



Ana Cristina Coutinho Fernandes Macedo

**Estudo dos preditores da agressividade entre pares em contexto
escolar no 1.º ciclo**

Instituto Superior Ciências da Saúde – Norte

Gandra, 2010

Ana Cristina Coutinho Fernandes Macedo

**Estudo dos preditores da agressividade entre pares em contexto
escolar no 1.º ciclo**

Dissertação apresentada no Instituto Superior Ciências da Saúde – Norte,
no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde,
orientada pelo Prof. Jorge Quintas.

AGRADECIMENTOS

Porque a realização deste trabalho ficaria comprometida sem a colaboração de algumas pessoas, dedico-lhes algumas palavras de sincero agradecimento.

Ao Professor Jorge Quintas pela orientação, disponibilidade e juízo crítico, que se revelou essencial, nos diferentes momentos da elaboração desta dissertação de mestrado.

Aos elementos da direcção do Agrupamento Vertical de Escolas, onde efectivamente trabalho, pela disponibilidade demonstrada e cedência da amostra para a realização deste estudo.

A toda a comunidade educativa pela colaboração, e em particular aos alunos do terceiro e quarto ano de escolaridade que anuírem ao longo preenchimento dos questionários, abdicando algumas vez do seu recreio.

Aos meus pais e ao meu marido, pelo apoio incondicional e por proporcionarem todas as condições necessárias ao cumprimento de mais uma etapa.

Aos meus amigos, em particular à Patrícia Constante, pela presença continua nesta etapa, contribuindo com as suas palavras sinceras de alento, carinho e de grande incentivo.

À minha equipa de trabalho por facilitarem e compreenderem as minhas ausências (quando inevitáveis) e pela preocupação demonstrada, especialmente à minha coordenadora Joana Cruz.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Teorias explicativas da conduta agressiva em idade escolar.....	3
2. Agressividade no contexto escolar.....	5
3. Factores de risco e de protecção associados aos comportamentos agressivos em contexto escolar	9
3.1. Características intrapessoais dos agressores e das vítimas	10
3.2. Características do relacionamento interpessoal.....	16
3.3. Características contextuais: ambiente escolar	20
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	24
1. Objectivos.....	24
2. Metodologia.....	25
2.1. Amostra.....	25
2.2. Instrumentos.....	26
2.3. Procedimento.....	26
3. Resultados.....	27
3.1. Dimensão da agressividade.....	27
3.2. Factores de Risco e Protecção.....	32
4. Discussão	36
CONCLUSÃO	45
BIBLIOGRAFIA	49
Anexos	53

ÍNDICE DE TABELAS E ANEXOS

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo, idade e ano de escolaridade.	25
Tabela 2 – D Distribuição da amostra por frequência, média e desvio padrão na Vitimação/Agressão.	28
Tabela 3 – Caracterização do agressor.	29
Tabela 4 - Tipo de Comportamentos Agressivos.	30
Tabela 5 - Local onde decorrem as agressões.	30
Tabela 6 - Denúncia aos agentes educativos.	31
Tabela 7 - Distribuição da Agressão e Vitimação face ao sexo.	31
Tabela 8 - Análise factorial dos factores de risco e protecção associados à agressividade em contexto escolar.	33
Tabela 9 - Análise comparativa dos grupos Agressor e Não Agressor face às dimensões intrapessoais e contextuais (teste <i>t-student</i>).	34
Tabela 10 - Análise comparativa entre o grupo Vítima e Não Vítima face às dimensões intrapessoais e contextuais (teste <i>t-student</i>).	34
Tabela 11 - Análise comparativa entre os grupos Vítima/Não Vítima e Agressor/Não Agressor face às condutas desviantes dos pares (teste <i>t-student</i>).	35
Tabela 12 - Análise da Insatisfação da imagem corporal dos grupos Vítimas/Não Vítimas e Agressores/Não agressores.	36
Anexo A – Questionário sobre “Bullying/agressividade entre os alunos na escola”(Oliveira & Tomás, UM/CEFOPE, 1994, <i>in</i> Cunha, 2005); Questionário sobre Factores de Risco e Protecção da agressividade em contexto escolar de Quintas, Macedo e Dias (2010); Escala da Silhueta Corporal de Stunkard <i>et. al.</i> (1983, <i>in</i> Levandoski, 2009).	54
Anexo B – Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação	64
Anexo C - Artigo.....	66
Anexo D – Comunicação	91

RESUMO

É crescente o interesse pela temática da agressividade em contexto escolar, devido à visibilidade do fenómeno e à preocupação que os diferentes intervenientes no contexto educativo têm tido perante as suas manifestações.

