



AGRESSÃO, VITIMAÇÃO E AUTO-CONCEITO EM CONTEXTO ESCOLAR

Diana Miriam B. Dias

2010

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte

**AGRESSÃO, VITIMAÇÃO E AUTO-CONCEITO
EM CONTEXTO ESCOLAR**

Diana Miriam B. Dias

**Dissertação de candidatura a grau de mestre sob
orientação do Professor Doutor Jorge Quintas**

2010

Resumo

Com esta investigação pretende-se aferir a dimensão da agressão escolar no 1º ciclo. Pretendemos verificar se existem diferenças entre os sexos no que concerne à agressão, vitimação e auto-conceito. Ambicionamos estudar a relação entre o auto-conceito e os factores de risco e protecção no que se refere à agressão e vitimação. Por último, quer-se examinar os contributos específicos de cada um desses indicadores na previsão do nível de agressão e vitimação.

Uma Escala de Auto-Conceito (Sisto e Martinelli, 2004), um questionário sobre Bullying/Agressividade entre alunos na escola (Olweus, 1989) e um questionário sobre Factores de Risco e Protecção na agressão em contexto escolar (Quintas, Macedo e Dias, 2010), foram aplicados a uma amostra de 151 alunos de ambos os sexos, do 3º e 4º ano de escolaridade de 5 Escolas do 1º Ciclo de Agrupamento de Escolas da área do grande Porto.

No nosso estudo avaliamos a agressão escolar e não o *bullying*, logo, os nossos resultados estão sobreavaliados comparativamente aos resultados dos estudos sobre *bullying*. No entanto, as nossas percentagens encontram-se na média em geral dos estudos sobre este fenómeno.

Constata-se que não existem diferenças entre os sexos no que respeita ao nível de agressão e de vitimação. Relativamente ao auto-conceito, o sexo masculino apresentou valores de auto-conceito pessoal superiores aos do sexo feminino.

Verificamos que existem factores de risco e protecção individuais, relacionados com a escola, com a família e com o grupo de pares que se correlacionam com o nível de agressão. O auto-conceito familiar correlaciona-se também com a agressão. Os factores de risco e protecção que se encontram correlacionados com o nível de vitimação são, os relacionados com a escola e com o grupo de pares. No que diz respeito à vitimação, não há correlação com nenhum tipo de auto-conceito.

Verificou-se ainda a presença de um modelo explicativo para a agressão. Desta forma, as variáveis que melhor explicam a agressão são a não participação em actividades organizadas pela escola e a fraca ou reduzida supervisão parental. No que concerne à vitimação, não foi encontrado nenhum modelo explicativo.

Palavras-chave: *bullying* – agressão – vitimação - auto-conceito - escola

Abstract

This research aims to assess the extent of aggression in a elementary school. We intend to verify the differences between the sexes when it comes to aggression, victimization and self-concept. We aim to study the connection between self-concept, risk and protective factors when it comes to aggression and victimization. Finally, we want to examine the specific contributions of each of these indicators to forecast the level of aggression and victimization.

A Self-Concept Scale (Sisto and Martinelli, 2004), a questionnaire on Bullying/Aggression among pupils in school (Olweus, 1989) and a questionnaire about Risk and Protective Factors on aggression in the school context (Thursday, Macedo & Dias, 2010), were applied to a sample of 151 students of both sexes, in the 3rd and 4th grade, of 5 elementary schools in the area of Oporto.

In our study we evaluated the school aggression and bullying is not, so our results are overestimated compared to the results of studies on bullying. However, our rates are on average in general studies of this phenomenon.

In regards to the level of aggression and victimization, there is no difference between the sexes. Concerning self-concept, the males had values of personal self-concept superior to females.

We found that there are risk and protective factors related to school, with family, peer group and even individual that correlate with the level of aggression. The family self-concept also correlates with aggression. Risk and protective factors that are correlated with the level of victimization are related to the school and the peer group. With regard to victimization, there is no correlation with any kind of self-concept.

It was also verified the presence of an explanatory model for aggression. Thus, the variables that best explain the aggression is non-participation in activities organized by school and the poor or reduced parental supervision. With regard to victimization, we didn't found an explanatory model.

Keywords: bullying – aggression – victimization - self-concept - school

Agradecimentos

Aos meus pais, por todos os sacrifícios a que se propuseram para me possibilitarem esta oportunidade e pela paciência que tiveram nos dias em que eu estava com má disposição e com menos disponibilidade para eles, o meu eterno agradecimento!

Às amigas, pela ajuda e partilha de experiências, elas sabem quem são.

Em especial à Ana Ponteira, pela disponibilidade que demonstrou em me ajudar e pela partilha de experiências, para ti digo: “És um petáculo!”. Obrigada!

A todas as pessoas das 5 escolas onde administrei os questionários, por me terem recebido tão bem. Mas em especial aos alunos, por se mostrarem receptivos ao preenchimento dos questionários.

E por último, mas não menos importante, ao meu Orientador, Professor Doutor Jorge Quintas, pela disponibilidade, dedicação, apoio e até mesmo pressão (que foi necessária) com que sempre orientou este trabalho, o meu obrigada.

Índice de matérias

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Índice de matérias	vi
Índice de tabelas	viii
Poema “Agressão NÃO!”	ix
I - Introdução	1
II – Agressão Escolar	2
1. Definição conceptual da agressão escolar.....	2
2. Tipos de agressão escolar.....	3
3. Caracterização das vítimas, agressores e espectadores.....	4
3.1 - Vítimas.....	4
3.2 - Agressores.....	6
3.3 - Espectadores	7
4. Prevalência	7
III – Auto-conceito	8
1. Definição de Auto-conceito	9
2. Tipos de Auto-conceito.....	11
2.1 – Auto-conceito Pessoal.....	11
2.2 – Auto-conceito Escolar	11
2.3 – Auto-conceito Familiar	13
2.4 – Auto-conceito Social	14
2.5 – Auto-conceito Geral	14
III – Factores de risco e protecção.....	14
1. Factores de risco	14
1.1 - Individuais	15
1.2 – Relacionados com a escola.....	16
1.3 – Relacionados com o grupo de pares.....	17
1.4 – Relacionado com as relações familiares	18
2. Factores de protecção.....	20
IV – Objectivos	21
V – Método	22
1. Amostra.....	22

2. Instrumentos	23
2.1 – Escala de Auto-conceito	23
2.2 – Questionário sobre <i>Bullying</i> /Agressividade entre alunos na escola	24
2.3 – Questionário sobre factores de risco e de protecção na agressão em contexto escolar	24
3. Procedimento	24
3.1 – Recolha de dados	24
3.2 – Análise de dados	25
VI - Resultados	25
1. Dimensão do problema	25
2. Estudos de comparação	28
3. Estudos de relação	30
4. Estudos de previsão.....	33
VII – Discussão	35
VIII – Conclusão	41
Bibliografia	42
Anexos	47

Índice de tabelas

Tabela 1: Número e percentagem dos agressores e vítimas	25
Tabela 2: Tipos de agressão e locais onde esta ocorre	26
Tabela 3: Sala, idade e tipo de agressores	26
Tabela 4: Comunicação da agressão.....	27
Tabela 5: Atitudes sobre a agressão	28
Tabela 6: Desvios padrões e comparação de médias da agressão e vitimação em função do sexo.....	29
Tabela 7: Médias e desvios padrões dos diversos tipos de Auto-Conceito	29
Tabela 8: Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com a escola	30
Tabela 9: Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com a família.....	31
Tabela 10: Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares.....	31
Tabela 11: Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção individuais	32
Tabela 12: Correlação da agressão e vitimação com os diferentes tipos de Auto-Conceito.....	32
Tabela 13: Relação entre os factores de risco, de protecção e os diferentes tipos de Auto-Conceito com a agressão	34

Agressão NÃO!

Triste realidade
Demonstração de poder
Vivem da agressividade
Não deixam viver!
Pobres crianças
Pois não são culpadas
Agem conforme as danças
De inocência são dotadas!
Muitos são os motivos
Deste tipo de agressão
Família, escola ou amigos
Ou mesmo a sua convicção!
Pobres vítimas desprotegidas
Que a escola passam a detestar
Muitas vezes incompreendidas
Não sabem o que é bem-estar!
Também não sabem o que é a infância
Onde o brincar predomina
De todos querem distância
Deste medo que domina!
Vamos parar com esta crueldade
São crianças, merecem viver
Aprendam o valor da amizade
Só assim felizes irão crescer!

Diana Miriam Dias

I – Introdução

A questão do *bullying* é um fenómeno que preocupa cada vez mais os diversos agentes educativos, devido à sua prevalência nas escolas e às nefastas consequências que têm para a saúde e bem-estar tanto das vítimas como dos agressores (Pereira, 2008).

A actualidade do problema é motivo de preocupação de todos os sectores ligados ao ensino tanto mais que o fenómeno começa a detectar-se nas camadas mais jovens, nomeadamente, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico (Pereira, 2008).

Existem factores de risco e protecção que poderão estar relacionados com o fenómeno da agressão escolar, tais como os factores individuais, relacionados com a escola, com o grupo de pares e com a família.

São também diversas as consequências psicológicas e físicas para as vítimas e para os agressores, como por exemplo: baixas auto-estima e auto-confiança e baixo auto-conceito, problemas paralelos de saúde física (algumas vezes com origem psicossomática) e psicológica (sentimentos de desespero e depressão) (Martins, 2005) e mesmo, em alguns casos, ideação suicida (Smith & Brain, 2000; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

Por outro lado, diversas investigações sugerem variáveis individuais como o auto-conceito e auto-estima como sendo determinantes na constituição do estilo de comportamento dos sujeitos (Morán, 2004, Porto & Santorum, 2002, in Mascarenhas, 2006).

Assim, é importante que as crianças tenham desenvolvido um auto-conceito positivo, para deste modo ficarem com estruturas sólidas logo desde tenra idade. Com este fenómeno de agressão escolar, esta situação complica-se, de modo que é importante tentar estudar e colmatar este problema, para que as nossas crianças não venham a desenvolver sérios problemas.

II – Agressão Escolar

1. Definição conceptual da agressão escolar

São vários os tipos de agressão escolar, no entanto, o mais falado nos meios de comunicação é o chamado *bullying*, contudo, foi decidido não abordar este termo na nossa investigação por duas razões, a primeira porque não o avaliamos e a segunda devido à forte conotação que este termo tem na actualidade.

O conceito de *bullying* é referido como “provocação/vitimização” ou “intimidação” (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) e é considerado como a forma de violência mais prevalente nas escolas e a que mais afecta os estudantes (Batsche, 2002, in Bauman & Rio, 2006). Os primeiros estudos sobre *bullying* foram levados a cabo por Olweus, na década de 70, e este dizia que “um aluno está a ser provocado/vitimizado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de um ou mais alunos” (Olweus, 1993). A partir desta década, muitos outros autores se interessaram por este tema.

Na definição conceptual do *bullying*, os critérios que permitem caracterizar e simultaneamente diferenciar estes comportamentos de outros comportamentos agressivos, são fundamentalmente três: o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; de assumir um carácter repetitivo e sistemático (não se tratando de um episódio esporádico) e de implicar uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Ramírez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993; in Raimundo & Seixas, 2009; Orpinas & Horne, 2006).

O *bullying* poderá ser confundido com outras formas de comportamento agressivo que é normalmente expresso em determinadas idades, principalmente entre os 7 e os 14 anos; ou ainda, com brincadeiras agressivas activas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas em que não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos (Pereira, 2008).

Já o termo violência, mais próximo da marginalidade, abarca situações esporádicas e de grande gravidade, com frequência já na área da criminalidade, mas parece não compreender aquilo que se procura definir como *bullying* (Pereira, 2008).

Usualmente, o *bullying* requer o envolvimento de dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada), mas podem ocorrer igualmente episódios de *bullying* em contexto mais alargado de grupo (Raimundo & Seixas, 2009). Segundo Cunha (2005), a maioria dos alunos no seu estudo referiu que nunca se juntam a ninguém para agredir, embora uma percentagem próxima refira que se juntam em grupo para agredir outro colega se este o irritar muito.

2. Tipos de Agressão

Segundo diversos autores (Olweus, 1993; Smith et al., 1999) existem vários tipos de agressão:

- *Directa e física* – inclui bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou estragar objectos de colegas; forçar comportamentos sexuais; obrigar os colegas a servi-los, realizando tarefas contra a sua vontade;
- *Directa e verbal* – abrange insultar, pôr alcunhas repugnantes; gozar ou fazer reparos racistas ou que ressaltam qualquer deficiência ou defeito dos colegas;
- *Indirecta ou relacional* – inclui excluir alguém do grupo de pares, espalhar boatos sobre pontos fracos dos colegas com o objectivo de denegrir a sua reputação, e de um modo geral controlar a vida social destes colegas.

No que se refere ao tipo de agressão mais usado pelos agressores, as investigações comprovam que os alunos mais novos (que frequentam o 1º e o 2º ciclos de escolaridade) envolvem-se mais em situações de agressão, sobretudo a agressão física (Olweus, 1993, 1997). No entanto, Cunha (2005) refere que o tipo de agressão mais usado pelos agressores é o tipo verbal, corroborando com os estudos de Whitney e Smith (1993) e Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996, in Cunha, 2005).

Apesar da grandeza e das consequências, este problema tem sido socialmente negligenciado, visto que, muitos adultos consideram-no inevitável na vida escolar e, por vezes, encaram-no como algo que faz parte do desenvolvimento da criança (Freire, Simão & Ferreira, 2006; Lopes & Aramis, 2005; Mascarenhas, 2006; Pizarro & Jiménez, 2007).

3. Caracterização das Vítimas, Agressores e Espectadores

3.1 – Vítimas

Segundo Fante (2005), as vítimas podem apresentar diversas características, e podem ser classificadas como:

Vítima típica: esta vítima apresenta traços de sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa auto-estima, dificuldade de aprendizagem, ansiedade, aspecto depressivo e coordenação motora deficiente. Fisicamente é mais frágil, comparado com o aspecto dos seus amigos, tem medo de sofrer algum dano, de não ser fisicamente capaz nos desportos e nas lutas, tem dificuldades de se impor e não apresenta comportamento agressivo. Geralmente relaciona-se melhor com adultos do que com crianças da mesma idade.

Vítima provocadora: é o aluno provocador, mas que não possui habilidades para lidar com as consequências das suas provocações. Retalia quando é atacada, mas não consegue resolver a situação. Pode apresentar características de hiperactividade ou ser inquieta, dispersiva e ofensora.

Vítima agressora: é o aluno que transfere todo o seu sofrimento para o outro, reproduzindo as agressões sofridas em algum aluno mais frágil que ele. Contribui com o aumento do número de vítimas.

São também encontradas outras características nas vítimas como: poucos amigos, ou seja, fraca aceitação, são rejeitadas, são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros (Pereira, 2008). São retraídos, infelizes, que sofrem com a vergonha, são pouco sociáveis e desesperançados quanto à possibilidade de integração em grupos (Lopes & Aramis, 2005) e em geral como consequência aliam-se ao grupo de alunos mais novos. Segundo Stephens e colaboradores (1988; in Cunha, 2005) as vítimas apresentam também como característica o medo da escola, no entanto, a maioria das vítimas refere ser ajudada por um ou dois colegas. As vítimas são aquelas que têm piores relações com os pares e as que consomem menos drogas, entre outras características (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

De um modo sintetizado, as principais consequências para as vítimas de *bullying* são: vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; perda de auto-confiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e auto-conceito negativo e depreciativo;

vadiagem; falta de concentração; morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio) e dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas (Pereira, 2008).

A frequência de ser vítima decresce com a idade (Olweus, 1993; Borg, 1999, in Esbensen & Carson, 2009), contudo, quando em crianças são vítimas de *bullying*, em adultos tornam-se mais propensos a depressão e baixa auto-estima (Nogueira, 2007; Freire et al, 2006; Rodríguez, Seoane & Pedreira, 2006; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

O *bullying* é um problema difícil de solucionar, de detectar a sua ocorrência. A vítima muitas vezes não denuncia as agressões sofridas por medo de sofrer represálias dos agressores ou por vergonha de expor aos pais ou professores os apelidos dos quais é chamado, as humilhações que sofrem e a sua indefesa perante as agressões. A dificuldade que o professor tem em identificar a agressão não se deve somente ao facto de não haver denúncia por parte da vítima. Deve-se considerar que a falta de formação continuada abrangendo este tema, que dê suporte ao professor no atendimento aos conflitos ocorridos na sala de aula, dificulta o discernimento entre agressão e brincadeiras próprias da idade. Na actuação diária do professor, este lida com um grande número de alunos, o que dificulta o atendimento individualizado e prejudica a adopção de medidas adequadas para a solução e prevenção do problema (Marriel, Assis, Avanci & Oliveira, 2006).

Diante desta dificuldade, Fante (2005) cita alguns comportamentos próprios de alunos vítimas, formuladas por Olweus (1996), que podem ajudar o professor a identificar quando um aluno está a ser vítima de *bullying*; devem ficar atentos se: durante o recreio a criança está frequentemente isolada do grupo ou procura a companhia somente de adultos; na sala de aula demonstra insegurança ou ansiedade e dificuldade em falar diante dos demais alunos, nas actividades em grupo é o último a ser escolhido; nas tarefas escolares apresenta um desleixo gradual; apresenta fisionomia deprimida, aflita ou contrariada; apresenta contusões, feridas, cortes, arranhões ou roupa rasgada sem uma causa natural; falta às aulas com frequência; e quando os seus materiais escolares estão sempre a desaparecer. Os pais também devem ficar atentos a estes itens e observar se a criança frequentemente apresenta principalmente durante a manhã, dores de cabeça, pouco apetite e tonturas, muda o humor de forma inesperada, apresenta explosões de

irritação, inventa desculpas para não ir à escola, pede sempre dinheiro extra e não possui amigos fora da escola (Fante, 2005).

Há um número muito reduzido de alunos vitimados que se queixam, logo, este fenómeno assume uma dimensão secreta, escondida, tolerada, ignorada ou até minimizada pelos colegas, pelos professores e pelos funcionários (Seixas, 2007).

3.2 - Agressores

O agressor pode ter a mesma idade ou ser mais velho que a sua vítima, pode ser fisicamente maior, ser mais dinâmico nos desportos e nas lutas. Vangloria-se da sua superioridade, intimida, ameaça, domina e subjuga os outros alunos. Tem dificuldades em aceitar normas, irrita-se com facilidade e não aceita ser contrariado, é visto como um aluno mau, frio e antipático. Pode-se envolver em condutas anti-sociais, como o roubo, vandalismo e consumo de bebidas alcoólicas (Fante, 2005).

Para além disto, tem-se verificado que, muitos são hiperactivos, têm dificuldades de atenção, menor inteligência e um deficiente desempenho escolar, e vêm a sua agressividade como qualidade, podendo mesmo mostrar-se agressivos inclusive com os adultos (Lopes & Aramis, 2005). Olweus (1978, 1987, in Pereira, 2008) refere que os agressores têm confiança em si próprios e não têm medo de nada.

As crianças agressivas diferem das não agressivas quanto às expectativas e valores. As características mais diferenciadas parecem ser: dificuldade no controlo de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais, entre outras. A criança agressiva espera que a agressão resulte no controlo da vítima e não espera retaliações (Kennedy & Peery, 1993, in Pereira, 2008).

As crianças agressoras são mais populares do que as vítimas, contudo são activamente rejeitadas, mas geralmente têm dois ou três amigos que os apoiam nas práticas agressivas (Almeida, 1995, in Pereira, 2008). No entanto, segundo Marques e colaboradores (2001), Pereira (2002) e Cunha (2005, in Cunha, 2005) o agressor na maior parte das vezes intervém sozinho, é do sexo masculino, mais velho que a vítima e da mesma sala.

Para as crianças agressoras, há um risco acrescido de virem a envolver-se mais tarde em condutas anti-sociais e em actividades do foro da criminalidade quando adolescentes e jovens adultos (Pereira, 2008).

