

Recomendações para a prevenção do cyberbullying em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação

Recommendations for the prevention of cyberbullying in school context: a commented review of the research data

Ana Maria Tomás de Almeida¹

Resumo: O cyberbullying refere-se a diferentes tipos de abuso praticados através dos meios eletrônicos, telemóveis e principalmente pela Internet. Esta prática entre crianças e jovens está a emergir de forma expressiva e está a ameaçar a sua saúde e bem-estar, para além de afetar as dinâmicas de grupo nas escolas. Neste artigo revemos as principais recomendações destacadas recentemente no contexto de um estudo Europeu sobre as orientações para a prevenção do cyberbullying em contexto escolar. Enfatizando a importância de apoiar o desenvolvimento de políticas e programas de âmbito sistêmico que promovam conhecimentos, competências e processos colaborativos de mudança de valores, atitudes e comportamentos, nestas recomendações considera-se o agenciamento dos pais, dos jovens das direções e dos professores para a mudança em contexto escolar.

Palavras-chave: Cyberbullying; Prevenção; Recomendações; Escola.

Abstract: The cyberbullying refers to the different types of abuse carried out through electronic media, mobile phones and mainly over the Internet. This practice among children and young people is emerging expressively and threatening their health and well-being, in addition to affecting the group dynamics in schools. In this article we review the main recommendations highlighted recently in the context of a European study on the guidelines for the prevention of cyberbullying in school context. Emphasizing the importance of supporting the development of policies and programs that promote systemic framework knowledge, skills and collaborative processes of change of values, attitudes and behaviors, in these recommendations the managing of parents, young people, teachers and school directors for change in school context is considered.

Keywords: Cyberbullying; Prevention; Recommendations; School.

¹ Professora Associada do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial da Universidade do Minho - Portugal. Coordenadora do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias. Na qualidade de investigadora tem participado em várias redes de investigação internacionais e nacionais e colaborações nos programas doutorais das universidades Autónoma de Madrid, Granada e La Laguna (Tenerife). Investiga e publica no domínio do bullying e cyberbullying, proteção de crianças e jovens em risco, parentalidade e educação parental. E-mail: anatalmeida@gmail.com

1. Introdução

As novas formas de bullying estão hoje associadas ao uso dos telemóveis e dos computadores por adolescentes e crianças cada vez mais novos, suscitando a necessidade de se estudar o fenómeno que se desenha com a emergência das comunicações eletrônicas e das redes sociais junto destes grupos juvenis. Este novo fenómeno conhecido por cyberbullying refere-se a atos praticados, de forma repetida e intencional, por um indivíduo ou grupo, através da internet ou telemóveis para agredir alguém (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, Tippett, 2008). Entre as formas de cyberbullying que tem sido mais frequentemente avaliada em jovens de idade escolar encontram-se as mensagens de texto, as imagens, sob a forma de fotos ou vídeos, com carácter insultuoso ou constrangedor, nas quais as vítimas são humilhadas, perseguidas, ameaçadas, excluídas, ou bloqueadas de uma rede social e impedidas de nela participar, podendo ainda acrescentar-se a estas formas de agressão a apropriação indevida da identidade e invasão da privacidade através do roubo dos códigos pessoais, encobrindo ou usando uma identidade falsa.

A novidade das situações de cyberbullying comparativamente ao bullying tradicional prende-se com o anonimato do agressor, a audiência alargada dos atos de cyberbullying, os acessos permanentes aos meios tecnológicos, tornando possível novas formas de cyberbullying (CROSS, LI, SMITH, & MONKS, 2012). O efeito destes atos cruéis pode ser proporcionalmente maior que no bullying tradicional, particularmente nos incidentes em que a vítima não consegue identificar o seu agressor ou agressora, não sabe ou não tem forma de parar o fluxo de mensagens, e impedir o cyberbullying. Como os dispositivos eletrônicos permitem ao agressor ocultar ou falsear a identidade e uma vez publicadas as mensagens, fotos ou vídeos, estas podem ser difundidas rapidamente e gravadas, editadas, tornando complexa e complicada a sua eliminação. A facilidade para difundir as mensagens acresce, por sua vez, a proximidade e o uso permanente dos equipamentos eletrônicos, contribuindo também para aumentar o número de atos de cyberbullying. E ao carácter encoberto das agressões que dificultam a defesa da vítima somam-se os vários meios que o agressor pode habilmente usar para intimidar, e perseguir sem limites, quer de tempo, quer de lugar ou número de atos que é possível desencadear. A sensação de domínio e controlo do agressor opõe-se a sensação da vítima de não ter fuga ou meio de evitar as agressões, o que pode implicar, em situações de vitimização mais graves, respostas mais complexas, mais dispendiosas e envolvendo mais instâncias, que, não raras vezes, incluem procedimentos jurídicos.

2. Percepção e respostas ao risco

As situações de cyberbullying colocam desafios importantes aos professores, às escolas e às famílias, e à sociedade em geral. A par do consenso quanto à popularidade e às oportunidades associadas à utilização dos telemóveis e dos computadores em diferentes atividades online, há a noção de que a exposição maciça, a quantidade de tempo online, a falta ou dificuldade de controlo das atividades online e do uso de telemóveis, e a falta de orientações quanto à sua utilização acarretam riscos. O fato de se aceitar que as gerações mais novas convivem com a Internet cada vez mais precocemente, e serem hoje considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001) por oposição ao estatuto atribuído aos mais velhos de imigrantes digitais, cuja relação com as tecnologias é mais distante e menos intuitiva, não liberta estes últimos de preocupações sobre o uso seguro e saudável das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pelos

mais jovens. Mormente, uma das preocupações mais prementes radica na percepção de que a relação das crianças e jovens com as TIC comporta simultaneamente oportunidades e riscos, e que nalgumas circunstâncias ambos estão indissociavelmente inter-relacionados. Efetivamente, as relações estreitas entre riscos e oportunidades devem-se em parte às práticas juvenis – exposição e exploração mostram ser difíceis de ajustar quando, com frequência, quer adultos quer os próprios jovens sobrevalorizam os níveis de competência e literacia digitais destes últimos.