O nosso estudo teve como primeiro objectivo analisar a agressividade entre pares no contexto escolar ao nível do 1.º ciclo e, assim, averiguar os níveis de vitimação e de comportamentos agressivos dos alunos. Em segundo lugar, foram analisadas as características intrapessoais, interpessoais e contextuais de agressores e vítimas, que poderão funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade/vitimação. O estudo está organizado em duas grandes partes. Na primeira é apresentado o enquadramento teórico, através de algumas teorias explicativas da conduta agressiva em idade escolar, seguida de uma resenha teórica centrada na agressividade no contexto escolar, e posterior análise dos factores de risco e protecção associados a esta problemática. Na segunda parte é descrito o estudo empírico efectuado junto de uma amostra de 211 alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Foram utilizados três instrumentos de avaliação para proceder à recolha de dados: o questionário “Bullying/agressividade entre os alunos na escola” (Oliveira & Tomás, UM/CEFOPE, 1994, *in* Cunha, 2005); o questionário sobre Factores de Risco e Protecção da agressividade em contexto escolar de Quintas, Macedo e Dias (2010); e a Escala da Silhueta Corporal de Stunkard *et. al.* (1983, *in* Levandoski, 2009).

Os resultados permitiram afirmar que os rapazes são os mais agressores, que os agressores apresentam mais comportamentos desajustados face aos não agressores, e que a presença de condutas desviantes dos pares influencia positivamente o comportamento agressivo. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos que permitissem afirmar que a presença de suporte parental influenciava negativamente a conduta agressiva. Confirmou-se que as vítimas têm uma boa percepção da norma e uma percepção menos positiva da escola face às não vítimas. Não foi possível confirmar as hipóteses que tentavam verificar uma relação entre o sexo e a vitimação. Também não se confirmaram as hipóteses que comparavam os grupos vítimas e não vítimas, e o grupo agressores e não agressores, com os níveis de satisfação com a imagem corporal. Contudo, os resultados obtidos para hipótese referente ao grupo agressor/não agressor, indicaram uma orientação diferente da proposta, verificando-se que o grupo dos agressores tem uma auto-imagem negativa face aos não agressores.

Palavras Chave: Bullying; agressividade; maus tratos; vitimação; imagem corporal.

ABSTRACT

Nowadays, the interest about the issue of aggression in schools is growing due to its emerging visibility and the consequent concerns about it from all the intervenients in this context.

Our study aimed, firstly, to analyse the aggressiveness between students of the elementary school. Then, we tried to quantify the levels of victimization and of the aggressive behaviours of the students. Secondly, we analysed the personal, relational and contextual characteristics of the offenders and of the victims that may function as risk and protective factors of the dynamics of aggression/victimization. We have organized the study in two different parts: in the first one, we present the theoretical framework in which we refer some theories that explain the aggressive behaviour in these ages, some data about aggression in schools and lastly, an analysis of the known protective and risk factors associated to this problem. In the second part, we explain the empirical study with a sample of 211 students of the first cycle of studies. We worked with 3 questionnaires: "Bullying between students in school" (Oliveira & Tomás, UM/CEFOPE, 1994, *in* Cunha, 2005); the questionnaires about Risk and Protectors Factors of aggression in schools (Quintas, Macedo & Dias, 2010); and the Scale of Body Image of Stunkard *et. al.* (1983, *in* Levandoski, 2009).

The data reveals that boys are the major perpetrators of the aggressions, that the offenders reveal more inadequate behaviours in front of the non-offenders and that the presence of deviant conducts from the peers influence positively the aggressive behaviour. We have not found sufficient results to affirm that the presence of parental support influence negatively the aggressive behaviours. The data also confirmed that the victims have a good perception of the norm and a less positive perception about the school, in comparison with the one of the non-victims. We have not confirmed the hypothesis that aimed to reach to a connection between gender and victimization. We haven't, also, confirmed the hypothesis that compared the groups of victims and non-victims and of the offenders and non-offenders with the levels of body image satisfaction. However, the collected data suggests a different orientation to the hypothesis concerning the offender/non-offender group: offenders group seem to carry a negative self-image in comparison with the non-offenders.

Key-Words: bullying, aggressiveness, maltreatment, victimization, body image.

INTRODUÇÃO

Nos diferentes países, a agressividade entre os alunos é uma realidade cada vez mais presente nos estabelecimentos de ensino. As notícias que nos chegam através dos *media* sobre este acontecimento são crescentes e preocupam toda a sociedade. Manifestações dessa preocupação são visíveis na frequência com que o tema é valorizado pela comunicação social e motivo de debate por parte dos docentes, não docentes, alunos, familiares e pela comunidade em geral. No nosso país, as estatísticas fornecidas pela Polícia de Segurança Pública (2002, *in* Martins, 2005) evidenciam um aumento nos últimos anos de queixas desse tipo de ocorrências no contexto escolar.

Diferentes autores têm caracterizado o conceito de violência escolar como um “fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros” (Vale & Costa, 1998, *in* Seixas, 2005, p.97). Neste âmbito, tendo em conta a interferência da qualidade das relações estabelecidas entre os alunos, nomeadamente as condutas agressivas manifestadas entre eles, foi recentemente alargada a discussão ao que internacionalmente se designa de “fenómeno bullying” (Ramírez, 2001). Este é caracterizado por “uma conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens alunos” (Ramírez, 2001, p.111), e que acontece constantemente ou sistematicamente, podendo prevalecer ao longo dos anos.