As principais consequências para os agressores são: vidas destruídas; crença na força para solução dos seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afectivo e social e incapacidade ou dificuldade de auto-controlo e comportamentos anti-sociais (Pereira, 2008).

3.3 - Espectadores

O espectador é o aluno que testemunha todo o sofrimento da vítima, mas não tem coragem de denunciar por medo de represália dos agressores. Com medo de se transformar no próximo alvo, o aluno que testemunha as agressões tende a se afastar da vítima, contribuindo com o processo de exclusão (Fante, 2005). No entanto, segundo o estudo de Cunha (2005), a grande maioria dos alunos refere que perante uma agressão, ajuda como pode.

4. Prevalência

Estas últimas três décadas foram cruciais, começaram com o trabalho de Olweus, em 1978, e desde então têm surgido imensos estudos científicos, de vários caracteres acerca deste tema: descritivo, explicativo, preventivo e interventivo (Chalita, 2008).

Em 1987, Olweus liderou um extenso estudo de 140.000 estudantes noruegueses com faixa etária entre os 8 e os 16 anos em que obteve 9% dos estudantes que relataram ser vítimas de *bullying*, e 7% dos estudantes foram considerados agressores (Kim, 2004).

No entanto, Raimundo e Seixas (2009) no seu estudo revela que os estudos de Atlas e Pepler (1998), Genta e colaboradores (1996), Noaks e Noaks (2000), Pellegrini, Bartini e Brooks (1999) e Whitney e Smith (1993) apresentam que entre 7% e 34% das crianças em idade escolar, se encontram envolvidas em situações de *bullying*, quer como agressores, quer como vítimas. Relativamente ao 1º ciclo de escolaridade, Pereira e colaboradores realizaram um estudo em 1996 em escolas do norte do país (Pereira, 2008), no qual concluíram que 20% dos alunos de 1º ciclo encontravam-se envolvidos em comportamentos de *bullying*, com relativa frequência. Um estudo realizado por Simão, Freire e Ferreira (2004, in Freire et al, 2006) indica 7% deste fenómeno numa escola portuguesa.

De acordo com dados de estudos internacionais, que procederam à comparação entre vários países europeus (Craig & Harey, 2004), e respectivamente a Portugal, as

percentagens de *bullying* situam-se geralmente acima da média do conjunto dos países comparados, principalmente no que concerne às idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Contudo, diversos estudos elaborados em Portugal sugerem que o *bullying* surge com as mesmas características encontradas nos demais países (Almeida, 1999; Martins, 2005; Pereira, 2008).

No entanto, Esbensen e Carson (2009) referem que até à data, não é incorrecto afirmar que há uma falta de consenso sobre o que constitui realmente o *bullying* e como se avalia. Numa revisão da literatura sobre o *bullying*, diferentes definições contribuíram para as estimativas da prevalência de *bullying*, que variam de um mínimo de 5% (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000, in Esbensen & Carson, 2009) para uma alta de 76% (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002, in Esbensen & Carson, 2009). Estas estimativas muito díspares de prevalência de *bullying* são motivo de preocupação e destacam a necessidade de melhoria na pesquisa da avaliação da extensão, causas e consequências desse tipo de vitimação (Esbensen & Carson, 2009). No que diz respeito à vitimização repetida de *bullying*, alguns investigadores incluem únicos eventos como indicadores de *bullying* (por exemplo, Andreou, 2000; Austin & Joseph, 1996; Berthold & Hoover, 2000; Boulton et al, 2002; Forero et al, 1999; Mouttapa et al, 2004; Solberg et al, 2007; in Esbensen & Carson), enquanto outros restringem a sua definição de *bullying* incluindo somente as vítimas que relatam múltiplos casos de vitimização (por exemplo, Baldry & Farrington, 1999; Bond et al, 2001; Borg, 1999; Eslea et al, 2003).

Apesar de quase todos os estudos sobre *bullying* encontrarem uma grande associação entre condutas agressivas, situações de pobreza extrema e baixos rendimentos económicos, em muitos outros estudos sobre maus-tratos entre pares esta associação não se averigua (Olweus, 1999; Martins, 2005; Pereira, 2008).

II – Auto-Conceito

Ao longo do desenvolvimento humano na nossa espécie, produzimos um auto-conceito que denominamos de “identidade”, ou seja, é uma auto-definição do que somos relacionado com as nossas relações sociais e com o que os outros pensam sobre nós (Cardoso, 2008).

Sabemos que é importante a opinião dos outros sobre o que nós somos. E nós, *homo sapiens sapiens*, somos indivíduos que temos um enorme desejo em procurar o reconhecimento social perante os outros, e este processo de aceitação e reconhecimento ocorre durante todo o desenvolvimento humano (Levandoski, 2009).

Assim, pode-se dizer que não se nasce com um conceito próprio, pré-determinado, mas que ele se desenvolve no decorrer da vida (Sisto & Martinelli, 2004).

A escola tem ocupado, actualmente, um papel de importância na vida afectiva da criança, fornecendo elementos que favorecem o auto-conhecimento. Neste sentido, para os profissionais que se ocupam dos problemas de desenvolvimento das crianças, o interesse em poder avaliar de maneira válida e confiável os seus níveis de auto-conceito é elevado (Sisto & Martinelli, 2004).

1. Definição de Auto-conceito

William James, em 1918, foi o primeiro a estudar o auto-conceito. Os termos ego, self e consciência eram utilizados nesta época sem nenhum critério e foram abolidos da psicologia positivista. Em busca da objectividade, a psicologia deixou, por algum tempo, de estudar o “eu” devido ao seu carácter subjectivo (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), diante de uma diversidade de definições e instrumentos para medir o auto-conceito, procuraram encontrar uma definição de auto-conceito que fosse consistente e que integrasse as definições usadas anteriormente. Deste modo, os autores definiram o auto-conceito como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, e que estas percepções são formadas a partir da experiência do indivíduo com o meio, e influenciadas principalmente pelas relações com os outros significativos. Consideram deste modo o auto-conceito fundamental para explicar e prever os actos dos indivíduos.

Autores clássicos no estudo do auto-conceito como Coopersmith (1967), Maccoby (1980) ou Swayze (1980) afirmam que as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos significativos na sua vida, e que dessas impressões recebidas desenvolvem uma imagem positiva ou negativa sobre si mesmos (Sisto & Martinelli, 2004). Para Bretherton (1991) a criança que vivencia experiências com as figuras parentais emocionalmente adequadas e que lhe dão suporte, construirá um modelo do “eu” adequado. Em contraste, a criança que experiencia rejeição, poderá formar um

modelo do “eu” desvalorizado, o que poderá ser um precursor de um baixo auto-conceito (Sisto & Martinelli, 2004).

Segundo Erthal referida por Simões & Vaz Serra (1987) o auto-conceito é o “ponto de partida e o quadro de referência de cada pessoa, na sua tarefa fundamental de organizar e coordenar o seu comportamento. (...) é variável mediadora e associada a características pessoais como a ansiedade, o *locus* de controlo e expectativas de rendimento escolar”.

Barros (1987) refere que o auto-conceito é estabelecido de acordo com as experiências do indivíduo, são elas que ditarão como o indivíduo se vai avaliar. A criação do auto-conceito, segundo a autora, é um processo lento, que depende das experiências pessoais e da opinião que os outros têm sobre nós, que aprovam ou desaprovam o seu comportamento. O auto-conceito é muito importante, visto que, ele influencia directamente no que o indivíduo faz ou deixa de fazer. Também considera que o indivíduo tem uma tendência em procurar experiências que são congruentes com o seu auto-conceito e evitam as que são contrárias a ele. Sendo assim, fica clara a importância do indivíduo desenvolver um auto-conceito positivo para fazer deste modo escolhas positivas.

Corona (1999), refere que o auto-conceito resulta da ideia do eu, com uma consciencialização primária na vida do indivíduo. É esta tomada de consciência do eu que se constitui no ponto de partida para a estruturação do auto-conceito.

Segundo Sánchez e Escribano (1999), o auto-conceito é uma atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo. Trata-se da estima, dos sentimentos, experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre o seu próprio eu. Deste modo, o auto-conceito desempenha uma função fundamental no psiquismo do indivíduo, ou seja, a atitude que o indivíduo tem para consigo mesmo e para com os outros é muito importante para a sua vida psíquica, e como conseguinte para o desenvolvimento e construção da sua personalidade. Desta forma, ter um auto-conceito positivo é a condição necessária para que o indivíduo consiga uma adaptação adequada, obtenha a felicidade pessoal e um bom desempenho nas suas actividades (Fanelli, 2003).

Sánchez e Escribano (1999) consideram que em cada período da vida o auto-conceito possui características específicas (cinco períodos). *Dos 5 aos 10/12 anos* corresponde ao *terceiro período*, no qual ocorre a expansão do eu. A escola oferece oportunidades para a criança vivenciar uma grande variedade de experiências que podem evidenciar tanto

as capacidades como as dificuldades da criança até ao momento, colocando a criança em diversas situações com as quais ela deve aprender a lidar. Trata-se de uma etapa em que o indivíduo experimenta diversas imagens de si mesmo, que influenciam a formação de sua identidade. Nesta fase, o auto-conceito torna-se mais realista, pois vai definindo-se a partir das experiências ocorridas na escola. Os problemas ocorridos neste período poderão acarretar consequências negativas no adulto de amanhã (Sánchez & Escribano, 1999).

2. Tipos de Auto-conceito

2.1 – Auto-conceito Pessoal

O auto-conceito pessoal refere-se aos sentimentos que a pessoa tem em relação ao seu modo de ser e agir em diferentes circunstâncias. Como o indivíduo reage nas diversas circunstâncias e experiências, ou seja, como resolve os problemas, se está de bem com a vida ou apresenta extrema ansiedade e os seus problemas são preocupantes (Sisto & Martinelli, 2004).

2.2 – Auto-conceito Escolar

O auto-conceito escolar é como a criança se vê no contexto escolar. Sisto e Martinelli (2004) afirmam que a escola é um espaço rico de interações e se constitui como um dos maiores agentes de socialização. Quando entra na escola, o aluno aprende a lidar com as questões cognitivas e sociais que são determinantes para o seu sucesso (Sisto e Martinelli, 2004).

A escola, contexto no qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, e onde a criança passa grande parte do tempo, “obriga” a que esta interaja com os outros, o que pode originar sentimentos de rancor, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflecte, obrigatoriamente de forma diferente nas representações que a criança vai construindo sobre si próprio (Osborne, 1996).

Segundo Taliuli (1982), citado por Roldão (2003), as crianças com melhor rendimento escolar, apresentaram resultados de auto-conceito significativamente mais altos do que os que apresentaram um baixo rendimento escolar.

A propósito do auto-conceito escolar, Simões e Vaz Serra (1987) fazem notar que as experiências de fracasso que caracterizam as crianças com dificuldades de aprendizagem não são necessariamente acompanhadas por percepções de inadequação pessoal; ou que os alunos que experienciam resultados escolares predominantemente negativos podem ser capazes de retirar indicações mais positivas do seu valor pessoal em áreas extra-escolares; contudo, um aluno com o auto-conceito pobre tem tendência a apresentar comportamentos de isolamento, passividade ou apagamento pessoal; os níveis de rendimento escolar dos alunos com insucesso aumentam a seguir à aplicação de programas orientados para a melhoria do auto-conceito.

Simões & Vaz Serra (1987) referem que as percepções e avaliações pessoais negativas produzem uma diminuição do esforço, da motivação e da persistência nas tarefas escolares limitando os seus níveis de realização. As tarefas escolares são abordadas deste modo, sem confiança, com relutância, desprazer ou mesmo insatisfação.

Sisto e Martinelli (2004) referem que se sabe há muito tempo que uma das principais exigências da escola é de que os seus membros possam sair-se bem no que concerne à aprendizagem. Toda a sua dinâmica está pautada nessa tarefa e, ao contrário do que possa parecer, não é nada fácil. É nesse momento que se torna evidente o quanto a criança é capaz de realizar e satisfazer as expectativas dos pais, educadores e a sociedade em geral. Como consequência, ela vai-se tornando cada vez mais consciente do quanto é capaz de aprender e realizar. Desta forma, experienciar o fracasso na principal actividade deste momento da sua vida pode marcar o seu percurso de maneira permanente (Sisto & Martinelli, 2004). O fracasso permanente e perpetuado foi estudado por Adler em 1912 quando afirmou que o fracasso pode gerar um sentimento de insegurança e falta de confiança. Se a criança que entra na escola já leva consigo experiências anteriores de fracasso, baseada nas suas relações familiares, esse sentimento básico de insegurança poderá manter-se (Sisto & Martinelli, 2004). Todas as crianças chegam à escola com experiências anteriores que já lhe deram uma visão de si mesmas. Assim, a escola poderá tanto reforçar essa imagem como propiciar experiências que as modifiquem, uma vez que juntamente com a figura dos pais, os professores agora passam a ser também um referencial para a criança. As outras crianças, por sua vez, passam a ser o referencial de análise em tudo o que se é capaz de realizar nesse momento (Sisto & Martinelli, 2004).

Desta forma, o estudo do auto-conceito escolar tem sido destacado tendo em vista a importância dada a esse constructo na dinâmica das relações que ocorrem no ambiente escolar. Assim, para Simões (1997), o auto-conceito escolar pode ser definido como o universo de representações que o aluno tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, bem como a avaliações que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações (Sisto & Martinelli, 2004).

De acordo com Sisto e Martinelli (2004), nos estudos de Engert (2002), Mynard e Joseph (1997) e Neary e Joseph (1994), existem diferenças significativas no âmbito do auto-conceito escolar, uma vez que as vítimas apresentaram baixo auto-conceito escolar. Somente no estudo de Mynard e Joseph (1997), foi possível verificar que os agressores apresentaram valores igualmente baixos de auto-conceito escolar (Sisto & Martinelli, 2004).

2.3 – Auto-conceito Familiar

O auto-conceito familiar trata-se do comportamento adoptado nas situações do dia-a-dia em casa com os pais e irmãos (Sisto & Martinelli, 2004).

Segundo Allport (1966) é na interacção com os pais que a criança percebe o que se espera dela (Sisto & Martinelli, 2004). Coopersmith (1967) e Baumrind (1972) também salientam a importância da família no desenvolvimento de um auto-conceito positivo e saudável; padrões que combinam limites claros e estritos com disciplina firme mas sem negligenciar o calor e afecto, são os mais favoráveis para o desenvolvimento positivo do auto-conceito (Sisto & Martinelli, 2004).

Estudos voltados para a análise do auto-conceito e da auto-estima de crianças e jovens têm sido realizados com o intuito de verificar como a família tem contribuído para a formação de um auto-conceito mais positivo, bem como sentimentos de confiança o que possibilita que as relações com as pessoas em geral seja mais efectiva (Sánchez & Escribano, 1992). Para Gardner (1986, in Sisto & Martinelli, 2004), os pais exercem uma influência especial sobre o auto-conceito e a auto-estima dos filhos. Estudos como os de Cashwell (1995) e Wentzel e Feldman (1996) confirmam essa posição (Sisto & Martinelli, 2004).

As crianças com menor percepção de apoio dos pais consideram-se a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de

apoio, logo, as crianças agressoras apresentam baixo auto-conceito familiar (Veiga, 2007).

2.4 - Auto-conceito Social

O auto-conceito social é definido pela percepção da aceitação social (James, 1890; Cooley, 1922; in Sisto & Martinelli, 2004).

As crianças a partir dos seis anos têm noção de que as competências sociais estão relacionadas com a aceitação social e a popularidade, ou seja, de que a competência social influencia a aceitação dos pares. Porém, esta é uma capacidade que é adquirida gradualmente, valorizando as crianças mais novas as capacidades do domínio cognitivo e físico (Harter & Pike, 1984, in Sisto & Martinelli, 2004).

Num estudo, Boulton e Smith (1994) verificaram que os alunos vitimados apresentavam baixo auto-conceito social (Seixas, 2006). No entanto, entre os alunos agressores a tendência verificada é no sentido oposto, ou seja, os agressores apresentam elevado auto-conceito social (Salmivalli, 1998, in Seixas, 2006).

2.5 – Auto-conceito Geral

O auto-conceito geral é a junção de todos os anteriores (Sisto & Martinelli, 2004).

Dos 8 aos 11 anos, de acordo com Sisto e Martinelli (2004), o sexo masculino apresenta valores superiores ao sexo feminino no que concerne a todos os tipos de auto-conceito (pessoal, escolar, familiar, social e geral).

III – Factores de risco e protecção

1. Factores de risco

Os factores de risco correspondem às características de um indivíduo ou de um ambiente que aumentam a possibilidade do indivíduo seguir determinado comportamento. No caso da agressão escolar, estes factores são os que predis põem a criança a comportar-se agressivamente (Orpinas & Horne, 2006).

É cada vez com mais frequência, que aparecem situações em que pela sua persistência e pelos níveis de agressão física e psicológica, constituem factores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar das crianças (Pereira, 2008).

1.1 - Individuais

Começando pelos factores associados ao indivíduo, destaca-se uma consideração clássica, reiterada na fundamentação de muitos trabalhos, de que as características de personalidade das vítimas parecem ser importantes na explicação deste problema (Olweus, 1997; Nativig et al., 2001, in Catini, 2004). A característica de submissão da vítima constitui um factor de risco na medida em que este comportamento reforça a motivação do agressor, pelo sucesso que ele acaba obtendo, aumentando a probabilidade da vítima ser repetidamente abusada (Pierce & Cohen, 1995, in Catini, 2004). Outro importante factor de risco, associado às características da própria vitimação, foi encontrado por Natvig e colaboradores (2001, in Catini, 2004), e que é a existência de uma alta proporção de vítimas que relataram ter comportamentos agressivos, o que pode indicar que ser vitimado é, em si mesmo, um factor de risco para se tornar um futuro agressor. Este facto é coerente com os resultados apresentados na literatura de que alguns agressores também são vítimas, eles mesmos, de *bullying* (Olweus, 1997; Natvig et al., 2001, in Catini, 2004).

Relativamente ao género, quanto à vitimação, não existem diferenças significativas na frequência de rapazes e raparigas vitimados (Olweus, Thyholdt & Baraldsnes, 2009). No que concerne à agressão, a maioria dos estudos parece demonstrar um maior envolvimento do género masculino neste fenómeno do *bullying* no papel de agressor, ao passo que as raparigas se encontram mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos (nomeadamente os rumores e a exclusão) de natureza relacional (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Rigby, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003; in Raimundo & Seixas, 2009). As diferenças entre os sexos são especialmente acentuadas no que concerne aos maus-tratos de tipo físico (Martins, 2005; Olweus in Smith, Madsen & Moody, 1999). Numerosos autores explicam estes resultados de acordo com a associação que se faz entre a agressão e os estereótipos de dominação e manifestação de força física que são associados ao género masculino (Diaz-Aguado, Royo, Segura & Andrés, 1996). Gomes e colaboradores (2007) ao fazerem uma análise da literatura sobre vários estudos

relativos ao *bullying*, chegaram à conclusão de que o sexo masculino costuma ser mais agredido somente por indivíduos do mesmo sexo, enquanto que o sexo feminino é agredido pelos dois sexos. Porém, não se pode esquecer que o sexo feminino pode apresentar formas mais ténues de expressar a agressão, enquanto que, muitas vezes os indivíduos do sexo masculino são movido por processos culturais e de socialização que os levam a assumir posições violentas que são geralmente normais perante a sociedade. Deste modo, alguns autores (Crick, 1997; Schafer, Werner & Crick, 2002) sugerem que o *bullying* é manifestado de diferente forma conforme o género, visto obterem alguma clarificação de que as raparigas se envolvem mais em situações de agressão de tipo indirecto ou relacional, quer no papel de vítimas, como no de agressoras, contrariamente ao sexo masculino que estaria mais tendente à agressão física e directa. No que concerne a este tipo de agressão, é importante frisar que um agressor começa por praticar pequenos delitos, e estando habituado a utilizar a agressão, no futuro poderá chegar à criminalidade (Lima & Silva, 2006).