Ainda a respeito da classificação dos riscos online feita recentemente, no contexto do estudo sobre os jovens europeus e a Internet, pelo projeto *EU Kids Online* (eukidsonline.net) considerou-se importante ter em conta a posição da criança ou do jovem na Internet, distinguindo: (a) as crianças e jovens enquanto receptores de conteúdos; (b) as crianças e jovens enquanto participantes em contactos iniciados por outros da mesma idade ou mais velhos; e, (c) as crianças e jovens enquanto agentes de condutas (LIVINGSTONE & HADDON, 2009). Variando os riscos em função dos papéis ocupados pela criança ou pelo jovem, é desejável que a distinção dos riscos considere essas diferenças de modo a não ignorar que qualquer das posições tem necessidades específicas e a melhorar a nossa compreensão do problema. Além disso, na opinião destas autoras, é fundamental que não se perceba o problema apenas como afetando vítimas e agressores, e se dê atenção aos espetadores que constituem a maioria e podem contribuir de forma decisiva para a prevenção e para impedir o agravamento das situações. No plano da prevenção do cyberbullying, a distinção dos riscos em função da posição da criança permite também que se considerem, de forma distinta, os riscos das crianças e jovens que se envolvem das que são envolvidas, e das que são expostas a situações de bullying como agressores, vítimas e espetadores.

A compreensão do risco é um aspeto muito pertinente para a intervenção. É fundamental o entendimento de que os riscos não supõem apenas danos ou que acarretam invariavelmente maior vulnerabilidade e que o impacto do risco pode ser minimizado se os recursos pessoais e sociais forem reforçados ou apoiados. Mas para isso é também necessário garantir que as crianças e os jovens têm acesso direto a respostas adequadas, que existam meios de impulsionar os seus conhecimentos e competências para usar as TIC e que os recursos disponíveis no seu meio social são fatores de proteção, o que significa servirem para amortecer ou interceptarem os efeitos negativos das situações de cyberbullying ou para fortalecerem competências que possibilitem lidar com as consequências que lhes são inevitáveis.

Em conformidade com esta perspetiva sobre o risco, enquanto força que pode motivar jovens e adultos a agir no sentido de reforçarem as suas defesas e apoiarem aqueles que se percebem mais vulneráveis, os programas de prevenção defendem que a sensibilização aos problemas que se querem prevenir decorra num contexto de informação e formação, contribuindo para aumentar a participação efetiva e melhorar as competências de crianças e jovens, de professores, de escolas e famílias mediante o desenvolvimento de programas baseados em boas práticas validadas pela investigação (O' MOORE, CROSS, VALIMAKI, ALMEIDA, BERNE, DEBOUTTE, FANDREM, OLENIK-SEMESH, HEINAM, KURKI, FULOP, SYGKOLLITOU, & STALD, 2013).

Outra ideia muito salientada é a de evitar que as políticas para a segurança na Internet e dispositivos móveis cedam à sua demonização, acentuando os riscos e restringindo as preocupações à prevenção das consequências indesejáveis, não estabelecendo o contraponto com as estratégias que habilitem jovens e adultos a responder às situações de cyberbullying – onde haverá que dar lugar a programas, planos e orientações práticas de prevenção para as escolas, para os jovens, para os professores e para os pais. A

interdependência destes coletivos emerge quando se trata de educar para o uso seguro e responsável das TIC e de promover formas de relacionamento saudável online (O' MOORE *et al.*, 2013).

Neste ponto em particular, cabe concluir que o risco pode ceder espaço ao desenvolvimento da cidadania digital e simultaneamente considerar que esta última deve inscrever-se na agenda das orientações e recomendações para a prevenção do cyberbullying. Sendo um imperativo dedicar uma atenção especial ao cyberbullying e ao bullying no contexto escolar, os programas e as políticas educativas de escola podem reunir os princípios e os meios para proteger os direitos da criança, contribuindo para dar visibilidade ao objetivo mundial da luta contra a violência no seu projeto educativo (*United Nations Secretary-General's Report on Violence against Children*, 2006).

Na perspetiva da saúde, da educação, da promoção do bem-estar psicológico e ajustamento psicossocial de crianças e jovens, as políticas e programas de prevenção do cyberbullying contêm implicações importantes para a comunicação e relacionamento nos contextos escolares e familiares. Apesar disso, uma vez que este fenómeno ultrapassa os limites da escola e do ambiente familiar, as respostas devem ser sustentadas por outras iniciativas e medidas a nível nacional e local, ampliando o seu impacto nesses ambientes e na capacitação dos mais novos e das suas famílias.

Debruçar-nos-emos em seguida sobre uma revisão de estudos sobre o cyberbullying, olhando para os seus resultados e procurando fazer a ponte entre os mesmos e as implicações para a prevenção e implementação de boas práticas para responder às necessidades de intervenção. Esta revisão será organizada de acordo com os quatro grupos-alvo alunos, escolas, professores e pais.

3. Agências e agentes da mudança

3.1. O envolvimento dos alunos

As iniciativas para abordar as manifestações de bullying, incluindo o cyberbullying, têm de envolver os alunos e as turmas de modo a promover o seu sentido de agência e compromisso com os esforços para a prevenção. A participação dos alunos pode ser um indicador da relevância dessas estratégias e do grau de implicação ou compromisso que despertam junto dos alunos. Regra geral, estas iniciativas deverão ter um papel crucial na construção de um clima positivo de escola e no estabelecimento de normas sociais de contenção do bullying e do cyberbullying. O espaço de participação dos alunos deve aqui assumir um destaque especial, até como meio de garantir a sua adesão à reprovação de todas as formas de bullying visíveis e encobertas, como é o caso do cyberbullying.