A conduta agressiva manifesta-se de diferentes maneiras mediante o período de desenvolvimento da criança, por isso, mesmo em idades precoces se assiste a este tipo de comportamento de forma consistente. Esta consistência e prevalência ao longo do tempo e das gerações parecem tornar este problema resistente à mudança e difícil de combater com eficácia (Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walter, 1984, Olweus, 1978, *in* Ramírez, 2001). Nos estudos realizados recentemente identificou-se “que pelo menos 5% das crianças apresentam desordens de comportamento relacionadas com a agressividade (Olweus, 1990, Cerezo, 1991, *in* Ramírez, 2001) e que 60% das que têm entre 4 e 11 anos e foram diagnosticadas com distúrbios de conduta são hiperactivas, o que complica ainda mais as suas relações com os outros” (Offord, Boyle & Racine, 1991, *in* Ramírez, 2001, p.29).

Considerando este fenómeno como uma problemática da sociedade actual presente nas diferentes faixas etárias, mas tornando-se ainda mais preocupante quando estas situações acontecem em idades escolares mais precoces (Pereira, 1997) devido às suas consequências,

torna-se premente que, nos diferentes ambientes onde a criança se desenvolve e modela os seus comportamentos, nomeadamente a família e a escola, se repensem os modelos parentais, as medidas educativas e a influência directa ou indirecta do grupo de pares, dos meios de comunicação e das novas tecnologias.

Em Portugal, o fenómeno da agressividade entre pares e a conduta anti-social na infância têm sido objecto de maior número de estudos empíricos do que o período da adolescência (Almeida, 1999, Fonseca, Tabora, Simões & Formosinho, 2000, Pereira, 2002, *in* Martins, 2009), contrariando a tendência internacional de investigar o fenómeno na adolescência. O nosso estudo tem como objectivo analisar a agressividade entre pares no contexto escolar ao nível do 1.º ciclo e, assim, averiguar os níveis de vitimação e de comportamentos agressivos dos alunos. Para além disso, pretende analisar as características intrapessoais, interpessoais e contextuais de agressores e vítimas, que poderão funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade/vitimação.

Tendo em consideração os assuntos desenvolvidos e os objectivos deste estudo, dividiremos o mesmo em dois principais capítulos. No primeiro, será realizada uma explanação de algumas teorias explicativas da conduta agressiva em idade escolar, seguida de uma resenha teórica centrada na agressividade no contexto escolar, centrando-se na diferenciação e clarificação de conceitos e na caracterização do fenómeno. Posteriormente, dedicamo-nos a uma análise dos factores de risco e protecção associados a esta problemática. Abordamos as características intrapessoais dos agressores e das vítimas, assim como os aspectos do relacionamento interpessoal e do ambiente escolar. O segundo capítulo é dedicado à metodologia, onde são explicados os objectivos e as hipóteses deste estudo empírico, os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados efectuada junto de uma amostra de 211 alunos, provenientes das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, de um agrupamento de escolas do distrito do Porto. Seguidamente, serão apresentados os resultados obtidos e realizada a discussão dos mesmos. O trabalho termina com a apresentação das conclusões, bibliografia e anexos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Teorias explicativas da conduta agressiva em idade escolar

Os comportamentos agressivos “entre pares, nos quais um grupo de alunos ou um aluno de força superior vitimiza um outro aluno indefeso” (Olweus, 1995, 1997, Smith & Sharp, 1995, *in* Martins, 2005, p.94) são um problema real das nossas escolas e um dos mais difíceis de gerir pelos estudantes, professores e pais no que concerne à sua identificação, explicação, expressão, actuação e resolução (Orpinas & Horne, 2006). Tendo por base esta problemática e as suas implicações sociais e ideológicas, foram vários os investigadores que se interessaram por este tema na tentativa de o explicar e compreender. Contudo, será difícil encontrar uma única teoria que consiga explicar a complexidade do comportamento humano devido à sua variedade e irredutibilidade. Devemos considerar, por isso, o contributo de todas as teorias na expectativa de desenvolver através das mesmas um modelo que permita entender o comportamento do indivíduo (Orpinas & Horne, 2006).

Neste sentido será feita uma explanação de alguns modelos teóricos desenvolvidos para nos ajudar a interpretar e perceber este tipo de condutas.

Uma vez que a agressividade entre pares é um fenómeno complexo, cujas causas se baseiam na interacção de muitos factores (biológicos, psico-sociais, culturais, etc), a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002, *in* Martins, 2007) propõe que se utilize o Modelo Ecológico para tentar compreender a sua natureza.