Porém, no que se refere aos dados sobre a agressão relacional, as diferenças dos géneros são mais questionáveis e não há uma conclusão definida como as relativas à agressão física (Merrell, Buchanan & Tran, 2006).

1.2 - Relacionados com a escola

No estudo de Seixas (2006), foi possível verificar que os agressores são os alunos que mantêm uma relação mais negativa com a escola. Sendo que, a percepção de um ambiente escolar negativo faz com que aumentem os níveis de *bullying* (Matos & Gonçalves, 2009).

Uma relação negativa com a escola pode ser associada a mecanismos de vitimação (Catini, 2004), uma vez que, a maioria das vítimas não se sente bem na escola (Martins, 2005), e nesse sentido, Tognetta (2005) afirma que a vítima não apresenta formas de resolver o problema a não ser ficar quieto, ou introverter-se na sua própria condição, além de não possuir estatuto para reagir, pelo menos para se defender expressando o que sente.

Martins (2005) constatou que a maioria dos jovens acredita que os professores se preocupam com esta problemática, mas que muitos não se encontram preparados ou não sabem como impedir este tipo de agressão. Cunha (2005) refere no seu estudo que, a maioria dos alunos menciona que os professores actuam muitas vezes perante as

agressões, mas uma percentagem próxima desta refere não saber se os professores intervêm. No entanto, a maioria das crianças que são frequentemente vitimadas não costumam comunicar a agressão aos professores, mas comunicam aos pais (Cunha, 2005). Whitney & Smith (1993, in Cunha, 2005) referem que os alunos mais novos e os mais frequentemente agredidos contam com mais facilidade a alguém em casa do que na escola o que se passou com eles. Noutro estudo, Pereira (2002, in Cunha, 2005) refere que cerca de 54,4% das vítimas não comunicam ao professor/director de turma e 61% não participam ao pai/mãe.

O número de agressores mantém-se ao longo dos anos de escolaridade básica, contudo, o número de vítimas diminui acentuadamente (Olweus, 1993, 1997).

Outros autores explicam este decréscimo do nível de escolaridade nas vítimas, de acordo com o aumento da competência social dos alunos, articulado com a diminuição da sua vulnerabilidade aos maus-tratos, visto que passam a ficar em maior número à medida que avançam o nível de escolaridade (Smith, Madsen & Moody, 1999).

De todos os locais, os recreios são, em geral, os locais mais frequentes onde ocorrerem as agressões (Whitney & Smith, 1993; Pereira, 2002; in Cunha, 2005).

Para os jovens e adultos que tenham sido vítimas na escola, as histórias de vida não são optimistas. Está provada a existência de problemas nos indivíduos que no passado foram vítimas na escola (intimidados e agredidos directamente) que se manifestam a nível das relações íntimas na vida adulta e dificuldade em confiar nos outros (Gilmartin, 1987, in Pereira, 2008).

1.3 - Relacionados com o grupo de pares

Outro factor bastante relevante na ocorrência do *bullying* diz respeito às relações estabelecidas com o grupo de pares. Os amigos influenciam-se entre si, servindo de modelos de comportamentos um para o outro, sendo que, mesmo que uma criança não seja agressiva antes da amizade com uma agressiva, esta pode aprender tal comportamento através da modelagem (Almeida, 2000; Bandura, 1969, 1997; in Lisboa, 2005).

Para as crianças, a posição que ocupam entre os seus pares é extremamente importante, uma vez que a auto-estima é uma função do estatuto dentro do grupo. A criança cujos pares não gostam dela tem menos oportunidades de desenvolver as suas habilidades sociais (Harris, 1999, in Catini, 2004).

A partir de uma revisão teórica, Manarina (2003, in Catini, 2004), identifica a contribuição dos pares nos episódios de vitimação, enquanto amigos ou espectadores. Os pares na posição de amigos são muito importantes, na medida em que conseguem quebrar a díade agressor-vítima (Catini, 2004).

Como espectadores, os pares também podem desempenhar um papel importante no estabelecimento e manutenção dos incidentes de vitimação, ao encorajar e reforçar o comportamento do agressor, que busca ganhar o respeito dos pares (Catini, 2004).

A literatura também tem chamado a atenção para os riscos de vitimação a que estão sujeitas estas crianças que são rejeitadas pelos seus pares. Estas crianças “sós”, sem amigos em quem confiar e com quem possam partilhar as suas preocupações e problemas, não desenvolvem o sentido de protecção pessoal, sendo naturalmente expostas à rejeição e à agressão social (Pereira, 2008). No entanto, outros estudos referem que as vítimas muitas vezes têm amigos agressores (Lisboa, 2005).

1.4 - Relacionados com as relações familiares

Um factor bastante destacado nos estudos sobre factores que podem influenciar o aparecimento do *bullying* é a relação familiar. Às vezes este factor parece sobressair na visão de muitos educadores aquando da procura da origem da indisciplina na escola. O comportamento do aluno seria resultante, basicamente, das características individuais derivadas de factores inerentes a cada aluno ou de pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc.), tornando a escola impotente quanto à solução do problema (Rego, 1996, in Catini, 2004). Mas, apesar da observação anterior ser fundamentada, é inegável que a família representa um espaço de desenvolvimento extremamente importante, onde acontecem as primeiras relações sociais e se vivenciam valores próprios no seio de cada família (Catini, 2004).

Outro relevante estudo voltado para as relações familiares foi desenvolvido por Christie-Mizel (2003, in Catini, 2004). O autor estudou a relação entre discórdia inter-parental, auto-conceito da criança e o *bullying*. Os resultados apontaram que o *bullying* está significativamente relacionado com o auto-conceito da criança e que os efeitos da discórdia inter-parental sobre o *bullying* são mediados pelo auto-conceito da criança. O trabalho de Christie-Mizel aponta para a influência do auto-conceito, destacando-o como poderoso preditor de vitimação entre crianças do 1º e 2º ciclo. Os pais podem comunicar a visão que têm sobre a criança tanto directamente, através de palavras

positivas e afecto, como indirectamente, através do ambiente de casa. As crianças interiorizam aspectos positivos ou negativos do comportamento parental e esta internalização dá a direcção para o auto-conceito, que, por sua vez, guia outros comportamentos (Catini, 2004).

A concentração da população nos meios urbanos ocasionou uma alteração nas relações familiares e a família, hoje menos numerosa, está cingida à família nuclear, estando também mais isolada (Silva & Fagulha, 1987, in Pereira, 2008). A criança deixou de ter a protecção dos avós, dos tios, dos primos e dos vizinhos. Os ensinamentos e sabedorias transmitidos pelas gerações anteriores perdem a sua importância devido à facilidade de adaptação dos mais novos que passam a dominar conhecimentos, nomeadamente a nível das tecnologias, que os seus pais não dominam. Hoje, a família vive mais isolada, em prédios ou bairros populosos, onde a solidão é maior e a solidariedade mais rara. Histórias de crianças revelam, de forma intensa, um quotidiano que se desenvolve num ambiente de drama, agressão e de precariedade de condições de vida (Cortesão, 1994, in Pereira, 2008).

Relativamente à educação familiar, tem-se vindo a assistir a uma oscilação pendular. Da educação marcada pelo autoritarismo passou-se para o lado oposto, em que os pais parecem fomentar mais a hostilidade do que o afecto, existindo um padrão familiar de permissividade (Olweus, 1978, 1987, in Pereira, 2008). No último caso, os pais fazem tudo à criança, dando-lhe o que ela quer, e por isso ela não tem que fazer esforço para conquistar as coisas. A escola, ao exigir esforço e concentração, não é bem aceite por esta que não está habituada a empenhar-se nas tarefas, a exigir de si mesma, podendo desencadear comportamentos agressivos (Pereira, 2008).

Por outro lado, as situações de ruptura familiar, como por exemplo quando os pais se divorciam, geram falta de ternura, carinho e afectividade, entre outras. A criança, mesmo que entenda a situação racionalmente, tem dificuldade em aceitar o divórcio dos pais. Os conflitos parentais e a desarmonia na família são factores de risco que emergem quando analisado o padrão de comportamento das crianças que se envolvem em agressões (Oliver, Oaks & Hoover, s/d, in Pereira, 2008). Como em muitas das vezes os agressores são membros de famílias desestruturadas, em que há pouco ou nenhum relacionamento afectivo, os pais exercem pouca supervisão sobre os filhos, tolerando e oferecendo como modelo de solução de conflitos o comportamento agressivo ou explosivo (Detoni, 2008). Falta de disponibilidade para atender os filhos devido à

telenovela, ao futebol ou ao telejornal, que não se podem perder, e que cortam os poucos períodos de diálogo possíveis, uma vez que estes já perdem muito tempo em transportes, tarefas caseiras e actividade profissional, gerando deste modo indisponibilidade para uma troca de afecto, de carinho ou de preocupações (Pereira, 2008).

Segundo Fante (2005) a falta de suporte familiar deixa a criança desorientada, entregue aos seus pensamentos, que em decorrência de repetidas humilhações, podem ser pensamentos negativos, provocando a queda da auto-estima, do auto-conceito e provocando comportamentos de fuga e não de enfrentar os problemas. Esta fuga constante pode gerar dificuldades de aprendizagem e a queda do rendimento escolar, pensamentos de vingança e comportamentos agressivos ou depressivos, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, que podem levar a um pensamento suicida (Fante, 2005). Deve-se levar em consideração também o isolamento social que é nefasto e perturba o ajustamento psicossocial do indivíduo ao longo da vida (Carvalho, 2006).

2. Factores de protecção

Os factores de protecção correspondem às características de um indivíduo ou ambiente que ajudam a diminuir a probabilidade de um indivíduo adoptar um comportamento de risco (Orpinas & Horne, 2006).

A partir da enumeração anterior de estudos envolvendo diversos factores de risco à ocorrência do *bullying*, pode-se pensar em alguns factores de protecção que atenuariam o problema, tais como: auto-estima positiva; habilidades de resolução de conflitos e auto-regulação; rede de amizade; ambiente escolar saudável, protector e motivador; ambiente familiar harmonioso; diminuição da violência na comunidade; entre outros (Catini, 2004).

Tendo a vítima um bom suporte familiar que lhe proporcione segurança, auto-confiança e que a ajude a manter um bom nível de auto-estima, facilita a superação do trauma. É importante referir que as crianças não possuem maturidade nem habilidade suficientes para lidarem com este sofrimento sozinhas (Pingoello & Horiguela, 2008).

Num estudo de Matos, Simões e Gaspar (2009), foi possível verificar que a satisfação com a escola surge como factor de protecção dado o seu impacto negativo no *bullying*, enquanto que, os sintomas físicos e psicológicos parecem constituir um factor de risco

dado o seu impacto positivo nos comportamentos de vitimação, agressão e duplo envolvimento. Tanto os colegas, como os professores e a família, surgiram como um factor protector para o envolvimento em situações de *bullying* através do seu impacto negativo nos sintomas físicos e psicológicos e especialmente através do seu impacto positivo na satisfação com a escola (Matos, Simões & Gaspar, 2009).

IV - Objectivos

Os nossos objectivos para esta investigação consistem na aferição da dimensão da agressão escolar no 1º ciclo, bem como verificar se existem diferenças entre a agressão, vitimação e auto-conceito, no que concerne ao sexo. Verificar se existe relação entre os factores de risco e protecção e auto-conceito, no que se refere à agressão e vitimação. Por último, verificar quais os indicadores que melhor prevêm o nível de agressão e vitimação. Ou seja:

- 1) Aferir a dimensão da agressão escolar.
- 2) Verificar se o nível de agressão, vitimação e os tipos de auto-conceito diferem entre ambos os sexos.
- 3) Verificar se os factores de risco e protecção associados à escola influenciam o nível de agressão e vitimação.
- 4) Verificar se os factores de risco e protecção relacionados com a família influenciam o nível de agressão e vitimação.
- 5) Verificar se os factores de risco e protecção associados ao grupo de pares influenciam o nível de agressão e vitimação.
- 6) Identificar os tipos de auto-conceito que estão relacionados com a agressão e vitimação em contexto escolar.
- 7) Averiguar quais os indicadores que melhor prevêm o nível de agressão e vitimação.

As hipóteses da nossa investigação são:

H₁) O nível de vitimação não difere entre os sexos.

H₂) O sexo masculino apresenta níveis de agressividade mais elevados que o sexo feminino.

H₃) O sexo masculino apresenta todos os tipos de auto-conceito superiores ao do sexo feminino.

H₄) A percepção de um ambiente escolar negativo correlaciona-se com a agressão e a vitimação.

H₅) O medo da escola correlaciona-se com a vitimação.

H₆) A aceitação por parte dos amigos correlaciona-se com o nível de vitimação.

H₇) A ausência de supervisão familiar correlaciona-se com os níveis de agressão.

H₈) A ausência de suporte familiar correlaciona-se com os níveis de agressão.

H₉) As vítimas e os agressores apresentam baixo auto-conceito escolar.

H₁₀) Os agressores apresentam baixo auto-conceito familiar.

H₁₁) As vítimas apresentam baixo auto-conceito social.

H₁₂) Os agressores apresentam elevado auto-conceito social.

V – Método

1. Amostra

A amostra é constituída por 151 alunos do 1º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do Grande Porto, 71 do sexo masculino (47%) e 80 do sexo feminino (53%), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos (média de 8,96 e desvio padrão de 0,75), e abrangendo a totalidade das respectivas turmas. Os anos de escolaridade da amostra foram o 3º ano, com 59 alunos (39,1%) e o 4º ano com 92 alunos (60,9%). Inicialmente a amostra era de 174 alunos, no entanto, 23 alunos não responderam, devido a terem faltado no dia do preenchimento ou devido a não terem o consentimento assinado pelo encarregado de educação.

A selecção dos alunos do primeiro ciclo somente a partir do 3º ano está relacionado com a necessidade da aplicação dos questionários, o qual implica que as crianças já

consigam ler com fluidez de forma a compreenderem e responderem às questões colocadas.

Critérios de inclusão

Todos os alunos que frequentem o 3º e 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas do 1º Ciclo escolhido, e que tenham o consentimento informado devidamente assinado e autorizado pelo encarregado de educação.

Critérios de exclusão

Todos os alunos que não tenham o consentimento informado devidamente assinado e autorizado pelo encarregado de educação.

2. Instrumentos¹

2.1- Escala de Auto-Conceito (Sisto & Martinelli, 2004) elaborada por Sisto e Martinelli em 2004, composta por 20 questões que avaliam quatro dimensões do auto-conceito: pessoal, familiar, escolar e social. As respostas são dadas de acordo com uma escala de tipo Likert entre “Sempre”, “Às vezes” e “Nunca”. Esta escala tem como objectivo, analisar os níveis de auto-conceito dos alunos, de forma a averiguar se intervieram de algum modo com as situações de agressão e vitimação. Estes 20 itens distribuídos pelos 4 factores (pessoal, social, escolar e familiar) explicam 42,19% da variância. Nesta escala, segundo os coeficientes de consistência interna de Cronbach, os valores de alfa foram de 0,82 para a subescala de auto-conceito social; de 0,76 para a subescala de auto-conceito escolar; de 0,68 para a subescala de auto-conceito pessoal; de 0,68 para a subescala de auto-conceito familiar; e, finalmente, de 0,82 para a escala de auto-conceito geral.

¹ No conjunto de questionários aplicados, está inserida a “Escala da Silhueta Corporal de Stunkard et al.” (1983) esta escala não foi utilizada neste estudo, uma vez que faz parte de outra investigação.

2.2- Questionário sobre *Bullying*/Agressividade entre alunos na escola (Cunha, 2005), validado e utilizado por Olweus (1989) e adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994). Este questionário é constituído por 17 questões em linguagem simples e clara, e visa investigar os comportamentos de tipo agressão que ocorrem na escola.

2.3- Questionário sobre factores de risco e de protecção na agressão em contexto escolar elaborado por Quintas, Macedo e Dias (2010). Este questionário foi utilizado para avaliar os factores de risco e de protecção na agressão em contexto escolar. Possui 16 questões, em que as respostas são dadas de acordo com uma escala Likert “Nunca”, “Poucas vezes”, “Muitas vezes” ou “Sempre”. Os factores de risco e protecção avaliados são os relacionados com a escola, a família, o grupo de pares e os individuais.

3. Procedimento

3.1 - Recolha de dados

Foi entregue um pedido de autorização para efectuar o estudo no Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas. Após a obtenção da autorização da Directora, procedeu-se à entrega dos consentimentos informados pelas 5 escolas do 1º Ciclo. Com os consentimentos assinados pelos Encarregados de Educação, foi possível agendar com cada escola um dia para administrar os questionários. Durante 5 dias do mês de Março de 2010 foram administrados os questionários, por turmas, de forma colectiva, na sala de aula, durante o horário de uma das disciplinas, de forma a ter a supervisão do professor da disciplina. Na primeira folha do questionário encontravam-se descritas as indicações necessárias para o preenchimento deste, as quais foram lidas em voz alta aos alunos de forma a esclarecer qualquer dúvida, reforçando a ideia de que as respostas eram confidenciais. Ao longo do preenchimento, a investigadora ia esclarecendo pequenas dúvidas que surgissem aos alunos, por exemplo sobre o vocabulário. O tempo aproximado de preenchimento do questionário foi de 35 minutos.

3.2 - Análise de dados

A análise dos dados foi realizada com o auxílio do software estatístico PASW.

Para analisar os resultados da aplicação dos questionários usaram-se diversos métodos de análise exploratória de dados, tais como estatísticas descritivas, testes de comparação de médias, análises de variâncias, correlações e regressões.

VI – Resultados

1. Dimensão do problema

As tabelas seguintes (Tabela 1 a 5), representam as diversas variáveis que nos permitem verificar a dimensão do problema. Neste estudo, foi considerado agressor e vítima quem agrediu ou sofreu agressão pelo menos uma vez.

Na tabela 1 é possível verificar que a nossa amostra apresentou 31,8% de agressores (N=48) e 46,4% de vítimas (N=70).

Tabela 1 – Número e percentagem dos agressores e vítimas.

	N	%
Agressores	48	31,8
Vítimas	70	46,4

Na tabela 2 é possível analisar os diversos tipos de agressão envergados pelos agressores, demonstrando que todos os tipos de agressão são usados, uma vez que as percentagens são muito próximas, no entanto, o mais comum é “chamar nomes feios”. No que concerne aos locais onde ocorre a agressão, o mais usual é o “recreio”.

Tabela 2 – Tipos de agressão e locais onde esta ocorre.

	N	%
Tipos de agressão		
“chamar nomes feios”	61	87,10
“segredar e falar sobre mim”	58	82,90
“bater, murros e pontapés”	56	80
“tirar coisas”	55	78,60
“não falar”	49	70
“meter medo”	48	68,60
“outras coisas”	20	28,60
Locais onde ocorre a agressão		
“recreio”	67	95,70
“sala”	21	30
“refeitório”	12	17,10
“corredores e escadas”	8	11,40
“outros sítios”	8	11,40

Quanto à sala e à idade dos agressores, foi possível verificar que a maioria das vítimas referiu que os agressores são “da mesma sala” e “da mesma idade” que as vítimas. Relativamente a quem é o agressor, maioritariamente foi “um menino”, tal como é possível verificar na tabela 3.

Tabela 3 – Sala, idade e tipo de agressores.

	N	%
Sala dos agressores		
“da mesma sala”	44	62,90
“ano diferente”	18	25,70
“do mesmo ano mas de outra sala”	8	11,40
Idade dos agressores		
“da mesma idade”	37	52,90
“mais velhos”	26	37,10
“mais novos”	7	10
Quem é o agressor		
“um menino”	35	50
“meninos e meninas”	16	22,90
“uma menina”	7	10
“muitos meninos”	6	8,60
“muitas meninas”	6	8,60

No que concerne à comunicação da agressão aos professores e aos pais, a maioria das vítimas refere que comunica quer aos professores quer aos pais (Tabela 4).

Tabela 4 – Comunicação da agressão.