Embora a maioria dos alunos não aprove os comportamentos de bullying e muitos saibam da sua ocorrência ou tenham observado incidentes, o mais habitual é não tomarem iniciativa de apoiar a vítima nem fazerem menção de impedir a ocorrência de bullying. Do mesmo modo, os alunos que assistem e têm conhecimento de situações de cyberbullying podem direta ou indiretamente dar apoio e aprovar comportamentos que pioram o sofrimento das vítimas (CRAIG, PEPLER & ATLAS, 2000; O'CONNELL, PEPLER, & CRAIG, 1999). Porém, os estudantes podem não optar por ajudar a vítima por não saberem o que fazer ou por medo de serem as próximas vítimas (CRAIG & PEPLER, 1998; HAZLER, 1996).

O envolvimento dos alunos é tanto mais importante quanto se sabe que muitos jovens consideram que as respostas dos adultos ao bullying e, particularmente ao cyberbullying, são sentidas como inapropriadas ou ineficazes. Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios e Gutiérrez (2003), num estudo realizado com jovens entre os 9 e os 13 anos, verificaram que pedir apoio a um adulto era a estratégia mais apontada como solução (37%), mas apenas 6% consideravam que este apoio trazia alívio emocional, acentuando-se a percepção de ineficiência dos adultos a partir dos 11 anos. Em contrapartida, a tendência evolutiva é para procurar apoio nos pares, avaliando que estes lhes proporcionam mais alívio emocional (17%). Outros estudos mais recentes e que analisam os motivos para não falar com os professores sobre situações de cyberbullying (LI, 2008; LI & FUNG, 2012) referem que os alunos receiam ser incompreendidos, 17,5% pensa que não acreditam neles e 47,5% afirma ter dúvidas que a escola faça realmente alguma coisa ou solucione o problema.

Uma melhor compreensão destas crenças e expectativas bem como das aptidões e competências dos alunos para prevenir e responder às situações de cyberbullying, principalmente dos espetadores, parece ser um elemento essencial no desenvolvimento de estratégias de prevenção por parte da escola. Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi e Lagerspetz (1999) consideram que é fundamental que estes alunos, que normalmente não se envolvem, se vinculem e quebrem o ciclo da indiferença. Partindo do princípio que uma percentagem muito significativa das situações de bullying é observada ou são do conhecimento dos pares, a resposta efetiva, quer às situações de bullying, quer às de cyberbullying está associada às atitudes (ALMEIDA, CORREIA & MARINHO, 2010; ALMEIDA, CORREIA, MARINHO & GARCIA, 2012); à autoestima (THOMPSON, SMITH & TIPPET, 2008), à empatia (ALMEIDA *et al.*, 2010; 2012) ao compromisso moral (ALMEIDA *et al.*, 2010; 2012) dos pares. O envolvimento dos alunos, conjuntamente com mais aptidões e competência para gerir as interações sociais, demonstra ter um efeito na diminuição das práticas de bullying e cyberbullying (SPEARS, SLEE, CAMPBELL, & CROSS, 2011).

Neste sentido é ainda recomendado que o ensino e aprendizagem contribuam positivamente para a identificação do bullying e do cyberbullying, ajudando os alunos a avaliar os seus efeitos nefastos (OLENIK-SHEMESH, HEIMAN & EDEN, 2012) e a melhorar a compreensão dos direitos e responsabilidades dos alunos envolvidos e dos que são espetadores das situações de bullying. No contexto do currículo podem ser criadas oportunidades para que os alunos desenvolvam as suas competências sociais, a empatia e o sentido de responsabilidade moral, que terão certamente um efeito muito positivo ao nível da autoestima (THOMPSON *et al.*, 2008). De modo semelhante, as atividades de ensino-aprendizagem devem envolver e promover as interações online e fora da Internet no contexto das atividades escolares, garantindo que estas atividades decorrem de forma sistemática e integrada, e não como atividades isoladas, que acontecem uma vez, e não permitem que os alunos delas beneficiem para aperfeiçoarem e consolidarem as suas aptidões e as mudanças de comportamento.

Igualmente merece ser destacada a atenção aos aspetos técnicos e às estratégias para capacitar os alunos a tomarem decisões online, a desenvolverem a sua ‘cidadania digital’ e as aptidões para o uso seguro da Internet e dos dispositivos móveis. Estes são tanto ou mais importantes porquanto sabemos que muitos dos comportamentos de cyberbullying escapam aos olhos dos adultos. Enquanto os alunos podem ter boas habilidades para resolver problemas técnicos podem, por outro lado, ter menos capacidade para reconhecerem situações de risco ou perigo ou de desenvolverem estratégias que diminuam o seu risco de serem envolvidos em práticas de cyberbullying; por exemplo, reagindo a uma ameaça ou ajudando um

amigo que está a passar por problemas no grupo online. O risco de se ser vitimizado online pode ser analisado com os alunos em ações específicas que deem informação sobre respostas para gerir situações em que são vítimas ou alguém é vítima, e a quem devem apresentar o problema. Uma meta-análise recente sobre programas de prevenção do cyberbullying mostra que a segurança na Internet melhora com o conhecimento sobre a navegação segura (MISHNA, COOK, SAINI, WU & MACFADDEN, 2010).

Finalmente, o maior envolvimento dos alunos nas ações de prevenção dependerá dos vínculos entre alunos e adultos com funções educativas na escola, da ligação aos serviços externos de apoio e formação, e da comunicação pais-filhos sobre resolução de conflitos e questões associadas ao bullying, tendo subjacente o incentivo aos jovens para melhorarem o seu conhecimento e as suas aptidões.

