustos que permitam conhecer/caracterizar a problemática, pela relevância de que pode revestir-se para o sistema de ensino.

Certa de que o assunto merecerá da vossa parte uma resposta positiva gostaríamos, no entanto, que nos confirmasse se a vossa Escola/Agrupamento se encontra disponível para colaborar na investigação, a fim de indicar as ações a serem executadas, e que se encontram na metodologia da investigação.

Subscrevemo-nos com a maior consideração,

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
Professora de Matemática - Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira
Doutoranda Em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino,
Aprendizagem e Formação de Professores
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação - Universidade de Coimbra
e-mail: uc2013109703@student.uc.pt

Anexo XIII: Consentimento Informado dirigido a pais/encarregados de educação

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Consentimento Livre e Esclarecido

Ex.^{mo/a} Senhor/a Encarregado/a de Educação:

Maria Felícia Henriques de Figueiredo, a frequentar o Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, especialização em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, encontra-se a realizar uma investigação sobre o tema “*Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”, sob a orientação da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos.

A investigação tem como objetivo compreender o fenómeno *autocyberbullying*, a sua natureza e incidência na adolescência, com base nas perceções dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, das escolas públicas do Concelho de Leiria.

Nesse sentido, vem solicitar a sua colaboração, permitindo a autorização da participação do seu educando, no referido estudo, através do preenchimento de um questionário *online*.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins de investigação, sendo assegurado o anonimato dos participantes.

Refira-se, ainda, que foram obtidas as necessárias autorizações institucionais (DGE/MIME e CNPD) para a realização desta investigação e para a aplicação do questionário *online*.

Manifestamos, desde já, a nossa disponibilidade para prestar quaisquer informações adicionais sobre este estudo, através do *e-mail*: uc2013109703@student.uc.pt

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Data: ____/ fevereiro de 2016

Doutoranda: Maria Felícia Henriques de Figueiredo

✂

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo “***Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre os alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria**”, através do preenchimento de um questionário *online*.

_____, _____ de _____ de 2016.

P.S. É favor remeter esta autorização, através do/a seu/sua educando/a, ao diretor de turma, que o fará chegar à Direção da Escola.

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo XIV: Reforço do pedido de colaboração para o preenchimento de um questionário *online*

Ex.^{mo(a)} Diretor(a)

Assunto: Pedido de colaboração no estudo “*Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria

Recorrendo a um telemóvel ou a um computador, alguns jovens praticam *cyberbullying*, isto é, colocam *online* ou enviam a alguém mensagens contendo ofensas, difamações, ameaças ou quaisquer outros conteúdos desagradáveis. Existem também os que de forma intencional produzem *cyberbullying* para si mesmo, ou seja, praticam *autocyberbullying*.

Com este estudo, inserido no Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendemos contribuir para a compreensão do problema do *autocyberbullying*.

A temática ainda não foi estudada em Portugal, pelo que temos como objetivo conhecer a sua prevalência entre os adolescentes com base nas perceções dos alunos da escola/agrupamento com 3º ciclo sendo, por isso, muito importante participação dos mesmos neste questionário.

Nesse sentido, vimos solicitar a divulgação do estudo e a participação de todos os alunos da sua escola/agrupamento, através do preenchimento de um questionário *online* sobre *autocyberbullying*.

A participação no estudo é voluntária, as respostas são confidenciais e os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, destinando-se apenas aos fins de investigação.

Qualquer informação, ou esclarecimento adicional, poderá ser solicitado através do *e-mail*: uc2013109703@student.uc.pt

Cordialmente,

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
Professora de Matemática - Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira
Doutoranda Em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino,
Aprendizagem e Formação de Professores
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação - Universidade de Coimbra
e-mail: uc2013109703@student.uc.pt

Anexo XV: Procedimentos de aplicação do questionário aos alunos

Ex.^{mo(a)} Senhor(a) Diretor(a)

Assunto: Procedimentos para preenchimento do questionário *online* pelos alunos

Após a aprovação do questionário n.º 0027100013, registado a 29/07/2015, para o estudo “*Autocyberbullying: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3.º Ciclo do Concelho de Leiria*”, pela Direção-Geral da Educação (DGE), através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, venho por este meio, e após a resposta positiva da sua escola/agrupamento para colaborar na aplicação do mesmo, informar sobre o *link* de acesso, sobre o período de tempo em que vai estar acessível para preenchimento *online* e sobre as condições a salvaguardar durante a apresentação/preenchimento do mesmo pelos alunos, em função do previsto na nossa metodologia da investigação.