O Modelo Ecológico propõe que se examinem os factores de risco e de protecção que influenciam o comportamento em quatro níveis distintos. O primeiro nível identifica factores da história pessoal que influenciam a probabilidade do indivíduo se tornar uma vítima ou um agressor. Esses factores incluem as características demográficas (idade, sexo, nível educacional e salarial), perturbações de personalidade, abuso de substâncias, e um percurso precoce de comportamentos agressivos e experiências de abuso. O segundo nível centra-se nas relações íntimas ou próximas, como as que são estabelecidas com a família, amigos e pares, explorando como essas relações aumentam o risco de vitimação e agressão. Neste sentido, se, por um lado, ter sido exposto na infância a violência doméstica, parece aumentar a probabilidade de se envolver em condutas agressivas na escola, por outro, ter sido alvo de agressões na infância pela família aumenta o risco de se converter numa vítima-agressora na

escola (Baldry, 2003, Schwartz, Dodge, Petti & Bates, 1997, *in* Martins, 2007). Relativamente ao terceiro nível, este explora os contextos comunitários nos quais as relações sociais acontecem, como a escola, os locais de trabalho, o tipo de bairro onde moram e, também, os contextos de convívio informal, procurando identificar as características destes contextos que podem aumentar o risco de violência. O quarto nível procura identificar os factores sociais mais globais que ajudam a criar um ambiente no qual o comportamento agressivo é encorajado ou inibido. Incluímos neste nível os aspectos como o acesso a armas, as normas culturais e sociais e as políticas económicas, educacionais e sociais que podem contribuir para a desigualdade económica e social entre os grupos.

Este modelo sugere que os factores de cada nível são fortalecidos ou modificados pelos factores dos outros níveis, e quando se pensa em prevenir estas condutas é necessário intervir nos diferentes níveis ao mesmo tempo (OMS, 2002, *in* Orpinas & Horne, 2006). Considerando o carácter exploratório e global do nosso estudo, este modelo sustentará a linha orientadora da nossa investigação.

Para além deste modelo de carácter mais abrangente, existem outros de natureza mais específica e centrados nos processos cognitivos e psicossociais, bem como nas características biológicas, que têm sido desenvolvidos para explicar este tipo de condutas agressivas, sem entrar em contradição com a abordagem supracitada. Um desses modelos é o de Crick e Dodge (1994, *in* Martins, 2007), designado por Modelo do Processamento da Informação Social que tem como objectivo explicar como os diferentes estilos de processamento da informação social parecem estar associados ao ajustamento ou desajustamento social de crianças e adolescentes. Crick e Dodge (1994, *in* a Martins, 2007) definem o comportamento socialmente desajustado, em função do grau de agressividade, rejeição e isolamento social das crianças. Já o ajustamento social é definido, pela capacidade que as crianças revelam para entrar e manter-se num grupo de pares, e também por conseguirem fazer amigos e exibir condutas pró-sociais.

Existem outros modelos teóricos que segundo Berkowitz (1972, 1993, *in* Ramirez, 2001), podem também dividir-se tendo por base a origem da agressividade, sugerindo que a mesma pode dever-se a causas endógenas ou a factores exógenos. Desta forma, seguindo o que nos propõe Mackal (1983), as diferentes teorias sobre a agressividade podem categorizar-se em Teorias Activas ou Teorias Reactivas.

As primeiras consideram que a agressividade do sujeito se deve a impulsos internos, ou seja, a agressão é inata. Inserem-se nestas teorias a Teoria Catártica da Agressão, Teoria Etológica e a Teoria Bioquímica ou Genética (Ramirez, 2001).

A segunda categoria de Mackal, que contempla as Teorias Reactivas, defende que o meio ambiente onde se insere o indivíduo é a origem para a sua agressividade, considerando a agressão uma reacção de emergência relativamente à comunidade em geral ou aos acontecimentos ambientais, podendo ou não haver uma interacção com fontes internas de agressividade (Ramirez, 2001). Dentro destas teorias encontramos a Teoria Clássica da Dor, a Teoria da Frustração e a Teoria Sociológica da Agressão.

Ainda que exista uma grande diversidade de modelos teóricos explicativos, eles não são incompatíveis, mas antes complementares, contribuindo para explicar, prevenir e intervir sobre este fenómeno (Martins, 2007).

2. Agressividade no contexto escolar

Assistimos nas últimas três décadas ao desenvolvimento de investigações e de programas de intervenção sobre a agressividade entre pares em contexto escolar. Um dos grandes precursores deste tema é Dan Olweus (1995, 1997, *in* Martins, 2009) que introduziu o termo bullying, vulgarizado na literatura anglo-saxónica, para se referir às condutas agressivas entre pares, que decorrem de forma sistemática no tempo.

Numa das primeiras investigações de Olweus (1999, *in* Martins, 2009), que abrangeu crianças com idades dos sete aos dezasseis anos, estimou-se que cerca de 15% dos alunos da escolaridade básica estavam envolvidos em situações de agressividade entre pares, com alguma regularidade, quer como vítimas, quer como agressores. A expressão bullying pode ser traduzida por “agressão e/ou intimidação entre pares” ou por “maus tratos entre iguais”, pelo que tenderemos a utilizar este tipo de expressões como sinónimos ao longo do estudo. Vários autores também o traduziram por “implicar com as pessoas” (Vale & Costa, 1998), “agressão em contexto escolar” (Veiga, 2000), “coacção” (Marchand, 2001), “provocação” (Matos & Carvalhosa, 2001) (todos *in* Seixas, 2005, p. 98) e por vitimação e/ou intimidação entre pares (Orpinas & Horne, 2006), apesar de nos trabalhos de Pereira, Almeida e Valente (1994, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) ter sido sugerido o termo agressividade.