	N	%
Comunicação da agressão aos professores		
“comunicaram ao professor”	40	57,10
“não comunicaram ao professor”	30	42,90
Comunicação da agressão aos pais		
“comunicaram ao pais”	48	68,60
“não comunicaram ao pais”	22	31,40

Quanto às atitudes sobre a agressão (Tabela 5), mais precisamente no que concerne as vítimas serem defendidas pelos colegas, as percentagens foram muito próximas, no entanto prevaleceu a resposta de serem ajudados por “1 ou 2 colegas”. Relativamente à atitude perante colegas que estão a ser agredidos, a maioria da amostra total refere que “ajudam como podem”, e na atitude dos professores quanto às agressões, a maior parte da amostra total respondeu que “acham que os professores tentam impedir muitas vezes”. No que concerne a juntar-se a um grupo para agredir, a maior parte da amostra total refere que “não se juntam a outros colegas para agredir”.

Tabela 5 – Atitudes sobre a agressão.

	N	%
Defesa por parte dos colegas		
“ajudados por 1 ou 2 colegas”	24	34,30
“ajudados por 3 ou mais colegas”	23	32,90
“não foram ajudados”	23	32,90
Atitude perante colegas que estão a ser agredidos		
“ajudam como podem”	118	78,10
“não fazem nada, porque não é nada com eles”	17	11,30
“não fazem nada, mas acham que deviam”	16	10,60
Atitude dos professores		
“acham que os professores tentam impedir muitas vezes”	73	48,30
“não sabem se os professores fazem alguma coisa para impedir”	41	27,20
“acham que às vezes os professores impedem”	30	19,90
“acham que os professores quase nunca impedem”	7	4,60
Juntarem-se a um grupo para agredir		
“não se juntam a outros colegas para agredir”	99	65,50
“apenas se juntam a colegas para agredir outro se este os irritar muito”	34	22,50
“juntam-se a outros colegas para agredir”	12	7,90
“não se juntam a ninguém para fazer mal”	6	4

2. Estudos de comparação

2.1 - Sexo

Com este tipo de estudo pretendemos verificar se existem diferenças entre ambos os sexos no que se refere ao nível de agressão e vitimação, e ainda no que se refere aos vários tipos de auto-conceito.

2.1.1 - Agressão e Vitimação

Na tabela 6 apresentam-se as médias e os desvios padrões da agressão e vitimação em função do sexo. Da análise, constatamos que não existem diferenças significativas no que concerne ao sexo dos agressores e das vítimas.

Tabela 6 – Desvios padrões e comparação de médias da agressão e vitimação em função do sexo.

	Sexo Masculino (N= 71)		Sexo Feminino (N=80)		t	gl	p
	M	Dp	M	Dp			
Agressão	1,62	0,916	1,36	0,733	1,89	133,9	ns
Vitimação	1,93	1,125	1,71	0,970	1,27	149	ns

2.1.2 - Auto-conceito

Na tabela 7 apresentam-se as médias e os desvios padrões dos diversos tipos de Auto-Conceito em função do sexo. Da análise das diferenças, usando o test t de student constatamos que existem diferenças significativas no que concerne ao sexo, sendo que, o sexo masculino apresenta valores mais elevados de Auto-Conceito Pessoal ($t = 2,21$, $gl = 149$, $p = ,029$) quando comparados com o sexo feminino.

Tabela 7 - Médias e desvios padrões dos diversos tipos de Auto-Conceito.

	Sexo Masculino (N=71)		Sexo Feminino (N=80)		t	gl	p
	M	dp	M	Dp			
Auto-Conceito Pessoal	5,46	1,307	4,98	1,405	2,21	149	0,029
Auto-Conceito Escolar	4,38	1,727	4,03	1,771	1,25	149	ns
Auto-Conceito Familiar	5,59	1,527	6,03	1,222	1,91	133,88	ns
Auto-Conceito Social	10,23	1,734	9,76	1,809	1,6	149	ns
Auto-Conceito Geral	25,66	3,431	24,79	3,426	1,56	149	ns

3. Estudos de relação

3.1- Factores de risco e protecção

Apresentamos nas tabelas 8, 9, 10 e 11, as correlações entre os factores de risco e protecção com a agressão e vitimação.

Quanto aos factores de risco e protecção relacionados com a escola (Tabela 8), no que concerne à agressão, obtivemos relações negativas baixas com as questões “Gostas da escola?” ($r = -.18, p = .025$), “Participas em actividades organizadas pela escola?” ($r = -.32, p = .000$) e “Sentes que a tua escola tem bom ambiente?” ($r = -.20, p = .013$). O facto de não gostar da escola, de não participar em actividades e sentir que a escola não tem bom ambiente, levam ao aumento dos níveis de agressão.

No que concerne à vitimação, observamos somente uma relação positiva baixa com a questão “Já sentiste medo na escola?” ($r = .20, p = .016$). O medo da escola leva ao aumento da vitimação.

Tabela 8 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com a escola.

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Gostas da escola?	-0,18	0,025	-0,11	ns
Participas em actividades organizadas pela escola?	-0,32	0,000	-0,02	ns
Escola A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?	0,02	ns	0,00	ns
Sentes que a tua escola tem bom ambiente?	-0,20	0,013	-0,03	ns
Já sentiste medo na escola?	0,03	ns	0,20	0,016

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Relativamente aos factores de risco e protecção relacionados com a família (Tabela 9), no que concerne à agressão, obtivemos somente um relação negativa baixa com a questão “Quando saís os teus pais sabem onde andas?” ($r = -.28, p = .000$). Quando a supervisão parental é fraca ou reduzida, leva ao aumento da agressão.

Quanto à vitimação, não foram observadas relações com nenhuma das questões.

Agressão, Vitimação e Auto-conceito em Contexto Escolar

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Tabela 9 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com a família

	Agressão		Vitimação	
	r	P	r	p
Quando sais os teus pais sabem onde andas?	-0,28	0,000	-0,05	ns
Os teus pais impõem-te regras?	-0,05	Ns	-0,04	ns
Família Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?	-0,06	Ns	0,03	ns
Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?	-0,04	Ns	0,00	ns

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Quanto aos factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares (Tabela 10), no que concerne à agressão, obtivemos somente uma relação positiva baixa com a questão “Os teus amigos costumam ser mal comportados?” ($r = ,26, p = ,002$). O facto de os amigos serem mal comportados, leva ao aumento do nível de agressão.

Relativamente à vitimação, observamos uma relação negativa baixa com a questão “Os teus amigos gostam de ti?” ($r = -,18, p = ,026$), e uma relação positiva baixa com a questão “Os teus amigos costumam ser mal comportados?” ($r = ,25, p = ,002$). Ou seja, o facto de o aluno sentir que os amigos não gostam dele e os seus amigos serem mal comportados, leva ao aumento da vitimação.

Tabela 10 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Os teus amigos gostam de ti?	-0,16	ns	-0,18	0,026
Grupo de pares Os teus amigos costumam ser mal comportados?	0,26	0,002	0,25	0,002

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Quanto aos factores de risco e protecção individuais (Tabela 11), no que concerne à agressão, obtivemos relações positivas baixas com as questões “Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?” ($r = ,24, p = ,003$) e “Já alguma vez estragaste

alguma coisa que não te pertencia?” ($r = ,19$, $p = ,021$). O facto de já ter tirado e estragado algo que não lhes pertence, leva ao aumento do nível de agressão.

Relativamente à vitimação, não se observaram relações no que concerne aos factores de risco e protecção individuais.

Tabela 11 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção individuais

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Achas que quando alguém estraga algo deve ser castigado?	-0,08	<i>ns</i>	-0,08	<i>ns</i>
Achas que quando alguém tira algo que pertence a outra pessoa deve ser castigado?	0,00	<i>ns</i>	0,01	<i>ns</i>
Individuais Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?	0,24	0,003	0,09	<i>ns</i>
Já alguma vez estragaste alguma coisa que não te pertencia?	0,19	0,021	0,04	<i>ns</i>
Achas-te forte fisicamente?	0,02	<i>ns</i>	0,15	<i>ns</i>

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

3.2 - Auto-Conceito

Apresentamos na tabela 12, as correlações entre os diferentes tipos de Auto-Conceito e a agressão e vitimação. Existe somente uma relação negativa fraca, entre a agressão e o Auto-Conceito Familiar ($r = -,17$, $p = ,040$). Quanto menor o auto-conceito familiar, maior o nível de agressão.

Quanto à vitimação, não se observam diferenças significativas quanto aos diferentes tipos de Auto-Conceito.

Tabela 12 – Correlação da agressão e vitimação com os diferentes tipos de Auto-Conceito

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Auto-Conceito Pessoal	-0,09	<i>ns</i>	-0,10	<i>ns</i>
Auto-Conceito Escolar	0,07	<i>ns</i>	0,10	<i>ns</i>
Auto-Conceito Familiar	-0,17	0,040	0,01	<i>ns</i>
Auto-Conceito Social	-0,11	<i>ns</i>	-0,02	<i>ns</i>
Auto-Conceito Geral	-0,13	<i>ns</i>	0,01	<i>ns</i>

4. Estudos de Previsão

Foi efectuada uma análise de regressão com a finalidade de averiguar quais os indicadores que eram melhores preditores para a agressão e para a vitimação. Utilizámos o método *enter*, incluindo como preditores no modelo da regressão as variáveis representadas na Tabela 13.

4.1 - Factores de Risco, Protecção e Auto-Conceito

Na Tabela 13, é possível observar os resultados obtidos através da análise de regressão para a agressão, e estes levam-nos a um modelo que explica 26% da sua variância, $F(20) = 2,23$, $p = ,004$, $R^2 = ,26$. Foram então retidas neste modelo as variáveis relacionadas com as questões “Participas em actividades organizadas pela escola?” ($\beta = -,18$, $t = -2,12$, $p = ,036$) e “Quando saís os teus pais sabem onde andas?” ($\beta = -,21$, $t = -2,33$, $p = ,022$).

Sendo assim, a agressão é influenciada negativamente pela participação nas actividades organizadas pela escola e pela supervisão parental.

No que concerne à vitimação, não foi encontrado nenhum modelo explicativo.

Agressão, Vitimação e Auto-conceito em Contexto Escolar

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Tabela 13 – Relação entre os factores de risco, de protecção e os diferentes tipos de Auto-Conceito com a agressão.

		Agressão		
		β	t	p
Escola	Gostas da escola?	-0,088	-0,982	<i>ns</i>
	Participas em actividades organizadas pela escola?	-0,182	-2,116	0,036
	A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?	0,036	0,446	<i>ns</i>
	Sentes que a tua escola tem bom ambiente?	-0,043	-0,457	<i>ns</i>
	Já sentiste medo na escola?	-0,106	-1,236	<i>ns</i>
Família	Quando sais os teus pais sabem onde andas?	-0,212	-2,325	0,022
	Os teus pais impõem-te regras?	-0,017	-0,119	<i>ns</i>
	Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?	0,070	0,701	<i>ns</i>
	Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?	-0,029	-0,327	<i>ns</i>
Grupo de pares	Os teus amigos gostam de ti?	-0,033	-0,347	<i>ns</i>
	Os teus amigos costumam ser mal comportados?	0,129	1,429	<i>ns</i>
Individuais	Achas que quando alguém estraga algo deve ser castigado?	-0,072	-0,858	<i>ns</i>
	Achas que quando alguém tira algo que pertence a outra pessoa deve ser castigado?	0,083	0,962	<i>ns</i>
	Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?	0,157	1,836	<i>ns</i>
	Já alguma vez estragaste alguma coisa que não te pertencia?	-0,001	-0,011	<i>ns</i>
	Achas-te forte fisicamente?	0,029	0,370	<i>ns</i>
Auto-Conceito	Pessoal	-0,063	-0,736	<i>ns</i>
	Escolar	0,103	1,224	<i>ns</i>
	Familiar	-0,098	-1,165	<i>ns</i>
	Social	-0,061	-0,671	<i>ns</i>

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

VII – Discussão

No nosso estudo avaliamos a agressão escolar e não o *bullying*, logo, os nossos resultados estão sobreavaliados comparativamente aos resultados dos estudos sobre *bullying*. Esbensen e Carson (2009) chegaram à conclusão que alguns investigadores incluem eventos únicos como indicadores de *bullying* (por exemplo, Andreou, 2000; Austin & Joseph, 1996; Berthold & Hoover, 2000; Boulton et al, 2002; Forero et al, 1999; Mouttapa et al, 2004; Solberg et al, 2007) enquanto outros restringem a sua definição de *bullying* incluindo somente as vítimas que relatam múltiplos casos de vitimação (por exemplo, Baldry & Farrington, 1999; Bond et al, 2001; Borg, 1999; Eslea et al, 2003), logo, não há consenso quanto ao modo como se avalia este fenómeno. Todavia, numa revisão da literatura sobre o *bullying*, diferentes definições contribuíram para as estimativas da prevalência de *bullying*, que variam de um mínimo de 5% (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000, in Esbensen & Carson, 2009) para um máximo de 76% (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002, in Esbensen & Carson, 2009), logo, as nossas percentagens encontram-se nesta média.

Passamos à análise das características da agressão que foram estudadas, como o tipo de agressão, os locais onde ocorre a agressão, a sala, idade e tipo de agressor, a comunicação da agressão aos professores e pais, e algumas atitudes sobre a agressão. Os nossos resultados revelaram que o tipo de agressão mais usado pelos agressores é “chamar nomes feios”, sendo este um tipo de agressão directa e verbal, corroborando com os estudos de Whitney e Smith (1993), Pereira et al. (1996) e Cunha (2005, in Cunha, 2005); e contrariando os estudos de Olweus (1993, 1997) que referem que as crianças do 1º ciclo envolvem-se mais em situações de agressão física. No entanto, o tipo de agressão física “bater, murros e pontapés” é o terceiro tipo de agressão mais utilizado pelos agressores da nossa amostra. No que concerne ao local preferencial dos agressores para actuarem, os nossos resultados revelam ser maioritariamente o recreio, o que corrobora os estudos de Whitney e Smith (1993), Pereira (2002) e Cunha (2005, in Cunha 2005).

Quanto às características dos agressores, segundo o género, em que número, a sala que frequentam e a idade, segundo os nossos resultados, a maior parte das vezes o agressor é só um menino, da mesma sala e da mesma idade que a vítima. Estes resultados vão de

acordo com os estudos de Marques e colaboradores. (2001), Pereira (2002) e Cunha (2005, in Cunha, 2005), no entanto com a pequena diferença de que nos estudos destes autores, o agressor é mais velho, e segundo a nossa investigação é da mesma idade.

No que concerne à comunicação da agressão aos professores, a maioria das vítimas da nossa amostra revela que comunica a agressão aos professores, contudo este resultado não vai de encontro com o estudo de Cunha (2005), onde revela que a maioria das vítimas não comunica aos professores. Quanto à comunicação da agressão aos pais, o nosso resultado já corrobora o estudo de Cunha (2005), uma vez que a maioria das vítimas referiu comunicar a agressão aos pais. Whitney e Smith (1993, in Cunha, 2005) referem que os alunos mais novos e os mais frequentemente agredidos contam com mais facilidade a alguém em casa do que na escola o que se passou com eles. Pereira (2002, in Cunha) refere que cerca de 54,4% das vítimas não comunicam ao professor/director de turma e 61% não participam ao pai/mãe.

Relativamente às atitudes sobre a agressão (defesa por parte dos colegas, atitude perante colegas que estão a ser agredidos, atitude dos professores, e juntarem-se a um grupo para agredir) na defesa por parte dos colegas, obtivemos que a maioria das vítimas é ajudada por um ou dois colegas, no entanto, as percentagens são muito próximas às de serem ajudados por três ou mais colegas ou mesmo não serem ajudados, o que corrobora o estudo de Cunha (2005), referindo que a maioria das vítimas é ajudada por um ou dois colegas. Quanto à atitude perante uma agressão, os nossos resultados revelam que a maioria dos alunos ajuda como pode, o que vai de encontro com o estudo de Cunha (2005) que refere o mesmo. No entanto, segundo Fante (2005), com medo de se transformar no próximo alvo, o aluno que testemunha as agressões tende a se afastar da vítima, contribuindo com o processo de exclusão. No que concerne à atitude dos professores perante as agressões, a maioria respondeu que os professores intervêm muitas vezes, o que confirma o estudo de Cunha (2005), no entanto, neste mesmo estudo, uma percentagem próxima desta refere não saber se os professores intervêm. Martins (2005) constatou que a maioria dos jovens acredita que os professores se preocupam com esta problemática, mas que muitos não se encontram preparados ou não sabem como impedir este tipo de agressão. Relativamente à agressão em grupo, os nossos resultados demonstraram que a maioria dos alunos não se junta a outros colegas para agredir, corroborando o estudo de Cunha (2005), no entanto, neste estudo a

percentagem de alunos que referiram que se juntavam a um grupo para agredir outro colega se ele o irritar muito também se mostrou bastante elevada.

No que se refere ao nível de vitimação, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao sexo, indo de encontro com o estudo de Olweus et al (2009), no entanto segundo vários estudos, as raparigas encontram-se mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos (nomeadamente os rumores e a exclusão) de natureza relacional (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Rigby, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003, in Raimundo & Seixas, 2009). Nos nossos resultados não encontramos diferenças significativas ao nível do *bullying* quanto ao sexo, contudo, a maioria dos estudos parece demonstrar um maior envolvimento do género masculino neste fenómeno do *bullying* no papel de agressor (Martins, 2005; Olweus, 1995, in Smith, Madsen, Moody, 1999).

Relativamente ao auto-conceito, o sexo masculino apresentou resultados superiores no que concerne ao auto-conceito pessoal. Contudo, de acordo com Sisto e Martinelli (2004) o sexo masculino apresenta valores superiores em todos os tipos de auto-conceito.

Quanto à relação entre a agressão e os factores de risco e protecção relacionados com a escola, verificámos que uma percepção negativa do ambiente escolar aumenta o nível de agressão, indo de acordo com o estudo de Matos & Gonçalves (2009), e Seixas (2006) reforça este facto, dizendo que os agressores são os alunos que mantêm uma relação mais negativa com a escola.

No que concerne à relação entre a vitimação e os factores de risco e protecção relacionados com a escola, quanto maior o medo da escola, maior o nível de vitimação, indo este resultado de acordo com o estudo de Stephens et al (1988, in Cunha, 2005). Martins (2005) fortifica esta afirmação, dizendo que a maioria das vítimas não se sente bem na escola, e nesse sentido, Tognetta (2005) afirma que a vítima não apresenta formas de resolver o problema a não ser ficar quieto, ou introverter-se na sua própria condição, além de não possuir estatuto para reagir, ou pelo menos para se defender expressando o que sente. Catini (2004) refere que uma relação negativa com a escola pode aumentar os níveis de vitimação. Sendo a satisfação com a escola, um factor de protecção, dado o seu impacto negativo na agressão (Matos, Simões, Gaspar et al, 2009).

Quanto à relação entre a agressão e os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares, obtivemos no nosso estudo que o mau comportamento dos amigos, leva ao aumento do nível de agressão, facto este corroborado no estudo de Lisboa (2005), quando refere que os amigos influenciam-se entre si, servindo de modelos de comportamentos um para o outro, sendo que mesmo que uma criança não seja agressiva antes da amizade com uma agressiva, esta pode aprender tal comportamento através da modelagem (Almeida, 2000; Bandura, 1969, 1997, in Lisboa, 2005). Almeida (1995, in Pereira, 2008) refere que os agressores são activamente rejeitados, mas geralmente têm dois ou três amigos que os apoiam nas práticas agressivas.

Relativamente à relação entre a vitimação e os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares, foi possível analisar no nosso estudo que, o facto de a criança sentir que os amigos não gostam dela, leva ao aumento da vitimação, corroborando deste modo com o estudo de Pereira (2008), quando refere que as vítimas além da fraca aceitação por parte dos colegas, passam por rejeição activa e são menos escolhidas como melhores amigos, apresentando fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros, facto também confirmado por Harris (1999, in Catini, 2004). Foi também possível analisar no nosso estudo, que crianças que possuem amigos com mau comportamento, levam ao aumento da vitimação, uma vez que as vítimas muitas vezes possuem amigos agressores (Lisboa, 2005), no entanto, as vítimas possuem poucos amigos, têm atitude passiva, são retraídos, infelizes, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade e a auto-estima é baixa (Lopes & Aramis, 2005).