Pretendemos que o questionário seja preenchido pelos alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos. Nesse sentido, pedimos-

lhe o favor de, através do(a) diretor(a) de turma ou de outro(a) professor(a) que se disponibilize para o efeito, fazer chegar aos alunos o *link* de acesso bem como as seguintes indicações:

Condições a salvaguardar antes e durante o preenchimento do questionário <i>online</i>

Por favor:

- Solicitar a permissão dos Encarregado de Educação para a participação dos alunos no estudo “*Autocyberbullying: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3.º Ciclo do Concelho de Leiria*”, mediante o preenchimento do “Consentimento Informado” anexo;
- Depois de assinado pelo Encarregado de Educação o Consentimento Informado deve ficar arquivado na Escola/Agupamento;
- Encontra-se incorporado no corpo do questionário *online* o Consentimento Informado destinado aos alunos. Só após a sua subscrição/aceitação será possível avançar para as questões colocadas sobre a temática em estudo;
- O questionário estará acessível para preenchimento *online* durante um mês por forma a não causar qualquer transtorno às atividades escolares;
- O preenchimento do questionário deve ser feito em função do horário da turma, da disponibilidade do(a) diretor(a) de turma ou professor(a) que se disponibilizar a colaborar no estudo e quando reunidas condições para que uma turma possa aceder a uma sala com computadores com ligação à Internet;
- O questionário só deve ser apresentado aos alunos quando estiverem reunidas as condições para que toda a turma possa aceder-lhe e responder de uma só vez;
- Estima-se que o tempo requerido para o seu preenchimento seja de aproximadamente 20 minutos;
- Os alunos não devem confrontar as suas respostas com a dos colegas nem devem ser abordadas as temáticas do *bullying*, do *cyberbullying* e do *autocyberbullying* antes do preenchimento do questionário;
- A ajuda a prestar aos alunos durante o preenchimento deve restringir-se a questões de carácter geral: funcionalidades associadas à tecnologia (Internet e computador).

- | |
|---|
| • O <i>link</i> de acesso ao questionário dos alunos é: https://surveys.uc.pt/index.php/916922/lang-pt |
|---|

Relembramos que foram garantidas todas as condições de anonimato dos inquiridos.

Apelamos à participação no estudo, reforçando a importância do vosso contributo para a obtenção de resultados robustos que permitam conhecer/caracterizar a problemática, pela relevância de que pode revestir-se para o sistema de ensino.

Qualquer dúvida que surja sobre a investigação pode ser colocada e/ou esclarecida pelo *e-mail*: uc2013109703@student.uc.pt

Agradecemos a Vossa colaboração e desejamos um bom trabalho.
Cordialmente,

Maria Felícia Henriques de Figueiredo

Anexo XVI: Alargamento do período de acesso ao questionário online

Ex^{mo} Sr(a). Diretor(a)

Assunto: Alargamento do período de acesso ao questionário online do estudo “Autocyberbullying: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria

Boa tarde,

O meu nome é Felícia Figueiredo e sou doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. A investigação que estou a desenvolver tem como título “Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria.

Nos contactos estabelecidos anteriormente, presencialmente e por *mail*, solicitei a colaboração da vossa escola na investigação acima referida, através do preenchimento de um questionário anónimo, na modalidade *online*, destinado a todos os alunos do 3º ciclo.

Nesse momento, informei que o mesmo estaria disponível para preenchimento *online* durante um mês. Contudo, no final do 2º período, fui contactada por algumas escolas, que me deram conta da dificuldade que estavam a sentir em colaborar no estudo, a qual se prendia com o elevado número de atividades concentradas no final do período.