3.2. As políticas de escola

A criação e a manutenção de um ambiente escolar que garanta o bem-estar dos alunos e desencoraje o comportamento antissocial é da maior importância. Uma cultura de apoio aos alunos garante a sua segurança, estimula o diálogo e as relações positivas e aumenta o sentimento de ligação à escola que reduz o risco de bullying. As percepções dos alunos e a sensação de segurança estão associadas à diminuição das situações de bullying. Além disso, os alunos que referem ter relações de confiança, ter amigos que os apoiam e se interessam por eles têm menos probabilidade de se envolverem em situações de bullying ou cyberbullying (WILLIAMS & GUERRA, 2007). Pelo contrário, os alunos que são vítimas de cyberbullying, e/ou de se envolveram em agressões online a outros alunos referem com frequência que não sentem apoio por parte dos professores (PEARCE, CROSS, MONKS, WATERS, ERCEG & FALCONER, 2011). Regra geral, os alunos agressores, vítimas ou que têm um perfil de vítima-agressor tendem a apresentar níveis de envolvimento na escola mais baixos do que os de alunos que não se envolvem em situações de bullying (BRADSHAW, O' BRENNAN & SAWYER, 2008).

Parece assim concluir-se que as relações positivas favorecem os vínculos à escola, o que contribui e, simultaneamente, resulta de um clima de escola positivo. O oposto, vínculos fracos são associados a sentimentos de maior insegurança, menos interações positivas entre alunos e menos participação nas atividades escolares e extracurriculares (HAMILTON, CROSS, HALL & TOWNSEND, 2003. Também Li e Fung (2012) referem que os alunos que participam em atividades extracurriculares têm maior conhecimento do bullying e este, por sua vez, associa-se à desaprovação das situações de bullying e uma menor probabilidade de serem cúmplices e de perpetuarem o ciclo de cyber-agressões. O contributo positivo das atividades extracurriculares (desporto escolar, música, clubes, ateliers de arte e trabalho voluntário) parece passar por favorecer o vínculo à escola, fomentando a integração em redes de apoio social. Assim, a inclusão em atividades extracurriculares pode funcionar como estratégia para dinamizar o clima positivo na escola e reduzir o cyberbullying.

Não obstante possam ser identificados vários fatores como bons preditores para o sucesso dos programas de prevenção, há um consenso alargado de que a escola tem de passar a mensagem de que não tolera situações de bullying e cyberbullying. As políticas e as práticas são ambas importantes na redução do bullying (FARRINGTON & TTOFI, 2009) e é necessário que a escola demonstre um compromisso forte em assegurar um clima positivo, que é a base para ações positivas e para a mudança de comportamentos.

Neste sentido, é fundamental que as políticas e práticas incentivem alunos e professores a identificarem os comportamentos de bullying, e a fornecerem meios à equipa educativa a fim de esta poder responder de forma consistente e efetiva a estes comportamentos. Apenas transmitindo confiança aos alunos de que os casos de bullying serão vigiados pela escola e pelos professores, que os alunos vítimas de bullying receberão ajuda e que os alunos que intervêm para impedir as situações de bullying receberão apoio, a escola poderá travar as ocorrências e impedir o aumento de novos casos (CRAIG *et al.*, 2000).

Bullying e cyberbullying são problemas determinados por múltiplos fatores que contribuem para a sua manifestação, de modo que, para alcançar níveis de compreensão e compromisso mais elevados, os programas terão de ser desenvolvidos em colaboração com todos os membros da comunidade escolar. No momento em que se verifica a disseminação do uso de dispositivos eletrônicos pelos alunos, as políticas e práticas de prevenção do bullying devem também abranger as comunidades virtuais e os ambientes online. Tal como acontece no espaço físico e institucional da escola, os ambientes e as comunidades online devem obedecer a planos de implementação e avaliação (CROSS, LI, SMITH & MONKS, 2012).

No que respeita às políticas de escola, a investigação tem apontado que o reconhecimento e os incentivos ao comportamento positivo dos alunos estão relacionados com o decréscimo dos problemas de comportamento e com a diminuição do bullying (FARRINGTON & TTOFI, 2009). Pelo contrário, os dados da investigação não evidenciam que as medidas punitivas no combate ao bullying sejam eficazes a longo prazo, o que parece dever-se ao facto de estas medidas terem efeitos contraproducentes no clima de escola e aumentarem a resistência dos alunos para relatarem situações de bullying.

Acerca do efeito educativo e preventivo das respostas da escola tem-se considerado também que estas devem ensinar os alunos a desenvolverem soluções para os problemas de comportamento social, inclusivamente a terem protocolos com orientações para prevenir incidentes típicos (TTOFI & FARRINGTON, 2011). No entanto, estes protocolos não deverão contemplar intervenções singulares ou terem apenas por objetivo trabalhar com os alunos de alto risco. As intervenções ou respostas a nível individual, embora necessárias, não são suficientes para criar respostas sustentáveis e eficazes (SMITH, SCHNEIDER, SMITH & ANANIADOU, 2004). As recomendações para o desenvolvimento de programas multi-nível e sistêmicos, que tanto incorporam elementos de prevenção como remediativos têm mais probabilidade de serem bem sucedidos (RIBBY & SLEE, 2008). Um programa integrado e sistêmico traduz-se por uma abordagem colaborativa e sistemática, tendo por objetivo a prevenção do bullying e a sua diminuição em todos os níveis da escola, alunos, professores, funcionários e comunidade envolvente, incluindo as famílias. Esta mesma abordagem é coerente com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), considerando que os comportamentos de bullying sofrem a influência de fatores individuais e de contexto, que incluem os ambientes próximos e os mais distantes que modelam as interações dentro da escola, a cultura e os seus modelos organizacionais.