No que concerne à relação entre a agressão e os factores de risco e protecção relacionados com a família, obtivemos que, uma fraca ou reduzida supervisão parental leva ao aumento da agressão, corroborando o estudo de Detoni (2008), referindo que em muitas das vezes os agressores são membros de famílias desestruturadas, em que há pouco ou nenhum relacionamento afectivo, os pais exercem pouca supervisão sobre os filhos, tolerando e oferecendo como modelo de solução de conflitos o comportamento agressivo ou explosivo. Segundo Olweus, (1978, 1987, in Pereira, 2008), estas tendências agressivas devem-se ao facto dos pais fomentarem mais a hostilidade do que o afecto, existindo deste modo um padrão familiar de permissividade. Fante (2005) acrescenta que, a falta de suporte familiar pode gerar também comportamentos agressivos. Esta falta de suporte poderá estar relacionada com a indisponibilidade para

atender os filhos, muitas vezes devido à telenovela, ao futebol ou ao telejornal, que não se podem perder, e que cortam os poucos períodos de diálogo possíveis, uma vez que estes já perdem muito tempo em transportes, tarefas caseiras e actividade profissional, gerando deste modo indisponibilidade para uma troca de afecto, de carinho ou de preocupações (Pereira, 2008).

Relativamente à relação entre a vitimação e os factores de risco e protecção relacionados com a família, o nosso estudo não obteve resultados significativos, no entanto, a falta de suporte familiar deixa a criança desorientada, entregue aos seus pensamentos, que em decorrência de repetidas humilhações, podem ser pensamentos negativos, provocando a queda da auto-estima, do auto-conceito e provocando comportamentos de fuga e não de enfrentar os problemas (Fante, 2005). Esta fuga constante pode gerar dificuldades de aprendizagem e a queda do rendimento escolar, pensamentos de vingança e comportamentos agressivos ou depressivos, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, que podem levar a um pensamento suicida (Fante, 2005). Se as vítimas tiverem um bom suporte familiar que lhe proporcione segurança, auto-confiança e que a ajude a manter um bom nível de auto-estima, facilita a superação do trauma. Sendo importante referir, que as crianças não possuem maturidade nem habilidade suficientes para lidarem com este sofrimento sozinhas (Pingoello & Horiguela, 2008).

Quanto à relação da agressão com os factores de risco e protecção individuais, obtivemos que o facto de uma criança já ter tirado e estragado algo que não lhe pertencia, leva ao aumento do nível de agressão, uma vez que, um agressor começa por praticar pequenos delitos, e estando habituado a usar a agressão, no futuro poderá chegar à criminalidade (Lima & Silva, 2006) e a virem envolver-se em condutas anti-sociais (Pereira, 2008).

Relativamente à relação da vitimação com os factores de risco e protecção individuais, não obtivemos resultados significativos.

No que concerne ao auto-conceito, relativamente à agressão, quanto maior o nível de agressão, menor é o auto-conceito familiar das crianças. Este resultado vai de encontro com o estudo de Veiga (2007), que refere que as crianças com menor percepção de apoio dos pais consideram-se a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de apoio. Segundo Coopersmith (1967) e Baumrind (1972), a família é muito importante no desenvolvimento de um

auto-conceito positivo e saudável; padrões que combinam limites claros e estritos com disciplina firme mas sem negligenciar o calor e afecto, são os mais favoráveis para o desenvolvimento positivo do auto-conceito familiar (Sisto & Martinelli, 2004). Os outros tipos de auto-conceito (pessoal, escolar, social e geral) não apresentaram resultados significativos. No entanto, segundo Salmivalli (1998, in Seixas, 2006), os agressores apresentam um auto-conceito social elevado. Harter & Pike (1984) referem que as crianças a partir dos seis anos têm noção de que as competências sociais estão relacionadas com a aceitação social e a popularidade, ou seja, de que a competência social influencia a aceitação dos pares, logo, os agressores têm noção destes factos. No que concerne ao auto-conceito escolar, num estudo de Mynard e Joseph (1997), foi possível verificar que os agressores apresentaram valores baixos de auto-conceito escolar (Sisto & Martinelli, 2004). A escola, contexto no qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, e onde a criança passa grande parte do tempo, “obriga” a que esta interaja com os outros, o que pode originar sentimentos de rancor, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflecte, obrigatoriamente de forma diferente nas representações que a criança vai construindo sobre si próprio (Osborne, 1996).

Relativamente à vitimação, nenhum dos tipos de auto-conceito apresentou resultados significativos. Contudo, Boulton e Smith (1994) referem que as vítimas apresentam baixo auto-conceito social. Nos estudos de Engert (2002), Mynard e Joseph (1997) e Neary e Joseph (1994), as vítimas apresentaram baixo auto-conceito escolar (Sisto & Martinelli, 2004). Uma vez que as percepções e avaliações pessoais negativas produzem uma diminuição do esforço, da motivação e da persistência nas tarefas escolares limitando os seus níveis de realização. As tarefas escolares são abordadas, sem confiança, com relutância, desprazer ou mesmo insatisfação (Simões & Vaz Serra, 1987).

Depois do estudo da influência dos factores de risco, de protecção e do auto-conceito na agressão e na vitimação, analisamos ainda os indicadores que melhor prevêm a agressão e a vitimação. Verificou-se que a agressão é influenciada negativamente pela não participação nas actividades organizadas pela escola e pela fraca ou reduzida supervisão parental.

No que concerne à vitimação, não foi encontrado nenhum modelo explicativo.

VIII – Conclusão

Com este estudo foi possível caracterizar a agressão escolar, e identificar quais os factores de risco, de protecção e tipos de auto-conceito que estão relacionados com a agressão e a vitimação.

Concluimos então que não há diferenças significativas quanto ao sexo, no que se refere aos níveis de agressão e vitimação. Relativamente ao auto-conceito, o sexo masculino apresenta valores de auto-conceito pessoal superiores ao sexo feminino.

Constatamos que existem factores de risco e protecção individuais, relacionados com a escola, com a família e com o grupo de pares que se correlacionam com o nível de agressão. O auto-conceito familiar correlaciona-se também com a agressão. Os factores de risco e/ou protecção que se encontram correlacionados com o nível de vitimação, são os relacionados com a escola e com o grupo de pares. Relacionado com a vitimação, não há correlação com nenhum tipo de auto-conceito.

Verificou-se ainda a presença de um modelo explicativo para a agressão. Desta forma, as variáveis que melhor explicam a agressão são a não participação em actividades organizadas pela escola e a fraca ou reduzida supervisão parental. No que concerne à vitimação, não foi encontrado nenhum modelo explicativo.

Bibliografia

- Barros, C. (1987). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática
- Bauman, S., & Rio, A. (2006). Preservice teachers responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 219-231.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Cardoso, F. (2008). O Conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 69-79.
- Carvalho, R. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40(3). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1435Gil.pdf> Acesso em: 20 de Maio de 2010.
- Carvalhosa, S. F.; Lima, L., & Matos, M. (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*. 4(19), 523-537.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o “Bullying” para a realidade Brasileira*. Tese de Doutorado em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, PUC Campinas, São Paulo, Brasil.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade – bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente.
- Corona, L. (1999). *Escala reduzida do auto-conceito – E. R. A. Manual CEPA*. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Craig, W., & Harey, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2001/2002 survey*. Disponível em <http://www.hbsc.org/>. Consultado dia 21 de Maio de 2010.

- Crick, N. (1997). Engagement in gender normative versus no normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33(4), 610-617.
- Cunha, A. (2005). *Bullying - Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Detoni, B. (2008). Bullying: O Lugar da Criança na Família, o lugar da Criança na Escola. *Pensando Famílias*, 12(1), 119-131.
- Díaz-Aguado, M.; Royo, P.; Segura, M., & Andrés, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- 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.
- Emídio, R.; Santos, A.; Maia, J.; Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 491-499.
- Fanelli, J. (2003). *Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ªed. Campinas, São Paulo: Verus Editora.
- Freire, I.; Simão, A.; Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: Um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Gomes, A.; Gala, F.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.; Lupiani, S., & Barreto, M. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13(48/49), 165-177.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Kim, S. (2004). *A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. München, Germane.

- Levandoski, G. (2009). *Análise de factores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Ciências do Movimento Humano, Florianópolis, Brasil.
- Lima, V., & Silva, R. (2006). Violência Escolar: Negociação constante do eterno conflito. I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar. São Carlos: CEEFE/UFSCar.
- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: factores de risco e proteção*. Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Lopes, N., & Aramis, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediatr (Rio J)*. 81(5), 164-172.
- Marriel, L., Assis, S., Avanci, J., & Oliveira, R. (2006). Violência Escolar e Auto-estima de Adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. 36(127), 35-50.
- Martins, M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*. 7(1), 95-107.
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 10(1), 3-15.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de ler.
- Merrell, K.; Buchanan, R., & Tran, O. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for schools settings. *Psychology in the schools*, 43(3), 345-360.
- Nogueira, R. (2007). *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 12(4), 495-511.

- Olweus, D., Thyholdt, R., & Baraldsnes, A. (2009). *Olweus bullying prevention programme*. Pre-Conference Workshop apresentado no “XIVth European Conference on Developmental Psychology”. Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. 1ª Ed, Washington: American Psychological Association.
- Osborne, J. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21, 449-455.
- Pereira, B.; Almeida, A.; Valente, L., & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Almeida, Silvério e Araújo (Org.) *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pingoello, I., & Horiguela, M. (2008). Descrição comportamental do aluno vítima do bullying. UNIPAR/UNESP. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/221_157.pdf
- Pizarro, H., & Jiménez, M. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*. 31(1), 135-144.
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de Bullying no 1º Ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações* 13, 164-186.
- Rodríguez, R.; Seoane, A., & Pedreira, J. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *An Pediatr (Barc)* 64(2), 162-166.
- Roldão, D. (2003). *Motivação e Auto-conceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Sánchez, A., & Escribano, H. (1999). *Medição do Autoconceito*. Tradução de Cristina Murachco. Bauru: EDUSC
- Schafer, M., Werner, N., & Crik, N. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: general victimization and bully/victim problems

- among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*. 20(201), 306.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de Bullying entre Pares, Bem Estar e Ajustamento Social*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Shavelson, R.; Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations, *Review of Educational Research Summer*, Stanford University. 46(43), 407-441.
- Simões, M., & Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 21, 233-252.
- Sisto, F., & Martinelli, S. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in School – Lessons of two decads of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- 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.; Morita, Y.; Junger-Tas J.; Olweus, D.; Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P; Talamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of nonvictims, escaped victims, continued victims and new victims os school bullying. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 575-581.
- Toggetta, L. (2005). Violência na escola: Os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In Pontes, A.; Lima, V. S. (Eds.), *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre, RS: Zouck.
- Veiga, F. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. In Linares, J.; Fuentes, M.; Días, A.; Rossell, N. (s/d) *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y intervención de la coso escolar*. Espanha, Almería: Universidad de Almería, Grupo Editorial Universitario. Disponível em: <http://cie.fc.ul.pt/> Consultado dia 7 de Junho de 2010.

Anexos

Anexo A - Conjunto de questionários aplicados



Os questionários que se seguem destinam-se a um estudo sobre os comportamentos entre os alunos na escola.

Lê com atenção as perguntas que se seguem. Responde fazendo um **X** na opção que achas mais correcta. No caso de te enganares podes riscar e fazer o **X** na resposta correcta.

Não te esqueças que o preenchimento deve ser feito em silêncio e cada um responde por si.

Pedimos que respondas com sinceridade e lembramos que as respostas são secretas, servindo apenas para a realização deste estudo.

No final, verifica se respondeste a todas as perguntas.

Obrigada pela tua colaboração!

Primeiro vamos fazer-te umas perguntas simples, o ano em que andas na escola, se és um menino ou uma menina e quantos anos tens. Para isso faz uma cruz (X) no quadrado que te diz respeito e depois diz-nos a tua idade.

Ano de Escolaridade: 3º 4º

És um menino ou uma menina?



Quantos anos tens? _____ anos

Escala de Auto-conceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) Sisto & Martinelli

Agora vamos falar do Auto-conceito, que é o que tu pensas sobre ti e o que achas que os outros pensam sobre ti. Por isso pedimos-te que leias as frases que se seguem e que ponhas uma cruz (X) na resposta que achares mais correcta.

1P. Quando erro, sinto-me muito mal.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

2P. Acho que sou muito preocupado.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

3P. Considero-me muito nervoso.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

4P. Tenho medo.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

5P. Tenho muitos problemas.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

1E. Gosto de ser o líder nos trabalhos de grupo.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

2E. Considero-me o mais esperto da turma.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

3E. Imagino que sou o mais bondoso da turma.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

4E. Acho que sou o mais divertido da turma.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

5E. Os meus colegas concordam com tudo o que eu digo.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

1F. Fico contente quando estou com os meus irmãos.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

2F. Quando ajudo em casa, faço tudo correcto.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

3F. Tomo muito cuidado com as coisas em casa.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

4F. Digo a verdade quando estou com a minha família.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

1S. Acho que sou o mais burro dos meus amigos.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

2S. Considero-me o mais palhaço dos meus amigos.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

3S. Quando perco nos jogos, tenho vontade de ficar sozinho.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

4S. Sinto-me mais esquisito do que os outros.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

5S. Sinto que não consigo ajudar os meus amigos.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

6S. Acho que sou o pior da turma.

A – Sempre B - Às Vezes C - Nunca

Escala da Silhueta Corporal de Stunkard et. al. (1983)

Agora vamos falar sobre a Auto-imagem, ou seja, o que achas de ti, do teu corpo, e como gostavas que o teu corpo fosse.

Nas imagens que vê:

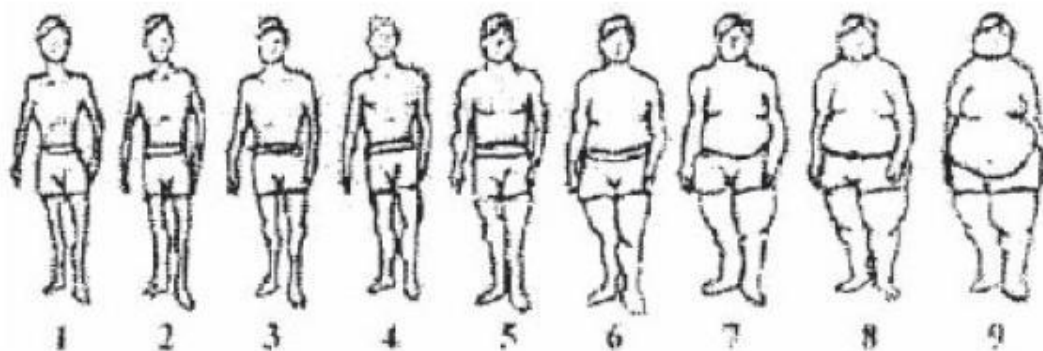
1. Faz uma cruz (X) na silhueta que melhor representa a tua aparência física actualmente, isto é, na imagem que é mais parecida com o teu corpo agora.

2. Faz um círculo (O) na silhueta que tu gostarias de ter, isto é, no corpo que tu gostavas de ter.

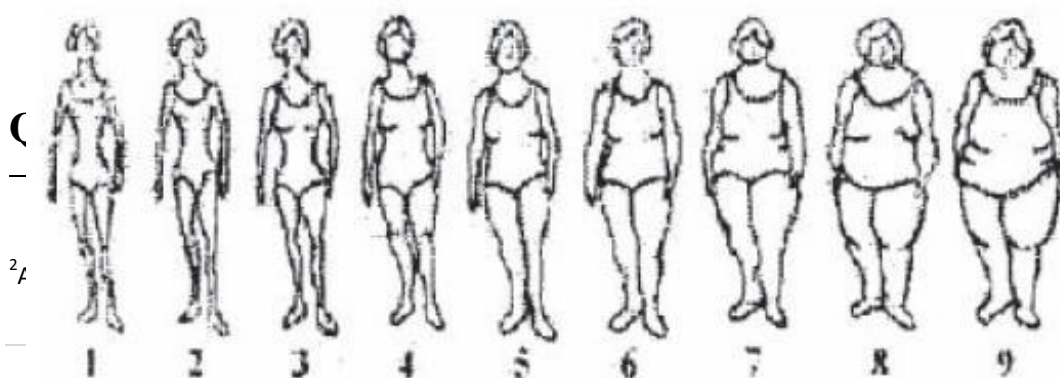
Os meninos respondem às duas perguntas nas figuras dos meninos.

As meninas respondem às duas perguntas nas figuras das meninas.

MENINOS



MENINAS



Bullying/agressividade entre os alunos na escola

Agora neste questionário vamos fazer-te perguntas sobre ti, os teus amigos, sobre a escola e sobre violência na escola. Pedimos-te que respondas o mais verdade possível, para isso fazes uma cruz (X) na resposta que achares mais verdadeira.

1. Quantos amigos tens na turma?

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| A. Nenhum. | <input type="checkbox"/> | C. Três ou quatro amigos. | <input type="checkbox"/> |
| B. Um ou dois amigos. | <input type="checkbox"/> | D. Cinco ou mais amigos. | <input type="checkbox"/> |

A próxima parte do questionário tem a ver com este mês de aulas. Faz uma cruz (X) no quadrado que corresponde ao que te aconteceu.

2. Quantas vezes te aconteceu ficar só no recreio porque os outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?

- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| A - Nunca fiquei só. | <input type="checkbox"/> | C - Três ou quatro vezes. | <input type="checkbox"/> |
| B - Uma ou duas vezes. | <input type="checkbox"/> | D - Cinco ou mais vezes. | <input type="checkbox"/> |

3. Quantas vezes te fizeram mal?

- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| A - Nunca. | <input type="checkbox"/> | C - Três ou quatro vezes. | <input type="checkbox"/> |
| B - Uma ou duas vezes. | <input type="checkbox"/> | D - Cinco ou mais vezes. | <input type="checkbox"/> |

4. Como é que te fizeram mal?

A – Ninguém se meteu comigo.

(Se ninguém se meteu contigo passa para a pergunta 5, se alguém se meteu contigo, põe uma cruz (X) nas coisas que te fizeram, podes por várias cruces se for o caso.)

B – Bateram-me, deram-me murros e pontapés

Uma Vez Várias Vezes

C – Tiraram-me coisas.

Uma Vez Várias vezes

D – Meteram-me medo.

Uma Vez Várias vezes

E – Chamaram-me nomes feios.

Uma Vez Várias vezes

F – Não me falaram.

Uma Vez Várias vezes

G – Andaram a segredar e a falar sobre mim.

Uma Vez Várias vezes

H – Fizeram-me outras coisas. Quais? _____.

Uma Vez Várias vezes

5. Em que sítios é que te fizeram mal? (Podes fazer uma cruz (X) em mais do que um quadrado)

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| A - Em lado nenhum. | <input type="checkbox"/> | D - Na sala. | <input type="checkbox"/> |
| B - Nos corredores e nas escadas. | <input type="checkbox"/> | E - No refeitório. | <input type="checkbox"/> |
| C - No recreio. | <input type="checkbox"/> | F - Outro sítio.
Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

6. De que sala são os meninos que te fizeram mal? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------|--------------------------|
| A - Nenhum menino se meteu comigo. | <input type="checkbox"/> | C - São do meu ano
mas de outra sala. | <input type="checkbox"/> |
| B - São da minha sala. | <input type="checkbox"/> | D - São de outro ano. | <input type="checkbox"/> |

7. Que idade têm os meninos que te fizeram mal? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| A - Nenhum menino se meteu comigo. | <input type="checkbox"/> | C - São mais velhos. | <input type="checkbox"/> |
| B - São mais novos. | <input type="checkbox"/> | D - São da minha idade. | <input type="checkbox"/> |

8. Quem te fez mal? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| A - Ninguém se meteu comigo. | <input type="checkbox"/> | D - Muitos meninos. | <input type="checkbox"/> |
| B - Um menino. | <input type="checkbox"/> | E - Muitas meninas. | <input type="checkbox"/> |
| C - Uma menina. | <input type="checkbox"/> | F - Meninos e meninas. | <input type="checkbox"/> |

9. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal?