Assim, de modo a não causar transtorno ao cumprimento das atividades previstas e dinâmica da escola, optámos por manter o acesso ao questionário, disponível durante todo o mês de abril, para todas as escolas.

Seja na situação de já ter colaborado, ou na de ainda pretender vir a colaborar, reiteramos o nosso sincero agradecimento e a preciosa colaboração, sem a qual este estudo não seria possível, mantendo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Cordialmente,

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
Professora de Matemática - Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira
Doutoranda Em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino,
Aprendizagem e Formação de Professores
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação - Universidade de Coimbra
e-mail: uc2013109703@student.uc.pt

Anexo XVII: Contacto com Elizabeth Englander

thank you very much
:)

Felícia Figueiredo

Quoting "Englander, Elizabeth" <EENGLANDER@bridgew.edu>:

Digital Self-Harm: Motivations, Characteristics, & Outcomes 2011-2012
<<http://webhost.bridgew.edu/marc/DIGITAL%20SELF%20HARM%20report.pdf>>
(study of 617 college freshman for self-cyberbullying behaviors)

--
Elizabeth

Elizabeth K. Englander, PhD
Professor of Psychology
Director, Massachusetts Aggression Reduction Center Bridgewater State
University Bridgewater, MA 02325
(508) 531-1784
eenglander@bridgew.edu <<mailto:eenglander@bridgew.edu>>
website: <http://www.MARCcenter.org> <<http://www.MARCcenter.org/>>

Read more about BULLYING AND CYBERBULLYING <http://www.amazon.com/Bullying-Cyberbullying-Every-Educator-Needs/dp/1612505996/ref=sr_1_cc_1?s=aps&ie=UTF8&qid=1379946957&sr=1-1-catcorr&keywords=%22bullying+and+cyberbullying%22+Englander> ?? now out from Harvard Educ Press

FOLLOW US ON TWITTER! You'll hear first about MARC opportunities.

From: "feliciahf@sapo.pt" <<mailto:feliciahf@sapo.pt>> - <feliciahf@sapo.pt> <<mailto:feliciahf@sapo.pt>>>
Date: Monday, January 20, 2014 at 5:48 PM
To: Elizabeth Englander <eenglander@bridgew.edu> <<mailto:eenglander@bridgew.edu>>>
Subject: Re: Information about self-cyberbullying

Hi,
Sorry, but I can not find the research report.
You can tell me the name?

Felícia Figueiredo

Quoting "Englander, Elizabeth" <EENGLANDER@bridgew.edu> <<mailto:EENGLANDER@bridgew.edu>>>:

Hi, there's a research report on our website: <http://marccenter.webs.com/marc-research>

Hope this is helpful!
--
Elizabeth

Elizabeth K. Englander, PhD
Professor of Psychology
Director, Massachusetts Aggression Reduction Center Bridgewater State
University Bridgewater, MA 02325
(508) 531-1784
eenglander@bridgew.edu <<mailto:eenglander@bridgew.edu>> <<mailto:eenglander@bridgew.edu>> <<mailto:eenglander@bridgew.edu>>
website: <http://www.MARCcenter.org> <<http://www.MARCcenter.org/>>

Read more about BULLYING AND CYBERBULLYING <http://www.amazon.com/Bullying-Cyberbullying-Every-Educator-Needs/dp/1612505996/ref=sr_1_cc_1?s=aps&ie=UTF8&qid=1379946957&sr=1-1-catcorr&keywords=%22bullying+and+cyberbullying%22+Englander> ?? now out from Harvard Educ Press

<http://mail.sapo.pt/webmail/imp/message-dimp.php?ajaxui=1&mailbox...> 14/02/2014

Anexo XVIII: Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd)

29/07/2015

RE: Resposta a - Necessidade de notificação de tratamento de dados e autorização da CNPD

Data: Ter, 21 Jul 2015 [14:28:54 WEST]