3.3. O papel dos professores

Os professores conjuntamente com o corpo de funcionários da escola têm um papel determinante na prevenção do bullying e do cyberbullying, particularmente no que respeita à consistência e eficiência das medidas adotadas para gerir as situações de bullying (ESPELAGE & SWEARER, 2003; CATALANO &

HAWKINS, 1996). Quando os comportamentos de bullying são ignorados, não são reprovados e não têm uma resposta consistente por parte dos profissionais que desempenham funções educativas, estes comportamentos mantêm-se e, muito provavelmente, aumentam com o passar do tempo. A dificuldade dos professores em responder a situações de cyberbullying tem sido referida, reconhecendo que se sentem menos confiantes para intervir quando o bullying permanece invisível aos olhos e ao conhecimento do grupo e referindo ter dúvidas sobre a melhor forma de agir (BAUMAN & DEL RIO, 2006).

A existência de políticas e práticas é fundamental para a adoção de respostas consistentes e sistemáticas por parte dos professores. Ao longo dos últimos anos, vários programas de prevenção de bullying e cyberbullying têm demonstrado que a falta de procedimentos claros e consistentes no âmbito da prevenção, informação e resposta aos casos de bullying resultam da ausência de orientações e apoio efetivo aos professores (CROSS, SHAW, HEARN, EPSTEIN, MONKS, LESTER *et al.*, 2009). As expectativas para o comportamento dos alunos e as consequências para os comportamentos agressivos, bem como os procedimentos a adotar pela escola em casos de bullying, devem ser descritos e ser do conhecimento dos professores e auxiliares da ação educativa, para que estes possam fomentar a consciencialização e promover a sua aplicação de modo consistente.

As necessidades de formação e aperfeiçoamento profissional dos professores e funcionários parece também ser fundamental para aumentar os níveis de confiança na gestão e apoio aos alunos com problemas de bullying. Esta formação deve estar integrada no plano de ação da escola de prevenção e combate ao bullying. Independentemente de a maioria dos professores e funcionários condenar o bullying e reconhecerem a responsabilidade e o papel que lhes cabe desempenhar para diminuir os incidentes e prevenir o bullying na escola, muitos referem que precisam de mais formação para melhorar as suas competências para gerir e responder a essas situações.

Aspetos como o relacionamento dos professores com os alunos, nível de apoio e afeto estão também relacionados com as percepções do clima social de escola e têm um efeito notável nos comportamentos de bullying dos alunos. A má gestão das aulas (na perspetiva dos alunos) está associada a uma maior probabilidade de práticas de bullying e vitimização de pares, enquanto estilos de gestão eficazes e de controlo do comportamento na sala de aula estão associados a níveis mais baixos de bullying (ROLLAND & GALLOWAY, 2002).

Tal como atrás referimos, os modelos e as técnicas de disciplina positiva, o uso de normas de comportamento na sala de aula que desencorajem os comportamentos de bullying são das respostas educativas mais eficazes para combater o bullying. O uso de métodos punitivos não é necessariamente a opção com a qual os professores se sentem mais satisfeitos. E, a este respeito, as justificações relativas à sua aplicação não escondem o elevado grau de desacordo acerca destas estratégias e sobre a sua eficácia como resposta ao comportamento dos agressores (RIGBY & BAUMAN, 2010). O uso de punições para responder aos problemas de bullying na escola parece assim ter limitações importantes. Embora a punição possa suprimir o comportamento temporariamente, os seus efeitos a longo prazo parecem bastante menos eficazes, podendo inclusivamente levar a que os agressores encubram e adotem formas de bullying mais veladas e pouco fáceis de detetar pelos adultos. Neste ponto, os modelos de justiça reparativa têm-se revelado, em muitas situações, uma abordagem muito útil. Assentando em princípios intuitivos de reconstrução das relações sociais, as escolas reconhecem os como práticas que lhes permitem lidar com eficácia com os comportamentos dos alunos envolvidos em incidentes de bullying (THOMPSON & SMITH, 2011).

Finalmente, as orientações para a formação de professores sublinham a importância das competências e da percepção de auto-eficácia destes profissionais para lidarem com situações de bullying. A este nível, o desenvolvimento de capacidades técnicas e de conhecimentos acerca dos meios e aplicações tecnológicas parece ser determinante para que os professores se percebam aptos para prevenir e responder aos casos de bullying (HANEWALD, 2008). A investigação tem demonstrado que não só os professores se reconhecem mais inseguros para lidar com casos de cyberbullying, como os alunos referem que, quando comunicam com os adultos acerca de incidentes de cyberbullying, estes têm maior dificuldade em ajudar e tomar decisões (CROSS *et al.* 2009).

3.4. A ligação aos pais

A informação sobre bullying que é disponibilizada às famílias parece ser um fator importante para a redução de atos de bullying que são praticados na escola (FARRINGTON & TTOFI, 2009b), mas o mesmo parece ser verdade na prevenção do cyberbullying, principalmente porque o cyberbullying ocorre mais fora do que dentro da escola (SMITH *et. al.*, 2008). Curiosamente, Aoyama, Utsumi e Hasewaga (2012), num estudo com jovens adolescentes, verificam que a percepção de controlo parental da internet não tem relação com as experiências de bullying. Mas, este mesmo estudo mostra que os jovens, particularmente as raparigas, que não percebem constrangimentos de acesso à Internet apresentavam níveis mais elevados de utilização da Internet. Por sua vez, a percepção de baixos níveis de controlo parental estava associada a pouca comunicação sobre o uso da Internet e menos pedidos de ajuda aos pais. Onde, é provável, que se os pais conversarem com os filhos sobre o uso da Internet e sobre cyberbullying os filhos tenham mais oportunidades para falarem sobre estes comportamentos. Porém, o comportamento dos pais está dependente do seu conhecimento sobre estes comportamentos, sobre meios de prevenção e sobre as TIC.