- | | | | | | |
|----------|--------------------------|----------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| A - Não. | <input type="checkbox"/> | B - Sim. | <input type="checkbox"/> | C - Ninguém se meteu comigo. | <input type="checkbox"/> |
|----------|--------------------------|----------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|

10. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que outros meninos te fizeram mal?

A - Não.

B - Sim.

C - Ninguém se meteu comigo.

11. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal? (**Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados**).

A - Ninguém me fez mal.

C - Um ou dois meninos.

B - Ninguém me ajudou.

D - Três ou mais meninos.

12. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade? (**Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados**).

A - Nada, não é nada comigo.

C - Tento ajudá-lo como posso.

B - Nada, mas acho que devia ajudar.

13. Os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros?

A - Não sei.

C - Às vezes.

B - Quase nunca.

D - Muitas vezes.

14. Durante este mês quantas vezes fizeste mal a outros meninos? (**Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados**).

A - Nunca.

C - Três ou quatro vezes.

B - Uma ou duas vezes.

D - Cinco ou mais vezes.

15. Juntaste-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas? (**Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados**).

A - Sim.

C - Não sei.

B - Só se ele me irritar muito.

D - Não.

**Questionário sobre Factores de Risco e de Protecção na
agressão em contexto escolar**
Quintas, Macedo, Dias (2010)

1 - Gostas da escola?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

2 - Participas em actividades organizadas pela escola?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

3 – Quando saís os teus pais sabem onde andas?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

4 – Os teus pais impõem-te regras?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

5 – Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

6 – Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

7 – A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

8 – Sentes que a tua escola tem bom ambiente?

A – Nunca B – Poucas vezes C – Muitas vezes D – Sempre

9 – Já sentiste medo na escola?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

10 – Achas que quando alguém estraga algo deve ser castigado?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

11 – Achas que quando alguém tira algo que pertence a outra pessoa deve ser castigado?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

12 – Os teus amigos gostam de ti?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

13 – Os teus amigos costumam ser mal comportados?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

14 – Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

15 – Já alguma vez estragaste alguma coisa que não te pertencia?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

16 – Achas-te forte fisicamente?

A – Nunca **B** – Poucas vezes **C** – Muitas vezes **D** – Sempre

Obrigada pela tua colaboração! ☺

**Anexo B - Consentimento Informado para os Encarregados
de Educação**

Consentimento Informado

Caros/as Encarregados/as de Educação

Serve o presente documento para solicitar a vossa autorização para que o vosso educando possa colaborar no preenchimento de um questionário, que visa caracterizar os comportamentos entre os alunos em contexto escolar. Esta caracterização faz parte de uma investigação no âmbito da Tese de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, do Instituto Superior Ciências da Saúde – Norte, sob a orientação do Doutor Jorge Quintas.

As respostas são **confidenciais** e **anónimas**.

Se concorda com a participação do vosso educando nesta investigação, por favor assinale com uma cruz o quadrado abaixo, preenchendo igualmente o consentimento.

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo a participação do meu educando na investigação realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica, pela Mestranda Diana Dias.

Muito obrigada pela colaboração!

A Investigadora,
Diana Dias

Anexo C - Proposta de Comunicação

Agressão, Vitimação e Auto-conceito em Contexto Escolar

Diana Miriam B. Dias e Jorge Albino Q. de Oliveira

Departamento de Psicologia do
Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte
UnIPSa

Resumo

Na nossa investigação pretendeu-se aferir a dimensão da agressão e da vitimação no 1ºCiclo, verificar a existência de diferenças entre os sexos quanto à agressão, vitimação e auto-conceito e estudar a relação entre o auto-conceito e os factores de risco e protecção no que se refere à agressão e vitimação. Pretendeu-se também examinar os contributos específicos de cada um desses indicadores na previsão da agressão e da vitimação.

Uma Escala de Auto-Conceito (Sisto e Martinelli, 2004), um questionário sobre Bullying/Agressividade entre alunos na escola (Olweus, 1989) e um questionário sobre Factores de Risco e Protecção na agressão em contexto escolar (Quintas, Macedo e Dias, 2010), foram aplicados a uma amostra de 151 alunos de ambos os sexos, do 3º e 4º ano de escolaridade de 5 Escolas do 1º Ciclo de Agrupamento de Escolas da área do grande Porto.

No nosso estudo avaliamos a agressão escolar e não o *bullying*, logo, os nossos resultados estão sobreavaliados comparativamente aos resultados dos estudos sobre *bullying*. No entanto, as nossas percentagens encontram-se na média em geral dos estudos sobre este fenómeno.

Constatou-se que não existem diferenças entre os sexos no que respeita ao nível de agressão e de vitimação. O sexo masculino apresentou valores de auto-conceito pessoal superiores aos do sexo feminino. Verificamos a existência de factores de risco e protecção que se correlacionam com a agressão e a vitimação. Encontramos apenas correlação entre auto-conceito familiar e a agressão. Por último, verificou-se a presença de um modelo explicativo somente para a agressão.

Anexo D - Artigo

Agressão, Vitimação e Auto-conceito em Contexto Escolar

Diana Miriam B. Dias e Jorge Albino Q. de Oliveira

Departamento de Psicologia do

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte

UnIPSa

Resumo

Pretende-se aferir a dimensão da agressão e da vitimação, verificar se existem diferenças entre os sexos quanto à agressão, vitimação e auto-conceito e estudar a relação entre o auto-conceito e os factores de risco e protecção no que se refere à agressão e vitimação. Pretende-se também examinar os contributos específicos de cada um desses indicadores na previsão da agressão e da vitimação. Três questionários foram aplicados a 151 alunos de ambos os sexos, do 3º e 4º ano de escolaridade. No nosso estudo avaliamos a agressão escolar e não o *bullying*, logo, os nossos resultados estão sobreavaliados comparativamente aos resultados dos estudos sobre *bullying*. No entanto, as nossas percentagens encontram-se na média em geral dos estudos sobre este fenómeno. Constatou-se que não existem diferenças entre os sexos no que respeita à agressão e à vitimação. O sexo masculino apresentou valores de auto-conceito pessoal superiores aos do sexo feminino. Verificamos que existem factores de risco e protecção que se correlacionam com a agressão e a vitimação. Encontramos apenas correlação entre auto-conceito familiar e a agressão. Por último, verificou-se a presença de um modelo explicativo somente para a agressão.

Abstract

It is intended to gauge the extent of aggression and victimization, see if there are gender differences regarding aggression, victimization and self-concept and study the association between self-concept and risk and protective factors when it comes to aggression and victimization. We also intend to examine the specific contributions of each of these indicators in the prediction of aggression and victimization. Three questionnaires were administered to 151 students of both sexes, the 3rd and 4th grade. In our study we evaluated the school

aggression and bullying is not, so our results are overestimated compared to the results of studies on bullying. However, our rates are on average in general studies of this phenomenon. It was found that there are no gender differences with regard to aggression and victimization. Males had values of personal self-concept superior to females. We found that there are risk factors and protection correlated with aggression and victimization. We found only a correlation between self-concept and family aggression. Finally, we verified the presence of only one explanatory model for aggression.

Agressão, Vitimação e Auto-Conceito em Contexto Escolar

A questão do *bullying* é um fenómeno que preocupa cada vez mais os diversos agentes educativos, devido à sua prevalência nas escolas e às nefastas consequências que têm para a saúde e bem-estar tanto das vítimas como dos agressores, sendo também de frisar que o fenómeno começa a detectar-se nas camadas mais jovens, nomeadamente, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico (Pereira, 2008).

I – Agressão Escolar

1. Definição conceptual da agressão escolar

São vários os tipos de agressão escolar, no entanto, o mais falado nos meios de comunicação é o chamado *bullying*, contudo, foi decidido não abordar este termo na nossa investigação por duas razões, a primeira porque não o avaliamos e a segunda devido à forte conotação que este termo tem na actualidade. O conceito de *bullying* é referido como “provocação/vitimização” ou “intimidação” (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) e é considerado como a forma de violência mais prevalente nas escolas e a que mais afecta os estudantes (Batsche, 2002, in Bauman & Rio, 2006). Os primeiros estudos sobre *bullying* foram levados a cabo por Olweus, na década de 70, e este dizia que “um aluno está a ser

provocado/vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de um ou mais alunos” (Olweus, 1993). A partir desta década, muitos outros autores se interessaram por este tema. Na definição conceptual do *bullying*, são vários os autores (Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Ramírez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993; in Raimundo & Seixas, 2009; Orpinas & Horne, 2006) que referem os critérios que permitem caracterizar e simultaneamente diferenciar estes comportamentos de outros comportamentos agressivos, e são fundamentalmente três: o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; de assumir um carácter repetitivo e sistemático (não se tratando de um episódio esporádico) e de implicar uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos. Usualmente, o *bullying* requer o envolvimento de dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada), mas podem ocorrer igualmente episódios de *bullying* em contexto mais alargado de grupo (Raimundo & Seixas, 2009). Segundo Cunha (2005), a maioria dos alunos no seu estudo referiu que nunca se juntam a ninguém para agredir, embora uma percentagem próxima refira que se juntam em grupo para agredir outro colega se este o irritar muito.

2. Tipos de Agressão

Segundo diversos autores (Olweus, 1993; Smith, et al., 1999) existem vários tipos de agressão: *directa e física* – inclui bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou estragar objectos de colegas; forçar comportamentos sexuais; obrigar os colegas a servi-los, realizando tarefas contra a sua vontade; *directa e verbal* – abrange insultar, pôr alcunhas repugnantes; gozar ou fazer reparos racistas ou que ressaltam qualquer deficiência ou defeito dos colegas; e *indirecta ou relacional* – inclui excluir alguém do grupo de pares, espalhar boatos sobre pontos fracos dos colegas com o objectivo de denegrir a sua reputação, e de um modo geral controlar a vida social destes colegas.

3. Caracterização das Vítimas, Agressores e Espectadores

3.1 – Vítimas

Segundo Fante (2005), as vítimas podem ser classificadas como: *vítima típica*: apresenta traços de sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa auto-estima, dificuldade de aprendizagem, ansiedade, aspecto depressivo, coordenação motora deficiente e não apresenta comportamento agressivo. *Vítima provocadora*: é o aluno provocador, mas que não possui habilidades para lidar com as consequências das suas provocações. Retalia quando é atacada, mas não consegue resolver a situação. *Vítima agressora*: é o aluno que transfere todo o seu sofrimento para o outro, reproduzindo as agressões sofridas em algum aluno mais frágil que ele. São também encontradas outras características nas vítimas como: poucos amigos, ou seja, fraca aceitação, são rejeitadas, são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros (Pereira, 2008). São retraídos, infelizes, que sofrem com a vergonha, são pouco sociáveis e desesperançados quanto à possibilidade de integração em grupos (Lopes & Aramis, 2005) e em geral como consequência aliam-se ao grupo de alunos mais novos. Segundo Stephens et al (1988; in Cunha, 2005) as vítimas apresentam também como característica o medo da escola, no entanto, a maioria das vítimas refere ser ajudada por um ou dois colegas.

3.2 - Agressores

O agressor pode ter a mesma idade ou ser mais velho que a sua vítima, pode ser fisicamente maior, ser mais dinâmico nos desportos e nas lutas. Vangloria-se da sua superioridade, intimida, ameaça, domina e subjuga os outros alunos. Tem dificuldades em aceitar normas, irrita-se com facilidade e não aceita ser contrariado, é visto como um aluno mau, frio e antipático. Pode-se envolver em condutas anti-sociais, como o roubo, vandalismo e consumo de bebidas alcoólicas (Fante, 2005). As crianças agressoras são mais populares do

que as vítimas, contudo são activamente rejeitadas, mas geralmente têm dois ou três amigos que os apoiam nas práticas agressivas (Almeida, 1995, in Pereira, 2008). No entanto, segundo Marques et al. (2001), Pereira (2002) e Cunha (2005, in Cunha, 2005) o agressor na maior parte das vezes intervém sozinho, é do sexo masculino, mais velho que a vítima e da mesma sala. Para as crianças agressoras, há um risco acrescido de virem a envolver-se mais tarde em condutas anti-sociais e em actividades do foro da criminalidade quando adolescentes e jovens adultos (Pereira, 2008).

3.3 - Espectadores

O espectador é o aluno que testemunha todo o sofrimento da vítima, mas não tem coragem de denunciar por medo de represália dos agressores. Com medo de se transformar no próximo alvo, o aluno que testemunha as agressões tende a se afastar da vítima, contribuindo com o processo de exclusão (Fante, 2005). No entanto, segundo o estudo de Cunha (2005), a grande maioria dos alunos refere que perante uma agressão, ajuda como pode.

4. Prevalência

Estas últimas três décadas foram cruciais, começaram com o trabalho de Olweus, em 1978, e desde então têm surgido imensos estudos científicos, de vários carácteres acerca deste tema: descritivo, explicativo, preventivo e interventivo (Chalita, 2008). Em 1987, Olweus liderou um extenso estudo de 140.000 estudantes noruegueses com faixa etária entre os 8 e os 16 anos em que obteve 9% dos estudantes que relataram ser vítimas de *bullying*, e 7% dos estudantes foram considerados agressores (Kim, 2004). No entanto, Raimundo e Seixas (2009) no seu estudo revelam que os estudos de Atlas e Pepler (1998), Genta e colaboradores (1996), Noaks e Noaks (2000), Pellegrini, Bartini e Brooks (1999) e Whitney e Smith (1993) apresentam que entre 7% e 34% das crianças em idade escolar, se encontram envolvidas em situações de *bullying*, quer como agressores, quer como vítimas. Diversos estudos elaborados

em Portugal sugerem que o *bullying* surge com as mesmas características encontradas noutros países (Almeida, 1999, in Smith et al.; 1999; Martins, 2005; Pereira, 2008). No entanto, Esbensen e Carson (2009) referem que até à data, não é incorrecto afirmar que há uma falta de consenso sobre o que constitui realmente o *bullying* e como se avalia. Numa revisão da literatura sobre o *bullying*, diferentes definições contribuíram para as estimativas da prevalência de *bullying*, que variam de um mínimo de 5% (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000, in Esbensen & Carson, 2009) para um máximo de 76% (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002, in Esbensen & Carson, 2009). Estas estimativas muito díspares de prevalência de *bullying* são motivo de preocupação e destacam a necessidade de melhoria na pesquisa da avaliação da extensão, causas e consequências desse tipo de vitimação (Esbensen & Carson, 2009). No que diz respeito à vitimação repetida de *bullying*, alguns investigadores incluem eventos únicos como indicadores de *bullying* (por exemplo, Andreou, 2000; Austin & Joseph, 1996; Berthold & Hoover, 2000; Boulton et al, 2002; Forero et al, 1999; Mouttapa et al, 2004; Solberg et al, 2007; in Esbensen & Carson, 2009), enquanto outros restringem a sua definição de *bullying* incluindo somente as vítimas que relatam múltiplos casos de vitimação (por exemplo, Baldry & Farrington, 1999; Bond et al, 2001; Borg, 1999; Eslea et al, 2003; in Esbensen & Carson, 2009).

II – Auto-Conceito

1. Definição de Auto-Conceito

William James, em 1918, foi o primeiro a estudar o auto-conceito (Sisto & Martinelli, 2004). Para Shavelson, Hubner e Stanton (1976, in Sisto & Martinelli, 2004) o auto-conceito é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, sendo estas percepções formadas a partir da experiência do indivíduo com o meio, e influenciadas principalmente pelas relações com outros indivíduos significativos. Sánchez e Escribano (1999) consideram que em cada

período da vida o auto-conceito possui características específicas (cinco períodos). *Dos 5 aos 10/12 anos* corresponde o *terceiro período*, no qual ocorre a expansão do eu. Nesta fase, o auto-conceito torna-se mais realista, pois vai definindo-se a partir das experiências ocorridas na escola. Os problemas ocorridos neste período poderão acarretar consequências negativas no adulto de amanhã (Sánchez & Escribano, 1999).

2. Tipos de Auto-Conceito

2.1 – Auto-Conceito Pessoal

O auto-conceito pessoal refere-se aos sentimentos que a pessoa tem em relação ao seu modo de ser e agir em diferentes circunstâncias. Como o indivíduo reage nas diversas circunstâncias e experiências, ou seja, como resolve os problemas, se está de bem com a vida ou apresenta extrema ansiedade e os seus problemas são preocupantes (Sisto & Martinelli, 2004).

2.2 – Auto-Conceito Escolar

Para Simões (1997, in Sisto & Martinelli, 2004), o auto-conceito escolar pode ser definido como o universo de representações que o aluno tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, bem como a avaliações que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações. A escola, contexto no qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, e onde a criança passa grande parte do tempo, “obriga” a que esta interaja com os outros, o que pode originar sentimentos de rancor, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflecte, obrigatoriamente de forma diferente nas representações que a criança vai construindo sobre si próprio (Osborne, 1996). Simões e Vaz Serra (1987) referem que as percepções e avaliações pessoais negativas produzem uma diminuição do esforço, da motivação e da persistência nas tarefas escolares limitando os seus níveis de realização, e que as tarefas escolares são abordadas, sem confiança, com relutância, desprazer ou mesmo insatisfação.

Nos estudos de Engert (2002), Mynard e Joseph (1997) e Neary e Joseph (1994), as vítimas apresentaram baixo auto-conceito escolar (Sisto & Martinelli, 2004). Somente no estudo de Mynard e Joseph (1997, in Sisto & Martinelli, 2004) foi possível verificar que os agressores apresentaram valores igualmente baixos de auto-conceito escolar.

2.3 – Auto-Conceito Familiar

O auto-conceito familiar trata-se do comportamento adoptado nas situações do dia-a-dia em casa com os pais e irmãos (Sisto & Martinelli, 2004). Segundo Allport (1966, in Sisto & Martinelli, 2004) é na interacção com os pais que a criança percebe o que se espera dela. Padrões que combinam limites claros e estritos com disciplina firme mas sem negligenciar o calor e afecto, são os mais favoráveis para o desenvolvimento positivo do auto-conceito (Coopersmith (1967), Baumrind (1972) , in Sisto & Martinelli, 2004). As crianças com menor percepção de apoio dos pais consideram-se a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de apoio, logo, as crianças agressoras apresentam baixo auto-conceito familiar (Veiga, 2007).

2.4 - Auto-Conceito Social

O auto-conceito social é definido pela percepção da aceitação social (James, 1890; Cooley, 1922; in Sisto & Martinelli, 2004). As crianças a partir dos seis anos têm noção de que as competências sociais estão relacionadas com a aceitação social e a popularidade, ou seja, de que a competência social influencia a aceitação dos pares. Porém, esta é uma capacidade que é adquirida gradualmente, valorizando as crianças mais novas as capacidades do domínio cognitivo e físico (Harter & Pike, 1984, in Sisto & Martinelli, 2004). Num estudo, Boulton e Smith (1994) verificaram que os alunos vitimados apresentavam baixo auto-conceito social. No entanto, entre os alunos agressores a tendência verificada é no sentido oposto, ou seja, os agressores apresentam elevado auto-conceito social (Salmivalli, 1998, in Seixas, 2006).

2.5 – Auto-Conceito Geral

O auto-conceito geral é a junção de todos os anteriores (Sisto & Martinelli, 2004).

Dos 8 aos 11 anos, de acordo com Sisto e Martinelli (2004), o sexo masculino apresenta valores superiores ao sexo feminino no que concerne a todos os tipos de auto-conceito (pessoal, escolar, familiar, social e geral).

III – Factores de risco e protecção

1. Factores de risco

Os factores de risco correspondem às características de um indivíduo ou de um ambiente que aumentam a possibilidade do indivíduo seguir determinado comportamento. No caso da agressão escolar, estes factores são os que predispõem a criança a comportar-se agressivamente (Orpinas & Horne, 2006).