Segundo Olweus (1993; 1991,1994, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001, p.523), assume-se a agressividade entre pares quando “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 uma ou mais pessoas”. Essas acções podem ser de carácter físico, verbal e

psicológico (Olweus, 1993; Boulton & Underwood, 1992, Nansel *et. al*, 2001, Olweus, 1978, Wolke *et. al*, 2001, *in* Lindernberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005).

Antes de aprofundarmos este fenómeno faremos uma distinção entre os conceitos violência, agressão e bullying como nos propõe Olweus (1999, *in* Orpinas & Horne, 2006), uma vez que frequentemente estes conceitos estão interligados.

A **violência** pode ser interpessoal, isto é, violência exercida sobre os outros (exemplo, comportamentos extremos como o homicídio, rapto, assaltos, etc.); intrapessoal, ou seja, violência contra o próprio (exemplo, suicídio ou tentativa de suicídio); ou colectiva, por exemplo, violência social, política ou económica por parte de um grupo de pessoas sobre instituições (exemplo, violência organizada por gangs, abuso dos direitos humanos ou actos intencionais de fraude), em que é sempre utilizada a força ou poder físico (Orpinas & Horne, 2006).

Por sua vez, o conceito de **agressão** refere-se a comportamentos intencionais de menor intensidade, quando comparados com a violência, que causam malefícios psicológicos e físicos sobre os outros. Normalmente, está associado a uma hostilidade física como bater e empurrar, mas também promove o isolamento dos pares e faz uso de insultos verbais (Orpinas & Horne, 2006).

Por fim, o **bullying**, apesar de ser considerado uma subcategoria do comportamento agressivo, é “particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente” (Smith & Morita, 1999, *in* Martins, 2005, p. 103). Este tipo de conduta exercida por uma criança pode ser uma oportunidade para obter gratificação psicológica, estatuto no grupo de pares ou ainda para conseguir dinheiro ou objectos (Martins, 2005). Considerando a especificidade deste conceito, o mesmo não será utilizado ao longo do nosso estudo. De facto, o bullying torna-se difícil de avaliar (nomeadamente a intencionalidade do comportamento), pelo que remeteremos para o conceito de agressividade, um conceito mais geral, mas mais adequado ao que pretendemos estudar.

As várias definições propostas para este fenómeno parecem concordar com a presença dos seguintes aspectos: “a referência ao abuso de poder que alguém exerce sobre outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que pode voltar a repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima” (Olweus, 1995, Smith & Sharp, 1995, Smith *et. al*, 1999, *in* Martins, 2005 p.104).

As manifestações da agressividade entre pares são diversas e distintas, sendo exteriorizadas de forma **directa e física**, que inclui bater, intimidar, pontapear, roubar e/ou estragar objectos dos colegas, forçar comportamentos sexuais ou demonstrar intenção em fazê-lo, e obrigar ou ameaçar os colegas a fazer as suas tarefas (exemplo, o seu trabalho de casa); **directa e verbal**, como insultar, chamar nomes desagradáveis, usar verbalizações racistas, realçando qualquer defeito ou deficiência dos colegas, e afrontar; **ou indirecta**, que engloba comportamentos de exclusão sistemática de alguém do grupo de pares e perda da amizade, com intenção de obter alguma coisa ou de se vingar de algum insulto; espalhar rumores sobre alguém com o objectivo de arruinar a sua reputação, ou seja, manipular a vida social dos pares (Martins, 2005; Morita, Soeda & Taki, 1992, Olweus, 1995, Smith & Sharp, 1995, *in* Martins, 2009; Palácios & Rego, 2006).

Estes comportamentos podem ser considerados agressão instrumental (ou proactiva) ou agressão reactiva. Enquanto a primeira não resulta de uma provocação e tem como finalidade obter dinheiro, objectos e o respeito por parte dos outros ou grupo de pares, a segunda é motivada por uma provocação prévia, despoletando uma resposta agressiva por parte do ameaçado, por falta de autocontrolo suficiente para minimizar as reacções agressivas (Orpinas & Horne, 2006).

Outras categorizações dos tipos de agressividade apontam, igualmente, para a existência de agressão física e verbal, mas também de agressão psicológica e social (Serrate, 2009; Lopes Neto, 2005; Smith, 2002, *in* Antunes & Zuin, 2008). Na agressão psicológica o principal objectivo é diminuir a auto-estima da criança, através da chantagem ou de agressões verbais. A vítima irá, crescentemente, sentir-se insegura e amedrontada. A agressão social caracteriza-se pelo isolamento da vítima face ao resto do grupo (Serrate, 2009).