A formação parental pode ser um recurso para promover conhecimentos e competências dos pais que lhes permitirão lidar com situações das quais possam resultar abusos ou humilhações. Os conhecimentos e competências para abordar as questões relacionadas com o cyberbullying são também importantes para aumentar a capacidade dos pais para orientarem os filhos a fazerem um uso seguro e responsável da Internet, reforçando os ensinamentos da escola.

O funcionamento da família e os comportamentos de bullying e cyberbullying estão correlacionados. Os alunos que são apoiados e que têm boa relação com os pais (WANG, IANNOTTI & NANSEL, 2009) envolvem-se menos em comportamentos de bullying. Além disso, o envolvimento dos pais, incluindo o interesse pelos progressos escolares dos filhos, está também relacionado com menos comportamentos de bullying dos adolescentes (FLOURI & BUCHANAN, 2003). Pelo contrário, a pouca supervisão, a condescendência relativa aos comportamentos agressivos, uma disciplina punitiva e modelos parentais agressivos associam-se aos comportamentos de bullying (OLWEUS, 1993; RIGBY, 1994; ESPELAGE, BOSWORTH & THOMAS, 2000).

A meta-análise de Farrington e Ttofi (2009) sugere que a informação para pais (notícias sobre iniciativas de prevenção na escola, folhetos informativos e factuais sobre bullying) é uma componente importante e necessária nos programas mais bem sucedidos e que obtêm níveis maiores de diminuição nos comportamentos de bullying. A formação parental (reuniões de pais, conferências, workshops) também

está associada à diminuição de incidentes de bullying praticados e sofridos, o que parece confirmar que a consciencialização e envolvimento das famílias é fundamental na prevenção e na resposta ao cyberbullying.

Um dos efeitos da ‘barreira digital’ entre jovens e adultos é os pais sentirem que têm poucos meios para impedir que os filhos se exponham ao risco de serem vitimizados online. Por sua vez, sabe-se que, particularmente, a partir dos 11 anos, muitos alunos que são frequentemente vitimizados não comunicam os incidentes e referem que se sentem mais apoiados conversando com amigos que com adultos (DEL BARRIO *et al.*, 2003; RIGBY, 1997; SMITH & SHU, 2000). Os pais podem desconhecer as experiências de bullying vividas pelos filhos, o que vai ao encontro da indicação dos dados empíricos de que os professores subestimam a prevalência de casos de bullying (BRADSHAW *et al.*, 2008). Inverter esta falta informação, a partir da comunicação regular entre as famílias e escola, pode ajudar ao reconhecimento dos sinais e sintomas de bullying e ajudar a que os incidentes de bullying tenham solução em tempo útil e que os alunos envolvidos recebam o apoio necessário.

Os alunos que cometem atos ofensivos através da Internet e dos telemóveis têm habitualmente pais pouco envolvidos com o uso que eles fazem da Internet (VANDEBOSCH & VAN CLEEMPUT, 2009). A investigação evidencia que os cyber-ofensores revelam também, com maior frequência, terem poucos laços emocionais com os pais ou substitutos parentais e que, a par de castigos duros, os níveis de vigilância são erráticos ou inconsistentes (YBARRA & MITCHELL, 2004). Sem dúvida, estes dados sugerem-nos a importância da comunicação entre os responsáveis pela educação dos alunos, encorajando-os a adotarem rotinas que efetivamente melhorem o acompanhamento e a relação com os filhos, graças às quais se fale sobre todas as formas de bullying, mas em particular do cyberbullying permitindo que as crianças e os adolescentes possam tirar o máximo benefício dessas conversas para a compreensão do problema.

Conclusão

Os estudos e meta-análises sobre os comportamentos de cyberbullying referem um conjunto de dados com informações acerca dos riscos e oportunidades para a prevenção e a diminuição de incidentes online. Dada a atenção que merece o uso dos telemóveis e a Internet nestes atos e comportamentos cruéis, torna-se necessário que as escolas, os professores, os pais e os jovens tenham informação sobre o fenómeno e sobre as respostas para lidar com o problema, proporcionando-lhes ajuda e proteção. Os programas e estratégias pró-ativas consideram que é necessária uma mudança das crenças e dos comportamentos que estão associados aos riscos de vitimização online. Tempos prolongados de utilização, liberdade e autonomia de acesso sem controlo, pouco diálogo e poucas orientações sobre as atividades e as interações online, desconhecimento sobre o que deve ser feito em caso de sofrerem ou assistirem a agressões online, estão normalmente associados à falta de capacidade para identificar os sinais, comunicar, responder, ou ajudar a resolver uma situação de bullying. Estes problemas colocam questões importantes para a educação, promoção da saúde e da literacia digital, exigindo a colaboração e o esforço concertado por parte de escolas, professores, famílias e jovens na elaboração de políticas e programas de ação.

Para os jovens, especialmente enquanto alunos, é importante que as orientações sublinhem que as suas opiniões sejam escutadas e lhes seja dado espaço para participarem nas políticas e estratégias que lhes

digam respeito. A aprendizagem de estratégias de autoajuda pelos jovens é outro dos aspetos fundamentais para que se sintam seguros online ou, na eventualidade de serem confrontados com uma situação de cyberbullying, saberem como reagir. Apesar disso, é importante que pais e professores não abdicuem da responsabilidade de gerir a situação, nomeadamente assegurando que as vítimas de cyberbullying obtêm o apoio necessário e a ajuda adequada para lidarem com futuros incidentes. O ensino e a aprendizagem destas estratégias em contextos educativos, abordando temas como o conflito, a assertividade, os direitos e deveres na comunicação online, a promoção de competências sociais e emocionais e o uso responsável e seguro das TIC devem merecer mais atenção por parte dos professores. Relativamente aos cyber-agressores, estas aprendizagens serão certamente úteis e necessárias, a fim de desenvolverem competências sociais e construir alternativas para o exercício da liderança e melhorarem as suas competências relacionais em grupo.