Dc: Ellen Barends <ellen@cnpd.pt>

Para: feliciahf@sapo.pt

Assunto: RE: Resposta a - Necessidade de notificação de tratamento de dados e autorização da CNPD

Refª 03.01

Ofício 87015 de 21/07/2015

Exmª Senhora Felícia Figueiredo,

Em resposta ao seu pedido de autorização para, no âmbito do seu estudo em escolas com 3º ciclo no Concelho de Leiria, do Distrito de Coimbra, "pretendemos contribuir para a compreensão do problema do *autocyberbullying*", a aplicar 1 questionário de autoresposta aplicado online, usando a aplicação *LimeSurvey*, informa-se que pela análise dos documentos e posteriores esclarecimentos prestados, não há tratamento de dados pessoais, não se aplicando, neste caso, a Lei 67/98.

Assim, o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que a responsável pelo tratamento obtenha a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:

- a) Obtenção, pela escola, do consentimento prévio dos encarregados de educação;
- b) nos documentos que servem de base à recolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar dos alunos, designadamente não mencionando os nomes, moradas e/ou números do aluno os quais, directa ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos;
- c) a responsável deve abster de consultar a ficha biográfica dos alunos e/ou qualquer outro documento que permita a identificação dos participantes.

Com os melhores cumprimentos,

Ellen Barends

(GAP - Gabinete de Atendimento ao Público)

CNPd - Comissão Nacional de Proteção de Dados

Rua de S. Bento, 148 r/c

1200 - 821 LISBOA

LINHA PRIVACIDADE - Informações e Dúvidas (Dias úteis das 10h00 às 13h00)

Tel: 21 393 00 39

Fax: 21 937 68 32

site: www.cnpd.pt

De: feliciahf@sapo.pt [mailto:feliciahf@sapo.pt]

Enviada: segunda-feira, 29 de Junho de 2015 18:34

Para: Ellen Barends

Assunto: Re: Resposta a - Necessidade de notificação de tratamento de dados e autorização da CNPD

Boa tarde!

Ex.ma Senhora Ellen Barend

Agradeço a brevidade da sua resposta e a atenção que o assunto mereceu, da sua parte.
Respondendo às questões colocadas:

1- De que forma irá efetuar a seleção da população em estudo?

Serão convidadas a participar no estudo, via *e-mail* dirigido ao diretor, todos os alunos das escolas com 3º ciclo, pertencentes ao Concelho de Leiria e os respetivos diretores de escola/agrupamento.

https://mail.sapo.pt/mail/imp/view.php?view_token=3zKZ6k1DNareq7U2Jmpkjg3&actionID=print_attach&d=2&uid=13741&mailbox=SU5CT1g&token=3... 1/2

29/07/2015

RE: Resposta a - Necessidade de notificação de tratamento de dados e autorização da CNPD

Prevê-se uma amostra final de alunos N ≈ 5000. No que se refere à amostra final de diretores, esta decorrerá da sua disponibilidade, sendo desejável que integre a totalidade dos diretores (N=10).

2- Quem obtém e guarda o consentimento por parte dos pais/encarregados de educação?

O consentimento informado dos encarregados de educação é obtido através do diretor de turma e será guardado pela investigadora.

3- Quem irá aplicar os questionários e cópia do mesmo?

No processo de recolha de dados não existirá interação direta entre participantes e investigador. Trata-se da aplicação de um questionário de autorresposta aplicado *online*, usando a aplicação *LimeSurvey*. Não existe possibilidade de relacionar o questionário com o consentimento informado ou respondente.

4- Se existe, em algum momento do estudo, a identificação ou possibilidade de identificar os titulares dos dados pessoais?

Não existe possibilidade de relacionar as respostas do questionário com o consentimento informado, ou com o respondente.

A confidencialidade dos dados será assegurada pela arquitetura do questionário e configurações impostas na sua versão *online*.

Em todo o processo, os dados recolhidos serão tratados garantindo o anonimato dos participantes.