Os resultados da investigação de Whitney e Smith (1993, *in* Martins, 2009) no ensino básico verificaram que cerca de 27% dos alunos tinham sido vítimas e 17% tinham sido agressores, pelo menos algumas vezes durante o período. Para além disso, constataram que o tipo de agressão mais frequente era a agressão verbal (52%), seguida da agressão física e por último a agressão indirecta. Serrate (2009) aponta para resultados semelhantes no contexto português, com 30% de agressões verbais, seguidas de 18% de agressões físicas.

Tendo em conta o exposto anteriormente, podemos concluir que estes tipos de comportamentos “podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso”

(Martins, 2005, p. 108). Estudos indicam que a prevalência de estudantes vitimizados varia entre os 8% e os 46%, e de agressores varia de 5% a 30% (Neto, 2004, Fekkes, Pijpers & Verloove, 2005, *in* Lopes Neto, 2005).

Em Portugal, os dados do Ministério da Educação datados de 1999 referem que foram recebidas “1300 comunicações de situações de agressões contra alunos, professores e outros membros da comunidade escolar. Do total de actos agressivos, 55 foram desencadeados por alunos ou pais contra professores, pelo que a maioria dos actos de agressão ocorre entre alunos” (Urta, 2007, p.328). Um estudo realizado em 1996 por Pereira, Almeida, Valente e Mendonça nas escolas públicas do Norte do país “verificou que 21% dos alunos referem já ter sido agredidos por colegas e 18% afirmam já terem tido um comportamento agressivo, registando-se três ou mais vezes no ano transacto” (Urta, 2007, p. 329).

Este fenómeno entre pares parece ter um carácter transnacional e transcultural, surgindo em menor ou maior grau (Smith & Brain, 2000, *in* Martins 2007). Os dados de estudos internacionais que efectuaram comparações entre vários países europeus (Craig & Harey, 2004, *in* Martins, 2007) revelaram que as percentagens de agressividade entre pares nas escolas portuguesas estão acima da média desse conjunto de países avaliados, em particular nas idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Uma vez que o nosso estudo se focaliza no 1.º ciclo do ensino básico será importante dar relevo a um estudo também realizado no 1.º ciclo, com idades entre os oito e os onze anos, onde se aferiu que 27% dos alunos tinham sido vítimas e 17% tinham sido agressores (Whitney & Smith, 1993, *in* Martins, 2009). Em relação ao nível de escolaridade, a investigação empírica evidencia que os alunos mais novos, frequentando o 1.º ciclo e 2.º ciclo, envolvem-se mais em situações de agressividade entre pares, sobretudo agressividade física, do que os alunos mais velhos (Martins, 2007).

No que respeita ao local onde decorre a agressão, segundo alguns estudos (Fante, 2005, Lopes, 2005, Pereira, 2002, *in* Francisco & Libório, 2009; Pereira & Pinto, 1999), o recreio é o local privilegiado. O estudo de Francisco e Libório (2009) revela que o recreio é o local indicado por 28,6% da amostra, seguido da sala de aula com um percentual de 27,9%. Os estudos de Craig e Pepler (2000, *in* Martins, 2009) realizados com crianças do 1.º ciclo do ensino básico também concluíram que 26% a 33% dos alunos se envolviam em condutas agressivas no recreio. Desta forma, o recreio aparece como o lugar preferencial para a ocorrência de insultos e para estragar e roubar objectos. Considerar os locais onde acontecem as agressões, pode ser útil no momento de estabelecer medidas preventivas das mesmas (Serrate, 2009).

No que concerne à denúncia do episódio de agressão por parte da vítima, o ambiente proporcionado pela escola parece ser fundamental. A escola pode fornecer à vítima um ambiente escolar positivo ou negativo mediante os padrões de consequências que regem as suas decisões. Nesse sentido, se o controlo estabelecido for demasiado despreocupado, a vítima sentir-se-á desprotegida em relação às agressões, provocando uma maior introspecção e conseqüentemente a omissão desses episódios, tendo a escola aqui um papel negativo. Por outro lado, se a escola exercer um controlo apertado, a criança pode sentir medo em denunciar a situação por recear represálias por parte dos agressores (Serrate, 2009).

Francisco e Libório (2009), ao analisar a quem os alunos recorrem quando são alvo de maus tratos na escola, verificaram que 16,7% dos alunos pede ajuda aos pais e professores. A presença de comportamentos agressivos entre os alunos nas escolas é uma realidade muitas vezes bem camuflada, tornando difícil a acção do pessoal docente e não docente, quer na sua identificação, quer na mediação desses comportamentos.