As oportunidades de formação dos professores foram, por outro lado, apontadas como uma componente fundamental para melhorar as competências de ajuda dos professores. A eficiência da resposta e as ações preventivas dos professores às situações de cyberbullying estão associadas ao seu conhecimento e formação em técnicas de dinâmica de grupo e competências de gestão de conflitos, quer ao nível da formação inicial, quer da formação em serviço.

Por sua vez, nas escolas será fundamental que os programas de prevenção integrem questões relativas ao cyberbullying, para que toda a comunidade escolar possua mais informação e melhore a sua compreensão acerca do fenómeno, ajudando alunos, professores, auxiliares de ação educativa e famílias a sentirem-se mais confiantes e competentes na comunicação e na resposta às situações, e a aprenderem a lidar com elas.

Reconhecendo a importância dos pais na prevenção, identificação e resposta ao cyberbullying há que proporcionar-lhes também oportunidades para desenvolverem os seus conhecimentos sobre a Internet e os riscos associados ao seu uso, contribuindo para que se sintam mais capazes de promover a segurança dos filhos. É credível que a educação dos pais no domínio das tecnologias os levará a sentirem-se mais competentes e a desenvolverem outra percepção dos riscos novos ligados à Internet. Pais mais informados certamente aproveitarão mais as oportunidades para aconselharem e informarem os filhos sobre as regras para a comunicação e o comportamento online, bem como poderão ajuizar melhor os aspetos que aumentam a segurança dos filhos no cyberespaço, não deixando de encorajá-los a revelarem situações assustadoras ou constrangedoras em que eles ou os colegas possam estar envolvidos. O diálogo pais-filhos continua a ser um elemento determinante para a prevenção. É fundamental que a geração que hoje convive na Internet, através dos telemóveis, dos tablets e das consolas de jogo tenha a oportunidade de desenvolver as suas competências sociais e modos de interação pautados por direitos e responsabilidades e pelo compromisso moral. Quer se tratem de interações positivas, mas particularmente nas situações de cyberbullying de repercussões graves e duradouras na vida dos adolescentes, é importante que os jovens possam entender que o virtual não é menos real.

Ao longo deste texto procuramos reiterar a necessidade de dedicarmos mais atenção às práticas de cyberbullying, que hoje encontram um caminho fácil para a sua expressão por intermédio dos dispositivos

móveis e da internet. Esta circunstância leva-nos a concluir que a prevenção deste fenômeno não poderá ser desligada das orientações e medidas para o uso seguro das tecnologias de informação e comunicação. A especificidade do cyberbullying coloca, no entanto, alguns desafios. A informação e a formação dos adultos no domínio das tecnologias é uma questão premente para diminuir o fosso digital entre gerações, ao mesmo tempo, que haverá que incentivar os mais novos a aplicarem as suas aptidões neste domínio, dando-lhes mais espaço para participarem e assumirem a responsabilidade por iniciativas de prevenção do cyberbullying.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A; CORREIA, I; MARINHO, S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, 9, 23-36, 2010.
- ALMEIDA, A; CORREIA, I; MARINHO, S; GARCIA, D. Virtual but not Less Real: A Study of Cyberbullying and Its Relations to Moral Disengagement and Empathy. In Q. Li, D. Cross, & P. Smith (Eds.), **Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives** (pp. 223-244). London: Blackwell, 2012.
- AOYAMA, I; UTSUMI, S; HASEWAGA, M. Cyberbullying in Japan. Cases, government reports, adolescent relational aggression and parental monitoring rules. In Q. Li, D. Cross, & P. Smith (Eds.), **Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives** (pp.183-201). London: Blackwell, 2012.
- BAUMAN, S; DEL RIO, A. Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal, and relational bullying. **Journal of Educational Psychology**, 98, 1, 219-231, 2006.
- BRADSHAW, C. P; O'BRENNAN, L. M; SAWYER, A. L. Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. **Professional School Counseling**, 12, 1, 10-21, 2008.
- BRONFENBRENNER, U. Towards an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, 32, 513-530, 1977.
- CATALANO, R; HAWKINS, J. The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.), **Delinquency and crime: Current theories** (pp. 149-97). New York: Cambridge University Press, 1996.
- HAZLER, R. J. Bystanders: An overlooked factor in peer on peer abuse. **Journal for the Professional Counselor**, 11, 2, 11-21, 1996.
- CRAIG, W; PEPLER, D. Observations of bullying and victimization in the school yard. **Canadian Journal of School Psychology**, 13, 2, 41-60, 1998.
- CRAIG, W; PEPLER, D; ATLAS, R. Observations of bullying in the playground and in the classroom.

School Psychology International, 21,1, 22-36, 2000.

CROSS, D; LI, Q; SMITH, P; MONKS, H. Understanding and preventing cyberbullying. Where have we been and where should we be going? In Q. Li, D. Cross, & P. Smith (Eds.), **Cyberbullying in the global playground**: research from international perspectives (pp. 287-305). London: Blackwell, 2012.

CROSS, D; SHAW, T; HEARN, L; EPSTEIN, M; MONKS, H; LESTER, L. et al. Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). Acedido em Junho, 4, 2009, <http://www.deewr.gov.au/Schooling/NationalSafeSchools/Pages/research.aspx>

DEL BARRIO, C; ALMEIDA, A; VAN DER MEULEN, K; BARRIOS, A; GUTIÉRREZ, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. **SCAN-Bullying, Infancia y Aprendizaje**, 26, 1, 63-78, 2003.

FARRINGTON, D; TTOFI, M. School-based programs to reduce bullying and victimization. **Campbell Systematic Reviews**. Oslo: The Campbell Collaboration, 2009.