Sallente-se que não é colocada qualquer questão que permita a identificação pessoal dos participantes ou da escola/agrupamento a que pertencem.

Caso pretenda consultar os questionários poderá aceder através dos links:

<https://surveys.uc.pt/index.php/916922/lang-PT> (aluno)

<https://surveys.uc.pt/index.php/489391/lang-PT> (diretor)

Com os melhores cumprimentos,

Felícia Figueiredo

Citando Ellen Barends <ellen@cnpd.pt>:

Exm^a Senhora Maria Felícia de Figueiredo,

Em resposta ao seu e-mail e para determinar se se aplica a Lei de Proteção de Dados Pessoais à recolha/tratamento que pretende fazer e, em caso afirmativo, a consequente necessidade de obter a devida autorização por parte desta CNPD, pedimos que nos esclareça quanto às seguintes questões:

- de que foram irrefetuar a selecção da população em estudo?;
- quem obtém e guarda o consentimento por parte dos pais/encarregados de educação?;
- quem irá aplicar os questionários e cópia do mesmo?;
- se existe, em algum momento do estudo, a identificação ou possibilidade de identificar os titulares dos dados pessoais?

Aguardando a informação acima solicitada, subscrevemo-nos

Com os melhores cumprimentos,
Ellen Barends
(GAP - Gabinete de Atendimento ao Público)

CNPD - Comissão Nacional de Proteção de Dados
Rua de S. Bento, 148 r/c
1200 - 821 LISBOA
LINHA PRIVACIDADE - Informações e Dúvidas (Dias úteis das 10h00 às 13h00)
Tel: 21 393 00 39
Fax: 21 937 68 32
site: www.cnpd.pt

Anexo XIX: Autorização para aplicação do questionário em meio escolar (DGE/MIME)

22/09/2015

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0027100013

Data: Qui, 17 Set 2015 [15:58:50 WEST]**De:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt**Para:** c.directivo@fpce.uc.pt, feliciahf@sapo.pt**Assunto:** Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0027100013

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0027100013, com a designação *Autocyberbullying: Prevalência, motivações e impacto entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico do concelho de Leiria.*, registado em 28-07-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria Felícia Henriques de Figueiredo

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público, com 3º ciclo, do concelho de Leiria, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e inquirindo sobre matérias de sensibilidade pessoal, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser primeiramente atestado pelos seus representantes legais mas também recolher o seu consentimento informado. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação e pelos alunos devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Verificamos que será utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados pelo que, de modo a não identificar ou tornar identificáveis os sujeitos, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo sejam efetivamente respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição de todos os sujeitos através de um mesmo computador com acesso institucional ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.
- d) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.
- e) A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo dada a sua relevância para o sistema de ensino.

Anexo XX: Agradecimento às escolas participantes no estudo

E^{xmo} Sr.(a) Diretor(a)

Assunto: Agradecimento da colaboração no estudo “*Autocyberbullying*: prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria

Concluída a fase da recolha de dados da investigação “*Autocyberbullying*: Prevalência, motivações e impacto entre alunos do 3º Ciclo do Concelho de Leiria”, através da aplicação do questionário *online* é imperativo reconhecer a colaboração e o esforço desenvolvidos por todos aqueles que, de forma altruísta, deram o seu contributo e depositaram confiança na equipa de investigação, favorecendo o conhecimento científico.

Assim, não poderei deixar de agradecer a ajuda inestimável da sua escola, na pessoa do(a) Diretor(a), dos professores, dos pais e, finalmente, de todos os alunos que dispensaram alguns minutos das suas vidas para responder a um questionário, que pretende trazer novo conhecimento a uma área pouco discutida entre nós: o *autocyberbullying*.

A todos expresso o meu sincero agradecimento.

Cordiais saudações,

Maria Felícia Henriques de Figueiredo
Professora de Matemática- Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira
Doutoranda Em Ciências da Educação, especialização em Organização do Ensino,
Aprendizagem e Formação de Professores
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação - Universidade de Coimbra
e-mail: uc2013109703@student.uc.pt