3. Factores de risco e de protecção associados aos comportamentos agressivos em contexto escolar

Para estudarmos o desenvolvimento humano teremos que ter em conta as influências que os diferentes ambientes ou sistemas ecológicos têm no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1994, *in* Papalia, Olds & Feldman, 2001). Estas influências iniciam-se desde cedo no seio familiar, deslocando-se para o exterior, nomeadamente para as instituições mais abrangentes como o sistema escolar e abrangendo posteriormente os padrões socioculturais que influenciam a família, a escola e todo o percurso de vida da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Considerando a perspectiva ecológica do desenvolvimento da criança, será feita uma análise dos factores de risco e de protecção no que concerne aos aspectos intrapessoais, nomeadamente as características dos agressores e vítimas, ao relacionamento interpessoal (focalizando a atenção no ambiente familiar e grupo de pares) e ao contexto escolar.

Antes de efectuarmos a análise mencionada, é importante distinguir factor de risco de factor de protecção. São considerados factores de risco as características de um indivíduo ou de um ambiente que aumente a probabilidade de o mesmo se comportar de determinada maneira. No caso do comportamento agressivo, estes factores predispõem a pessoa a comportar-se agressivamente. Porém, o impacto de vários factores é maior e mais predictor

desse tipo de comportamento do que apenas a influência de um único factor de risco (Garmezy, 1993, *in* Orpinas & Horne, 2006). Os factores de protecção estão relacionados com as características do indivíduo ou ambiente que ajudam a diminuir a possibilidade do sujeito desencadear um comportamento prejudicial ou a reduzir a probabilidade de desenvolver uma doença ou dano (Orpinas & Horne, 2006).

O reconhecimento de factores de risco e de factores de protecção constitui uma mais valia para identificar o problema da agressividade no contexto escolar, nomeadamente os agressores e as vítimas, ajudando a desenvolver intervenções de prevenção e redução do próprio fenómeno e das suas consequências pessoais e institucionais.

3.1. Características intrapessoais dos agressores e das vítimas

Encontra-se sempre subjacente a um episódio de agressão entre pares o envolvimento activo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride (o agressor) e aquele que é vitimizado (a vítima) (Seixas, 2005). Para além do envolvimento destes dois agentes, existem ainda aqueles que só intervêm como observadores, e que se encontram perante uma dualidade de sentimentos, isto é, sentem-se culpados e sofrem por compactuar com o agressor, mas também se sentem impotentes para ajudar a vítima (Urta, 2007). Os observadores, ao estarem expostos a esses episódios, podem ver diminuída a sua capacidade de distinguir condutas aceitáveis/positivas de condutas desadequadas/negativas, bem como podem adoptar uma conduta passiva perante o problema dos outros e de submissão no relacionamento com os outros (Urta, 2007). Apesar de se ter considerado pertinente fazer uma breve abordagem à sua existência enquanto participantes indirectos dos episódios de agressividade entre pares, não iremos aprofundar mais o envolvimento destes agentes por não serem alvo do nosso estudo.

Décadas de pesquisa mostraram que, em geral, as crianças do sexo masculino exibem mais comportamentos agressivos do que as do sexo feminino (Grunbaum *et al.*, 2004, Hyde, 1984, Maccoby & Jacklin, 1974, *in* Orpinas & Horne, 2006; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Garcia & Perez, 1989, Roland, 1989, Whitney & Smith, 1993, O'Moore, Kirkham & Smith, 1997, *in* Pereira & Pinto, 1999). Contudo a diferença principal está na forma como expressam essa agressividade: os rapazes tendem a usar uma agressão mais física e verbal, enquanto que as raparigas têm tendência para magoar os outros através de rumores ou isolamento, praticando uma agressão de carácter indirecto (Crick & Grotpeter, 1995, *in* Orpinas & Horne, 2006; Serrate, 2009). Desta forma, o sexo masculino parece constituir um

factor de risco para a agressividade, ainda que se deva ter em consideração o tipo de agressão existente. Tendo por base alguns autores que se dedicaram a este tema, observou-se um predomínio do sexo masculino entre os agressores, enquanto que no papel de vítima não se evidenciam diferenças entre os sexos. No entanto, parece não existir consenso neste último ponto, isto é, existem investigações que dizem que são os rapazes os mais implicados, outras indicam a existência de um número semelhante de vítimas femininas e masculinas (Lopes Neto, 2005; Serrate, 2009). As dificuldades que existem em identificar condutas agressivas entre as meninas podem estar relacionadas com o uso de formas mais subtis de agressão por parte do sexo feminino (Lopes Neto, 2005).

A partir de uma análise da literatura concluiu-se que os meninos costumam ser agredidos somente por meninos, enquanto que as meninas referem ser agredidas tanto por meninos como por meninas (Francisco & Libório, 2009). Para além disso, na maioria dos casos as agressões são protagonizadas por alguém da mesma turma da vítima, ano de escolaridade e, por norma, têm a mesma idade da vítima (Serrate, 2009; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Pereira & Pinto, 1999).