FARRINGTON, D; TTOFI, M. Reducing school bullying: Evidence-based implications for policy. **Crime and Justice**, 38, 281-345, 2009b.

FLOURI, E; BUCHANAN, A. The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. **Journal of Interpersonal Violence**, 18, 634-644, 2003.

ESPELAGE, D; BOSWORTH, K; THOMAS, S. Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. **Journal of Counseling and Development**, 78, 3, 326-333, 2000.

ESPELAGE, D. L; SWEARER, S. Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? **School Psychology Review**, 32, 3, 365-383, 2003.

HAMILTON, G; CROSS, D; HALL, M; TOWNSEND, E. **The role of extra-curricular activities in reducing smoking among adolescents**: final report. Western Australian Centre for Health Promotion Research, School of Public Health, Curtin University of Technology: Perth, Western Australia, 2003.

HANEWALD, R. Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. **Australian Journal of Teacher Education**, 33, 3, 1-16, 2008.

LI, Q; FUNG, T. Predicting student behaviors: cyberbullies, cybervictims, and bystanders. In Q. Li, D. Cross, & P. Smith (Eds.), **Bullying in the global village**, (pp. 99-114). Boston: Wiley-Blackwell Publishing, 2012.

LI, Q. Cyberbullying in schools: an examination of preservice teacher' perception. **Canadian Journal of Learning and Technology**, 18, 1, 53-66, 2008.

LIVINGSTONE, S; HADDON, L. Opportunities and risks for European children. In Carlsson, U. (Ed.), **Young people in the European digital media landscape**: a statistical overview (pp. 15-26). Gothenburg: Nordicom, 2009.

MISHNA, F; COOK, C; SAINI, M; WU, M; MACFADDEN, R. Interventions to prevent and reduce cyber

- abuse of youth: a systematic review. **Research on Social Work Practice**, OnlineFirst, 2010.
- O'CONNELL, P; PEPLER, D; CRAIG, W. Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. **Journal of Adolescence**, 22, 437-452, 1999.
- O'MOORE, M; CROSS, D; VALIMAKI, M; ALMEIDA, A; BERNE, S; DEBOUTTE, G; FANDREM, H; OLENIK-SEMESH, D; HEINAM, T; KURKI, M; FULOP, M; SYGKOLLITOU, E; STALD, G. Guidelines to prevent cyberbullying. A cross-national review. In P.K. Smith and G. Steffgen (eds.), **Cyberbullying through the new media. Findings from an international network**. London: Psychology Press, 2013.
- OLENIK-SHEMESHI, D; HEIMAN, T; EDEN, S. Cyber-bullying victimisation in adolescence: relationships with loneliness and depressive mood. **Emotional and Behavioural Difficulties**, 17, 3-4, 361-374, 2012.
- PEARCE, N; CROSS, D; MONKS, H; WATERS, S; ERCEG, E; FALCONER, S. Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, 21, 1, 1-21, 2011.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, (MCB University Press), 9(5), 1-6. Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/>
- RIGBY, K; SLEE, P. Interventions to reduce bullying. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**, 20, 165-183, 2008.
- RIGBY, K; BAUMAN, S. How school personnel tackle cases of bullying: a critical examination. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), **Handbook of bullying in schools: an international perspective**, (pp. 455-467). New York: Routledge, 2010.
- RIGBY, K. What children tell us about bullying in schools. **Children Australia**, 22, 2, 28-34, 1997.
- RIGBY, K. Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. **Journal of Family Therapy**, 16, 173-187, 1994.
- ROLAND, E; GALLOWAY, D. Classroom influences on bullying. **Educational Research**, 44, 3, 299-312, 2002.
- OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.
- SALMIVALLI, C; KAUKIAINEN, A; KAISTANIEMI, L; LAGERSPETZ, K. M. J. Self-evaluated self-esteem, peer evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 25, 10, 1268-1278, 1999.
- SMITH, P. K; MAHDAVI, J; CARVALHO, M; FISCHER, S; RUSSELL, S; TIPPETT, N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 49, 376-385, 2008.
- SMITH, J; SCHNEIDER, B; SMITH, P; ANADIADOU, K. The effectiveness of whole-school anti-bullying programs. A synthesis of evaluation research. **School Psychology Review**, 33, 547-560, 2004.

SPEARS, B; SLEE, P; CAMPBELL, M; CROSSr, D. **Educational change and youth voice: informing school action on cyberbullying**: Seminar Series Paper 208. Victoria: Centre for Strategic Education, 2011.

THOMPSON, F; SMITH, P. The use and effectiveness of of anti-bullying strategies in schools. **Research Brief DFE-RB098**. London: DFE, 2011.

SMITH, P. K.; SHU, S. What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. **Childhood**, 7, 193-212, 2000.

THOMPSON, F; SMITH, P; TIPPET, N. **Daphne project**: new measurements for new types of bullying. An initial analysis of UK data. Poster presented at the 20th Biennial International Society for the Study of Behavioral Development Conference. Wurzburg, Germany, 2008.

TTOFI, M; FARRINGTON, D. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**, 7, 27-56, 2011.

UNITED NATIONS SECRETARY-GENERAL'S REPORT ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN. Acessível em <http://www.unviolencestudy.org/> (Versão em português do Brasil "Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças" em http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf) Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyber-bullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. **New Media and Society**, 11, 1349-1371, 2006.

WANG, J; IANNOTTI, R. J; NANSEL, T. R. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. **Journal of Adolescent Health**, 45, 4, 368-375, 2009.

WILLIAMS, K. R; GUERRA, N. G. Prevalence and predictors of Internet bullying. **Journal of Adolescent Health**, 41, S14-S21, 2007.

YBARRA, M; MITCHELL, K. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45, 1308-1316, 2004.