1.1 - Individuais

Nos factores associados ao indivíduo, destaca-se uma consideração clássica, reiterada na fundamentação de muitos trabalhos, de que as características de personalidade das vítimas parecem ser importantes na explicação deste problema (Olweus, 1997; Nativig et al., 2001, in Catini, 2004). Relativamente ao género, quanto à vitimação, não existem diferenças significativas na frequência de rapazes e raparigas vitimados (Olweus, Thyholdt & Baraldsnes, 2009). No que concerne à agressão, a maioria dos estudos parece demonstrar um maior envolvimento do género masculino neste fenómeno do *bullying* no papel de agressor, ao passo que as raparigas se encontram mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos (nomeadamente os rumores e a exclusão) de natureza relacional (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Rigby, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003; in Raimundo & Seixas, 2009). As diferenças entre os sexos são especialmente acentuadas no que concerne à agressão física, sendo o sexo masculino a usar mais o tipo de agressão directa e física (Martins, 2005; Olweus, 1995, in

Smith, Madsen & Moody, 1999). As investigações comprovam que os alunos mais novos (que frequentam o 1º e o 2º ciclos de escolaridade) envolvem-se mais em situações de agressão, sobretudo a agressão física (Olweus, 1993, 1997). No entanto, segundo alguns autores (Whitney e Smith, 1993, Pereira et al., 1996 e Cunha, 2005, in Cunha, 2005), o tipo de agressão mais usado pelos agressores é “chamar nomes feios”, sendo este um tipo de agressão directa e verbal. É importante frisar que um agressor começa por praticar pequenos delitos, e estando habituado a utilizar a agressão, no futuro poderá chegar à criminalidade (Lima & Silva, 2006).

1.2 - Relacionados com a escola

No estudo de Seixas (2006), foi possível verificar que os agressores são os alunos que mantêm uma relação mais negativa com a escola. Sendo que, a percepção de um ambiente escolar negativo faz com que aumentem os níveis de *bullying* (Matos & Gonçalves, 2009). Uma relação negativa com a escola pode ser associada a mecanismos de vitimação (Catini, 2004), uma vez que, a maioria das vítimas não se sente bem na escola (Martins, 2005), e nesse sentido, Tognetta (2005) afirma que a vítima não apresenta formas de resolver o problema a não ser ficar quieto, ou introverter-se na sua própria condição, além de não possuir estatuto para reagir, pelo menos para se defender expressando o que sente. Martins (2005) constatou que a maioria dos jovens acredita que os professores se preocupam com esta problemática, mas que muitos não se encontram preparados ou não sabem como impedir este tipo de agressão. Cunha (2005) refere no seu estudo que, a maioria dos alunos menciona que os professores actuam muitas vezes perante as agressões, mas uma percentagem próxima desta refere não saber se os professores intervêm. No entanto, a maioria das crianças que são frequentemente vitimadas não costumam comunicar a agressão aos professores, mas comunicam aos pais (Cunha, 2005). Whitney e Smith (1993, in Cunha, 2005) referem que os alunos mais novos e os mais frequentemente agredidos contam com mais facilidade a alguém

em casa do que na escola o que se passou com eles. Noutro estudo, Pereira (2002, in Cunha, 2005) refere que cerca de 54,4% das vítimas não comunicam ao professor/director de turma e 61% não participam ao pai/mãe. De todos os locais, os recreios são, em geral, os locais mais frequentes onde ocorrerem as agressões (Whitney & Smith, 1993, Pereira, 2002, in Cunha, 2005).

1.3 - Relacionados com o grupo de pares

Os amigos influenciam-se entre si, servindo de modelos de comportamentos um para o outro, sendo que, mesmo que uma criança não seja agressiva antes da amizade com uma agressiva, esta pode aprender tal comportamento através da modelagem (Almeida, 2000; Bandura, 1969, 1997; in Lisboa, 2005). A criança cujos pares não gostam dela tem menos oportunidades de desenvolver as suas habilidades sociais (Harris, 1999, in Catini, 2004). Estudos referem que as vítimas muitas vezes têm amigos agressores (Lisboa, 2005).

1.4 - Relacionados com as relações familiares

A família representa um espaço de desenvolvimento extremamente importante, onde acontecem as primeiras relações sociais e se vivenciam valores próprios no seio de cada família (Catini, 2004). Relativamente à educação familiar, tem-se vindo a assistir a uma oscilação pendular, ou seja, da educação marcada pelo autoritarismo passou-se para o lado oposto, em que os pais parecem fomentar mais a hostilidade do que o afecto, existindo um padrão familiar de permissividade (Olweus, 1978, 1987, in Pereira, 2008). Os conflitos parentais e a desarmonia na família são factores de risco que emergem quando analisado o padrão de comportamento das crianças que se envolvem em agressões (Oliver, Oaks & Hoover, s/d, in Pereira, 2008). Como em muitas das vezes os agressores são membros de famílias desestruturadas, em que há pouco ou nenhum relacionamento afectivo, os pais exercem pouca supervisão sobre os filhos, tolerando e oferecendo como modelo de solução de conflitos o comportamento agressivo ou explosivo (Detoni, 2008). Falta de

disponibilidade para atender os filhos devido à telenovela, ao futebol ou ao telejornal, que não se podem perder, e que cortam os poucos períodos de diálogo possíveis, uma vez que estes já perdem muito tempo em transportes, tarefas caseiras e actividade profissional, gerando deste modo indisponibilidade para uma troca de afecto, de carinho ou de preocupações (Pereira, 2008). A falta de suporte familiar deixa a criança desorientada, entregue aos seus pensamentos, que em decorrência de repetidas humilhações, podem ser pensamentos negativos, provocando a queda da auto-estima, do auto-conceito e provocando comportamentos de fuga e não de enfrentar os problemas. Esta fuga constante pode gerar dificuldades de aprendizagem e a queda do rendimento escolar, pensamentos de vingança e comportamentos agressivos ou depressivos, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, que podem levar a um pensamento suicida (Fante, 2005).

2. Factores de protecção

Os factores de protecção correspondem às características de um indivíduo ou ambiente que ajudam a diminuir a probabilidade de um indivíduo adoptar um comportamento de risco (Orpinas & Horne, 2006). A partir da enumeração anterior de estudos envolvendo diversos factores de risco à ocorrência do *bullying*, pode-se pensar em alguns factores de protecção que atenuariam o problema, tais como: auto-estima positiva; habilidades de resolução de conflitos e auto-regulação; rede de amizade; ambiente escolar saudável, protector e motivador; ambiente familiar harmonioso; diminuição da violência na comunidade; entre outros (Catini, 2004). Tendo a vítima um bom suporte familiar que lhe proporcione segurança, auto-confiança e que a ajude a manter um bom nível de auto-estima, facilita a superação do trauma, uma vez que, as crianças não possuem maturidade nem habilidade suficientes para lidarem com este sofrimento sozinhas (Pingoello & Horiguela, 2008). Num estudo de Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009), foi possível verificar que a satisfação com a escola surge como factor de protecção dado o seu impacto negativo no *bullying*,

enquanto que, os sintomas físicos e psicológicos parecem constituir um factor de risco dado o seu impacto positivo nos comportamentos de vitimação, agressão e duplo envolvimento.

Tanto os colegas, como os professores e a família, surgiram como um factor protector para o envolvimento em situações de *bullying* através do seu impacto negativo nos sintomas físicos e psicológicos e especialmente através do seu impacto positivo na satisfação com a escola (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Método

Participantes

Dos participantes fizeram parte 151 alunos do 1º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do Grande Porto, 71 do sexo masculino (47%) e 80 do sexo feminino (53%), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos (média de 8,96 e desvio padrão de 0,75), e abrangendo a totalidade das respectivas turmas. Os anos de escolaridade da amostra foram o 3º ano, com 59 alunos (39,1%) e o 4º ano com 92 alunos (60,9%).

Materiais

Foi utilizada a Escala de Auto-Conceito (Sisto & Martinelli, 2004) elaborada por Sisto e Martinelli em 2004, composta por 20 questões que avaliam quatro dimensões do auto-conceito: pessoal, familiar, escolar e social. As respostas são dadas de acordo com uma escala de tipo Likert entre “Sempre”, “Às vezes” e “Nunca”. Estes 20 itens distribuídos pelos 4 factores (pessoal, social, escolar e familiar) explicam 42,19% da variância.

Foi aplicado o Questionário sobre Bullying/Agressividade entre alunos na escola (Cunha, 2005), validado e utilizado por Olweus (1989) e adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994). Este questionário é constituído por 17 questões em

linguagem simples e clara, e visa investigar os comportamentos de tipo agressão que ocorrem na escola.

Por último, foi utilizado o Questionário sobre factores de risco e de protecção na agressão em contexto escolar, elaborado por Quintas, Macedo e Dias (2010). Este questionário foi usado para avaliar os factores de risco e de protecção na agressão em contexto escolar. Possui 16 questões, em que as respostas são dadas de acordo com uma escala Likert “Nunca”, “Poucas vezes”, “Muitas vezes” ou “Sempre”. Os factores de risco e protecção avaliados são os relacionados com a escola, a família, o grupo de pares e os individuais.

Procedimento

Foi entregue um pedido de autorização ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas para efectuar o estudo. Após a obtenção da autorização da Directora, procedeu-se à entrega dos consentimentos informados pelas 5 escolas. Com os consentimentos assinados pelos Encarregados de Educação, foi possível agendar com cada escola um dia para administrar os questionários. Na primeira folha do questionário encontravam-se descritas as indicações necessárias para o preenchimento deste, as quais foram lidas em voz alta aos alunos de forma a esclarecer qualquer dúvida, reforçando a ideia de que as respostas eram confidenciais. O tempo aproximado de preenchimento do questionário foi de 35 minutos. A análise dos dados foi realizada com o auxílio do software estatístico PASW. Para analisar os resultados da aplicação dos questionários usaram-se diversos métodos de análise exploratória de dados, tais como estatísticas descritivas, testes de comparação de médias, análises de variâncias, correlações e regressões.

Resultados

As Tabelas 1 a 5 representam as diversas variáveis que nos permitem verificar a dimensão do problema. Neste estudo, foi considerado agressor e vítima quem agrediu ou sofreu agressão pelo menos uma vez.

Na Tabela 1 é possível verificar que a nossa amostra apresentou 31,8% de agressores (N=48) e 46,4% de vítimas (N=70).

Na tabela 2 é possível analisar os diversos tipos de agressão envergados pelos agressores, demonstrando que todos os tipos de agressão são usados, uma vez que as percentagens são muito próximas, no entanto, o mais comum é “chamar nomes feios”. No que concerne aos locais onde ocorre a agressão, o mais usual é o “recreio”.

Quanto à sala e à idade dos agressores, foi possível verificar que a maioria das vítimas referiu que os agressores são “da mesma sala” e “da mesma idade” que as vítimas. Relativamente a quem é o agressor, maioritariamente foi “um menino”, tal como é possível verificar na Tabela 3.

No que concerne à comunicação da agressão aos professores e aos pais, a maioria das vítimas refere que comunica quer aos professores quer aos pais (Tabela 4).

Quanto às atitudes sobre a agressão (Tabela 5), mais precisamente no que concerne as vítimas serem defendidas pelos colegas, as percentagens foram muito próximas, no entanto prevaleceu a resposta de serem ajudados por “1 ou 2 colegas”. Relativamente à atitude perante colegas que estão a ser agredidos, a maioria da amostra total refere que “ajudam como podem”, e na atitude dos professores quanto às agressões, a maior parte da amostra total respondeu que “acham que os professores tentam impedir muitas vezes”. No que concerne a juntar-se a um grupo para agredir, a maior parte da amostra total refere que “não se juntam a outros colegas para agredir”.

Com os estudos de comparação pretendemos verificar se existem diferenças entre ambos os sexos no que se refere ao nível de agressão e vitimação, e ainda no que se refere aos vários tipos de auto-conceito. Na Tabela 6 apresentam-se as médias e os desvios padrões da agressão e vitimação em função do sexo. Da análise, constatamos que não existem diferenças significativas no que concerne ao sexo dos agressores e das vítimas.

Na Tabela 7 aparecem as médias e os desvios padrões dos diversos tipos de Auto-Conceito em função do sexo. Constatamos que existem diferenças significativas no que concerne ao sexo, sendo que, o sexo masculino apresenta valores mais elevados de Auto-Conceito Pessoal ($t = 2,21$, $gl = 149$, $p = ,029$) quando comparados com o sexo feminino.

Apresentamos nas Tabelas 8, 9, 10 e 11, as correlações entre os factores de risco e protecção com a agressão e vitimação. Quanto aos factores de risco e protecção relacionados com a escola (Tabela 8), no que concerne à agressão, obtivemos relações negativas baixas com as questões “Gostas da escola?” ($r = -,18$, $p = ,025$), “Participas em actividades organizadas pela escola?” ($r = -,32$, $p = 0$) e “Sentes que a tua escola tem bom ambiente?” ($r = -,20$, $p = ,013$). O facto de não gostar da escola, de não participar em actividades e sentir que a escola não tem bom ambiente, levam ao aumento dos níveis de agressão. No que concerne à vitimação, observamos somente uma relação positiva baixa com a questão “Já sentiste medo na escola?” ($r = ,20$, $p = ,016$). O medo da escola leva ao aumento da vitimação.

Relativamente aos factores de risco e protecção relacionados com a família (Tabela 9), no que concerne à agressão, obtivemos somente um relação negativa baixa com a questão “Quando saís os teus pais sabem onde andas?” ($r = -,28$, $p = 0$). Quando a supervisão parental é fraca ou reduzida, leva ao aumento da agressão. Quanto à vitimação, não foram observadas relações com nenhuma das questões.

Quanto aos factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares (Tabela 10), no que concerne à agressão, obtivemos somente uma relação positiva baixa com a questão “Os teus amigos costumam ser mal comportados?” ($r = ,26, p = ,002$). O facto de os amigos serem mal comportados, leva ao aumento do nível de agressão. Relativamente à vitimação, observamos uma relação negativa baixa com a questão “Os teus amigos gostam de ti?” ($r = -,18, p = ,026$), e uma relação positiva baixa com a questão “Os teus amigos costumam ser mal comportados?” ($r = ,25, p = ,002$). Ou seja, o facto de o aluno sentir que os amigos não gostam dele e os seus amigos serem mal comportados, leva ao aumento da vitimação.

Quanto aos factores de risco e protecção individuais (Tabela 11), no que concerne à agressão, obtivemos relações positivas baixas com as questões “Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?” ($r = ,24, p = ,003$) e “Já alguma vez estragaste alguma coisa que não te pertencia?” ($r = ,19, p = ,021$). O facto de já ter tirado e estragado algo que não lhes pertence, leva ao aumento do nível de agressão. Relativamente à vitimação, não se observaram relações no que concerne aos factores de risco e protecção individuais.

Apresentamos na Tabela 12, as correlações entre os diferentes tipos de Auto-Conceito e a agressão e vitimação. Existe somente uma relação negativa fraca, entre a agressão e o Auto-Conceito Familiar ($r = -,17, p = ,040$). Quanto menor o auto-conceito familiar, maior o nível de agressão. Quanto à vitimação, não se observam diferenças significativas quanto aos diferentes tipos de Auto-Conceito.

Foi efectuada uma análise de regressão com a finalidade de averiguar quais os indicadores que eram melhores preditores para a agressão e para a vitimação. Utilizámos o método *enter*, incluindo como preditores no modelo da regressão as variáveis representadas na tabela 13. Nesta mesma tabela, é possível observar os resultados obtidos através da análise de regressão para a agressão, e estes levam-nos a um modelo que explica 26% da sua variância, $F(20) = 2,23, p = ,004, R^2 = ,26$. Foram então retidas neste modelo as variáveis

relacionadas com as questões “Participas em actividades organizadas pela escola?” ($\beta = -,18$, $t = -2,12$, $p = ,036$) e “Quando saís os teus pais sabem onde andas?” ($\beta = -,21$, $t = -2,33$, $p = ,022$). Sendo assim, a agressão é influenciada negativamente pela participação nas actividades organizadas pela escola e pela supervisão parental. No que concerne à vitimação, não foi encontrado nenhum modelo explicativo.

Discussão

No nosso estudo avaliamos a agressão escolar e não o *bullying*, logo, os nossos resultados estão sobreavaliados comparativamente aos resultados dos estudos sobre *bullying*. Esbensen e Carson (2009) chegaram à conclusão que alguns investigadores incluem eventos únicos como indicadores de *bullying* (por exemplo, Andreou, 2000; Austin & Joseph, 1996; Berthold & Hoover, 2000; Boulton et al, 2002; Forero et al, 1999; Mouttapa et al, 2004; Solberg et al, 2007) enquanto outros restringem a sua definição de *bullying* incluindo somente as vítimas que relatam múltiplos casos de vitimação (por exemplo, Baldry & Farrington, 1999; Bond et al, 2001; Borg, 1999; Eslea et al, 2003), logo, não há consenso quanto ao modo como se avalia este fenómeno. Todavia, numa revisão da literatura sobre o *bullying*, diferentes definições contribuíram para as estimativas da prevalência de *bullying*, que variam de um mínimo de 5% (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000, in Esbensen & Carson, 2009) para um máximo de 76% (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002, in Esbensen & Carson, 2009), logo, as nossas percentagens encontram-se nesta média.

Os nossos resultados revelaram que o tipo de agressão mais usado pelos agressores é “chamar nomes feios”, sendo este um tipo de agressão directa e verbal, corroborando com os estudos de Whitney e Smith (1993), Pereira et al. (1996) e Cunha (2005, in Cunha, 2005); e contrariando os estudos de Olweus (1993, 1997) que referem que as crianças do 1º ciclo envolvem-se mais em situações de agressão física. No entanto, o tipo de agressão física

“bater, murros e pontapés” é o terceiro tipo de agressão mais utilizado pelos agressores da nossa amostra. No que concerne ao local preferencial dos agressores para actuarem, os nossos resultados revelam ser maioritariamente o recreio, o que corrobora os estudos de Whitney e Smith (1993), Pereira (2002) e Cunha (2005, in Cunha 2005).

Quanto às características dos agressores, segundo o género, em que número, a sala que frequentam e a idade, segundo os nossos resultados, a maior parte das vezes o agressor é só um menino, da mesma sala e da mesma idade que a vítima. Estes resultados vão de acordo com os estudos de Marques e colaboradores. (2001), Pereira (2002) e Cunha (2005, in Cunha, 2005), no entanto com a pequena diferença de que nos estudos destes autores, o agressor é mais velho, e segundo a nossa investigação é da mesma idade.

No que concerne à comunicação da agressão aos professores, a maioria das vítimas da nossa amostra revela que comunica a agressão aos professores, contudo este resultado não vai de encontro com o estudo de Cunha (2005), onde revela que a maioria das vítimas não comunica aos professores. Quanto à comunicação da agressão aos pais, o nosso resultado já corrobora o estudo de Cunha (2005), uma vez que a maioria das vítimas referiu comunicar a agressão aos pais. Whitney e Smith (1993, in Cunha, 2005) referem que os alunos mais novos e os mais frequentemente agredidos contam com mais facilidade a alguém em casa do que na escola o que se passou com eles. Pereira (2002, in Cunha) refere que cerca de 54,4% das vítimas não comunicam ao professor/director de turma e 61% não participam ao pai/mãe.

Relativamente às atitudes sobre a agressão, na defesa por parte dos colegas, obtivemos que a maioria das vítimas é ajudada por um ou dois colegas, no entanto, as percentagens são muito próximas às de serem ajudados por três ou mais colegas ou mesmo não serem ajudados, o que corrobora o estudo de Cunha (2005), referindo que a maioria das vítimas é ajudada por um ou dois colegas. Quanto à atitude perante uma agressão, os nossos resultados revelam que a maioria dos alunos ajuda como pode, o que vai de encontro com o estudo de

Cunha (2005) que refere o mesmo. No entanto, segundo Fante (2005), com medo de se transformar no próximo alvo, o aluno que testemunha as agressões tende a se afastar da vítima, contribuindo com o processo de exclusão. No que concerne à atitude dos professores perante as agressões, a maioria respondeu que os professores intervêm muitas vezes, o que confirma o estudo de Cunha (2005), no entanto, neste mesmo estudo, uma percentagem próxima desta refere não saber se os professores intervêm. Martins (2005) constatou que a maioria dos jovens acredita que os professores se preocupam com esta problemática, mas que muitos não se encontram preparados ou não sabem como impedir este tipo de agressão. Relativamente à agressão em grupo, os nossos resultados demonstraram que a maioria dos alunos não se junta a outros colegas para agredir, corroborando o estudo de Cunha (2005), no entanto, neste estudo a percentagem de alunos que referiram que se juntavam a um grupo para agredir outro colega se ele o irritar muito também se mostrou bastante elevada.

No que se refere ao nível de vitimação, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao sexo, indo de encontro com o estudo de Olweus et al (2009), no entanto segundo vários estudos, as raparigas encontram-se mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos de natureza relacional (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Rigby, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003, in Raimundo & Seixas, 2009). Nos nossos resultados não encontramos diferenças significativas ao nível do *bullying* quanto ao sexo, contudo, a maioria dos estudos parece demonstrar um maior envolvimento do género masculino neste fenómeno do *bullying* no papel de agressor (Martins, 2005; Olweus, 1995, in Smith, Madsen, Moody, 1999).

Relativamente ao auto-conceito, o sexo masculino apresentou resultados superiores no que concerne ao auto-conceito pessoal. Contudo, de acordo com Sisto & Martinelli (2004) o sexo masculino apresenta valores superiores em todos os tipos de auto-conceito.

Quanto à relação entre a agressão e os factores de risco e protecção relacionados com a escola, verificámos que uma percepção negativa do ambiente escolar aumenta o nível de agressão, indo de acordo com o estudo de Matos & Gonçalves (2009), e Seixas (2006) reforça este facto, dizendo que os agressores são os alunos que mantêm uma relação mais negativa com a escola.

No que concerne à relação entre a vitimação e os factores de risco e protecção relacionados com a escola, quanto maior o medo da escola, maior o nível de vitimação, indo este resultado de acordo com o estudo de Stephens et al (1988, in Cunha, 2005). Martins (2005) fortifica esta afirmação, dizendo que a maioria das vítimas não se sente bem na escola, e nesse sentido, Tognetta (2005) afirma que a vítima não apresenta formas de resolver o problema a não ser ficar quieto, ou introverter-se na sua própria condição, além de não possuir estatuto para reagir, ou pelo menos para se defender expressando o que sente. Catini (2004) refere que uma relação negativa com a escola pode aumentar os níveis de vitimação. Sendo a satisfação com a escola, um factor de protecção, dado o seu impacto negativo na agressão (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Quanto à relação entre a agressão e os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares, obtivemos no nosso estudo que o mau comportamento dos amigos, leva ao aumento do nível de agressão, facto este corroborado no estudo de Lisboa (2005), quando refere que os amigos influenciam-se entre si, servindo de modelos de comportamentos um para o outro, sendo que mesmo que uma criança não seja agressiva antes da amizade com uma agressiva, esta pode aprender tal comportamento através da modelagem (Almeida, 2000; Bandura, 1969, 1997, in Lisboa, 2005). Almeida (1995, in Pereira, 2008) refere que os agressores são activamente rejeitados, mas geralmente têm dois ou três amigos que os apoiam nas práticas agressivas.

Relativamente à relação entre a vitimação e os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares, foi possível analisar no nosso estudo que, o facto de a criança sentir que os amigos não gostam dela, leva ao aumento da vitimação, corroborando deste modo com o estudo de Pereira (2008), quando refere que as vítimas além da fraca aceitação por parte dos colegas, passam por rejeição activa e são menos escolhidas como melhores amigos, apresentando fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros, facto também confirmado por Harris (1999, in Catini, 2004). Foi também possível analisar no nosso estudo, que crianças que possuem amigos com mau comportamento, levam ao aumento da vitimação, uma vez que as vítimas muitas vezes possuem amigos agressores (Lisboa, 2005), no entanto, as vítimas possuem poucos amigos, têm atitude passiva, são retraídos, infelizes, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade e a auto-estima é baixa (Lopes & Aramis, 2005).

No que concerne à relação entre a agressão e os factores de risco e protecção relacionados com a família, obtivemos que, uma fraca ou reduzida supervisão parental leva ao aumento da agressão, corroborando o estudo de Detoni (2008), referindo que em muitas das vezes os agressores são membros de famílias desestruturadas, em que há pouco ou nenhum relacionamento afectivo, os pais exercem pouca supervisão sobre os filhos, tolerando e oferecendo como modelo de solução de conflitos o comportamento agressivo ou explosivo. Segundo Olweus, (1978, 1987, in Pereira, 2008), estas tendências agressivas devem-se ao facto dos pais fomentarem mais a hostilidade do que o afecto, existindo deste modo um padrão familiar de permissividade. Fante (2005) acrescenta que, a falta de suporte familiar pode gerar também comportamentos agressivos. Esta falta de suporte poderá estar relacionada com a indisponibilidade para atender os filhos, muitas vezes devido à telenovela, ao futebol ou ao telejornal, que não se podem perder, e que cortam os poucos períodos de diálogo possíveis, uma vez que estes já perdem muito tempo em transportes, tarefas caseiras e

actividade profissional, gerando deste modo indisponibilidade para uma troca de afecto, de carinho ou de preocupações (Pereira, 2008).

Relativamente à relação entre a vitimação e os factores de risco e protecção relacionados com a família, o nosso estudo não obteve resultados significativos, no entanto, a falta de suporte familiar deixa a criança desorientada, entregue aos seus pensamentos, que em decorrência de repetidas humilhações, podem ser pensamentos negativos, provocando a queda da auto-estima, do auto-conceito e provocando comportamentos de fuga e não de enfrentar os problemas (Fante, 2005). Esta fuga constante pode gerar dificuldades de aprendizagem e a queda do rendimento escolar, pensamentos de vingança e comportamentos agressivos ou depressivos, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, que podem levar a um pensamento suicida (Fante, 2005). Se as vítimas tiverem um bom suporte familiar que lhe proporcione segurança, auto-confiança e que a ajude a manter um bom nível de auto-estima, facilita a superação do trauma. Sendo importante referir, que as crianças não possuem maturidade nem habilidade suficientes para lidarem com este sofrimento sozinhas (Pingoello & Horiguela, 2008).

Quanto à relação da agressão com os factores de risco e protecção individuais, obtivemos que o facto de uma criança já ter tirado e estragado algo que não lhe pertencia, leva ao aumento do nível de agressão, uma vez que, um agressor começa por praticar pequenos delitos, e estando habituado a usar a agressão, no futuro poderá chegar à criminalidade (Lima & Silva, 2006) e a virem envolver-se em condutas anti-sociais (Pereira, 2008).

Relativamente à relação da vitimação com os factores de risco e protecção individuais, não obtivemos resultados significativos.

No que concerne ao auto-conceito, relativamente à agressão, quanto maior o nível de agressão, menor é o auto-conceito familiar das crianças. Este resultado vai de encontro com o estudo de Veiga (2007), que refere que as crianças com menor percepção de apoio dos pais

consideram-se a si mesmos como sendo significativamente mais violentos do que os alunos com maior percepção de apoio. Segundo Coopersmith (1967) e Baumrind (1972), a família é muito importante no desenvolvimento de um auto-conceito positivo e saudável; padrões que combinam limites claros e estritos com disciplina firme mas sem negligenciar o calor e afecto, são os mais favoráveis para o desenvolvimento positivo do auto-conceito familiar (Sisto & Martinelli, 2004). Os outros tipos de auto-conceito (pessoal, escolar, social e geral) não apresentaram resultados significativos. No entanto, segundo Salmivalli (1998, in Seixas, 2006), os agressores apresentam um auto-conceito social elevado. Harter & Pike (1984) referem que as crianças a partir dos seis anos têm noção de que as competências sociais estão relacionadas com a aceitação social e a popularidade, ou seja, de que a competência social influencia a aceitação dos pares, logo, os agressores têm noção destes factos. No que concerne ao auto-conceito escolar, num estudo de Mynard e Joseph (1997), foi possível verificar que os agressores apresentaram valores baixos de auto-conceito escolar (Sisto & Martinelli, 2004). A escola, contexto no qual, em períodos cruciais do desenvolvimento, e onde a criança passa grande parte do tempo, “obriga” a que esta interaja com os outros, o que pode originar sentimentos de rancor, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflecte, obrigatoriamente de forma diferente nas representações que a criança vai construindo sobre si próprio (Osborne, 1996).

Relativamente à vitimação, nenhum dos tipos de auto-conceito apresentou resultados significativos. Contudo, Boulton e Smith (1994) referem que as vítimas apresentam baixo auto-conceito social. Nos estudos de Engert (2002), Mynard e Joseph (1997) e Neary e Joseph (1994), as vítimas apresentaram baixo auto-conceito escolar (Sisto & Martinelli, 2004). Uma vez que as percepções e avaliações pessoais negativas produzem uma diminuição do esforço, da motivação e da persistência nas tarefas escolares limitando os seus níveis de

realização. As tarefas escolares são abordadas, sem confiança, com relutância, desprazer ou mesmo insatisfação (Simões & Vaz Serra, 1987).

Por último analisamos ainda os indicadores que melhor prevêm a agressão e a vitimação. Verificou-se que a agressão é influenciada negativamente pela não participação nas actividades organizadas pela escola e pela fraca ou reduzida supervisão parental. No que concerne à vitimação, não foi encontrado nenhum modelo explicativo.

Referências

- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Carvalhosa, S.; Lima, L. & Matos, M. (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*. 4(19), 523-537.
- Catini, N. (2004). Problematizando o “Bullying” para a realidade Brasileira. Tese de Doutorado em Psicologia. Centro de Ciências da Vida. PUC Campinas. São Paulo. Brasil.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade – bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente.
- Cunha, A. (2005). *Bullying - Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Detoni, B. (2008). Bullying: O Lugar da Criança na Família, o lugar da Criança na Escola. *Pensando Famílias*. 12(1), 119-131.

- 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.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ªed. Campinas, São Paulo: Verus Editora.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*. 55, 1969-1982.
- Kim, S. (2004). *A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. MÜNCHEN-GERMANY.
- Lima, V., & Silva, R. (2006). Violência Escolar: Negociação constante do eterno conflito. I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar. São Carlos: CEEFE/UFSCar.
- Lisboa, C. (2005). Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: factores de risco e proteção. Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lopes, N. & Aramis, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediatr (Rio J)*. 81(5), 164-172.
- Martins, M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*. 7(1), 95-107.
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 10(1), 3-15.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de ler.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 12(4), 495-511.
- Olweus, D., Thyholdt, R., & Baraldsnes, A. (2009). *Olweus bullying prevention programme*. Pre-Conference Workshop apresentado no “XIVth European Conference on Developmental Psychology”. Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. 1ª Ed, Washington: American Psychological Association.
- Osborne, J. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21, 449-455.
- Pereira, B.; Almeida, A.; Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Almeida, Silvério e Araújo (Org.) Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pingoello, I., & Horiguela, M. (2008). Descrição comportamental do aluno vítima do bullying. UNIPAR/UNESP. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/221_157.pdf Consultado dia 5 de Maio de 2010
- Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamentos de Bullying no 1º Ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações* 13, 164-186.

- Sánchez, A., & Escribano, H. (1999). *Medição do Autoconceito*. Tradução de Cristina Murachco. Bauru: EDUSC
- Seixas, S. (2006). Comportamentos de Bullying entre Pares, Bem Estar e Ajustamento Social. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Simões, M., & Serra, A. V. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 21.
- Sisto, F., & Martinelli, S. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica
- Smith, P.; Brain, P. (2000). Bullying in School – Lessons of two decads of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- 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.; Morita, Y.; Junger-Tas J.; Olweus, D.; et al (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P; Talamelli, L.; Cowie, H.; et al (2004). Profiles of nonvictims, escaped victims, continued victims and new victims os school bullying. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 575-581.
- Tognetta, L. (2005). Violência na escola: Os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In Pontes, A.; Lima, V. S. (Eds.), *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre, RS: Zouck.
- Veiga, F. (2007). Investigação dos comportamentos escolares disruptivos: Duas escalas de avaliação. In J. J. Gázquez Linares, M. C. P. Fuentes, A. J. C. Días, y N. Y. Rossell (Coord.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención y*

intervención de la coso escolar. Espanha, Almería: Universidad de Almería, Grupo

Editorial Universitario. Disponível em: <http://cie.fc.ul.pt/> Consultado dia 7 de Junho de 2010.

Apêndice

Tabela 1 – Número e percentagem dos agressores e vítimas.

	N	%
Agressores	48	31,8
Vítimas	70	46,4

Tabela 2 – Tipos de agressão e locais onde esta ocorre.

	N	%
Tipos de agressão		
“chamar nomes feios”	61	87,10
“segredar e falar sobre mim”	58	82,90
“bater, murros e pontapés”	56	80
“tirar coisas”	55	78,60
“não falar”	49	70
“meter medo”	48	68,60
“outras coisas”	20	28,60
Locais onde ocorre a agressão		
“recreio”	67	95,70
“sala”	21	30
“refeitório”	12	17,10
“corredores e escadas”	8	11,40
“outros sítios”	8	11,40

Tabela 3 – Sala, idade e tipo de agressores.

	N	%
Sala dos agressores		
“da mesma sala”	44	62,90
“ano diferente”	18	25,70
“do mesmo ano mas de outra sala”	8	11,40
Idade dos agressores		
“da mesma idade”	37	52,90
“mais velhos”	26	37,10
“mais novos”	7	10
Quem é o agressor		
“um menino”	35	50
“meninos e meninas”	16	22,90
“uma menina”	7	10
“muitos meninos”	6	8,60
“muitas meninas”	6	8,60

Tabela 4 – Comunicação da agressão.

	N	%
Comunicação da agressão aos professores		
“comunicaram ao professor”	40	57,10
“não comunicaram ao professor”	30	42,90
Comunicação da agressão aos pais		
“comunicaram ao pais”	48	68,60
“não comunicaram ao pais”	22	31,40

Tabela 5 – Atitudes sobre a agressão.

	N	%
Defesa por parte dos colegas		
“ajudados por 1 ou 2 colegas”	24	34,30
“ajudados por 3 ou mais colegas”	23	32,90
“não foram ajudados”	23	32,90
Atitude perante colegas que estão a ser agredidos		
“ajudam como podem”	118	78,10
“não fazem nada, porque não é nada com eles”	17	11,30
“não fazem nada, mas acham que deviam”	16	10,60
Atitude dos professores		
“acham que os professores tentam impedir muitas vezes”	73	48,30
“não sabem se os professores fazem alguma coisa para impedir”	41	27,20
“acham que às vezes os professores impedem”	30	19,90
“acham que os professores quase nunca impedem”	7	4,60
Juntarem-se a um grupo para agredir		
“não se juntam a outros colegas para agredir”	99	65,50
“apenas se juntam a colegas para agredir outro se este os irritar muito”	34	22,50
“juntam-se a outros colegas para agredir”	12	7,90
“não se juntam a ninguém para fazer mal”	6	4

Tabela 6 – Desvios padrões e comparação de médias da agressão e vitimação em função do sexo.

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		t	gl	p
	(N= 71)		(N=80)				
	M	dp	M	Dp			
Agressão	1,62	0,916	1,36	0,733	1,89	133,9	ns
Vitimação	1,93	1,125	1,71	0,970	1,27	149	ns

Tabela 7 - Médias e desvios padrões dos diversos tipos de Auto-Conceito.

	Sexo Masculino (N=71)		Sexo Feminino (N=80)		t	gl	p
	M	dp	M	Dp			
Auto-Conceito Pessoal	5,46	1,307	4,98	1,405	2,21	149	0,029
Auto-Conceito Escolar	4,38	1,727	4,03	1,771	1,25	149	ns
Auto-Conceito Familiar	5,59	1,527	6,03	1,222	1,91	133,88	ns
Auto-Conceito Social	10,23	1,734	9,76	1,809	1,6	149	ns
Auto-Conceito Geral	25,66	3,431	24,79	3,426	1,56	149	ns

Tabela 8 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com a escola.

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Gostas da escola?	-0,18	0,025	-0,11	ns
Participas em actividades organizadas pela escola?	-0,32	0,000	-0,02	ns
Escola A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?	0,02	ns	0,00	ns
Sentes que a tua escola tem bom ambiente?	-0,20	0,013	-0,03	ns
Já sentiste medo na escola?	0,03	ns	0,20	0,016

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Tabela 9 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com a família

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Quando saís os teus pais sabem onde andas?	-0,28	0,000	-0,05	ns
Os teus pais impõem-te regras?	-0,05	ns	-0,04	ns
Família Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?	-0,06	ns	0,03	ns
Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?	-0,04	ns	0,00	ns

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Tabela 10 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção relacionados com o grupo de pares

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Grupo de pares				
Os teus amigos gostam de ti?	-0,16	ns	-0,18	0,026
Os teus amigos costumam ser mal comportados?	0,26	0,002	0,25	0,002

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Tabela 11 – Correlação da agressão e vitimação com os factores de risco e protecção individuais

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Individuais				
Achas que quando alguém estraga algo deve ser castigado?	-0,08	ns	-0,08	ns
Achas que quando alguém tira algo que pertence a outra pessoa deve ser castigado?	0,00	ns	0,01	ns
Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?	0,24	0,003	0,09	ns
Já alguma vez estragaste alguma coisa que não te pertencia?	0,19	0,021	0,04	ns
Achas-te forte fisicamente?	0,02	ns	0,15	ns

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)

Tabela 12 – Correlação da agressão e vitimação com os diferentes tipos de Auto-Conceito

	Agressão		Vitimação	
	r	p	r	p
Auto-Conceito Pessoal	-0,09	ns	-0,10	ns
Auto-Conceito Escolar	0,07	ns	0,10	ns
Auto-Conceito Familiar	-0,17	0,040	0,01	ns
Auto-Conceito Social	-0,11	ns	-0,02	ns
Auto-Conceito Geral	-0,13	ns	0,01	ns

Tabela 13 – Relação entre os factores de risco, de protecção e os diferentes tipos de Auto-Conceito com a agressão.

		Agressão		
		β	t	p
Escola	Gostas da escola?	-0,088	-0,982	ns
	Participas em actividades organizadas pela escola?	-0,182	-2,116	0,036
	A escola castiga quem anda à bulha, insulta ou rouba?	0,036	0,446	ns
	Sentes que a tua escola tem bom ambiente?	-0,043	-0,457	ns
	Já sentiste medo na escola?	-0,106	-1,236	ns
Família	Quando sais os teus pais sabem onde andas?	-0,212	-2,325	0,022
	Os teus pais impõem-te regras?	-0,017	-0,119	ns
	Os teus pais elogiam-te quando tiras boas notas ou te portas bem?	0,070	0,701	ns
	Os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?	-0,029	-0,327	ns
Grupo de pares	Os teus amigos gostam de ti?	-0,033	-0,347	ns
	Os teus amigos costumam ser mal comportados?	0,129	1,429	ns
Individuais	Achas que quando alguém estraga algo deve ser castigado?	-0,072	-0,858	ns
	Achas que quando alguém tira algo que pertence a outra pessoa deve ser castigado?	0,083	0,962	ns
	Já alguma vez tiraste alguma coisa que não te pertencia?	0,157	1,836	ns
	Já alguma vez estragaste alguma coisa que não te pertencia?	-0,001	-0,011	ns
	Achas-te forte fisicamente?	0,029	0,370	ns
Auto-Conceito	Pessoal	-0,063	-0,736	ns
	Escolar	0,103	1,224	ns
	Familiar	-0,098	-1,165	ns
	Social	-0,061	-0,671	ns

(escala utilizada: 1 - Nunca, 2 - Poucas vezes, 3 - Muitas vezes e 4 - Sempre)