Normalmente, os agressores são mais fortes fisicamente, o que permite usar essa característica para ocupar uma posição de superioridade no grupo de pares ou na turma (Ramirez, 2001). Apresentam, também, elevados níveis de agressividade, impulsividade, ansiedade e dificuldade em aceitar regras (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005). Para além disso, são caracterizados por terem atitudes de desafio e provocação (Ramirez, 2001), o que se traduz num padrão comportamental desajustado. Na investigação de Bosworth e colaboradores (1999, *in* Martins, 2009) sobre factores associados ao “bullying”, verificou-se uma correlação positiva entre esse fenómeno e o mau comportamento ou condutas disruptivas (por exemplo, quebrar regras), bem como as crenças que apoiam esse tipo de conduta. Assim, estes factores apresentaram-se como os melhores preditores deste tipo de comportamentos. Por outro lado, as vítimas têm menor força física e uma aparência reveladora de algum handicap, como por exemplo a obesidade, a debilidade ou fragilidade (Ramirez, 2001; Smith & Sharp, 1994; Debarbieux, 2002; Buka & Earls, 1993, *in* Orpinas & Horne, 2006). Tendem a ser mais ansiosas, inseguras, pouco assertivas e mais dependentes, esta última característica reforçada pela superprotecção parental (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005; Trautmann, 2008). Wilton, Craig e Pepler (2000, *in* Martins, 2009) colocaram em evidência que a grande maioria das vítimas exhibe emoções desajustadas face à situação de vitimização, bem como utiliza formas pouco ajustadas para gerir ou lidar

com os episódios de agressão. Sendo assim, essa dificuldade ao nível da regulação emocional e gestão de situações de conflito são considerados factores de risco para a vitimação.

A vida académica visualizada como negativa, cheia de fracassos, caracterizada por um baixo rendimento académico e sem vínculos positivos com os diferentes elementos educativos e grupo de pares, são factores que contribuem para o desencadear de uma conduta agressiva (Orpinas & Horne, 2006; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). No que concerne às vítimas, o seu rendimento académico é melhor do que o dos agressores, mas, mesmo assim, têm desempenhos a nível médio-baixo (Ramirez, 2001). As vítimas não se sentem felizes na escola, percebendo-a como desagradável, e têm poucos amigos por se sentirem rejeitadas pelos pares, evidenciando dificuldade ao nível do relacionamento interpessoal (Batsche & Knoff, 1994, Boulton & Smith, 1994, Schartz *et. al*, 1999, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Os agressores tendem a apresentar défices cognitivos no domínio social (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), os quais são considerados responsáveis pela agressividade para com os pares (Bierman & Greenberg, 1996, *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Os sucessivos insucessos das relações sociais e a percepção hostil que os alunos agressivos têm do meio que os rodeia poderia levá-los a ter uma auto-estima baixa, mas isso não se verifica de forma linear. Como estes alunos se auto-avaliam positivamente, os seus níveis de auto-estima encontram-se em patamares considerados aceitáveis (Ramirez, 2001). O mesmo já não se verifica ao nível das vítimas, que, por sua vez, têm uma auto-estima baixa (O'Moore, 2000, *in* Orpinas & Horne, 2006), devido a serem marginalizadas e constantemente perseguidas pelos agressores, e também por não conseguirem fazer nada para se libertarem desse poder destrutivo (Urra, 2007). As crianças vítimas têm uma tendência para a desvalorização pessoal, quando avaliada ao nível da sua competência social com os pares. A mesma parece estar associada à incompetência comportamental, percebida pela vítima e exigida durante o conflito entre pares, como a submissão e a ausência de controlo emocional, e também ao baixo estatuto social que ocupa no grupo de pares (Egan & Perry, 1998, *in* Martins, 2009). Os autores deste estudo concluíram que a vitimação e a competência social percebida se influenciam mutuamente, reforçando a tendência para a desvalorização pessoal e o tratamento agressivo por parte dos outros, prolongando assim a vitimação e os problemas de ajustamento psicossocial (Egan & Perry, 1998, *in* Martins 2009). Existem estudos pouco conclusivos no que concerne a esta matéria, porém o estudo de Andreou (2000, *in* Martins, 2009) refere que tanto vítimas como agressores, quando comparados com os não envolvidos, apresentam uma baixa auto-estima.

Algumas características psicológicas têm sido associadas à agressividade, nomeadamente: a auto-eficácia percebida (julgamento que a pessoa faz acerca das suas capacidades para executar um comportamento adequado); a expectativa acerca do resultado de determinado comportamento adoptado; os valores e convicções que suportam a adopção de uma conduta agressiva; as atribuições agressivas aos comportamentos dos outros em relação a ele e o nível de habilidade efectiva na resolução de problemas. A forma dos sujeitos agressores reagirem a situações adversas é através da agressividade, porque não possuem no seu reportório outro tipo de respostas para interagir com o meio, crescendo assim com a ideia que o mundo é hostil e está contra eles. No entanto, as crianças que têm competências sociais e valores positivos, como cuidar dos outros, ser empático e compreensivo com os outros em diversas circunstâncias, promover a igualdade, ser honesto e responsável, conseguem resolver os conflitos de forma positiva e reagir de forma adaptada, ou seja, sem agressividade nas diferentes situações (Orpinas & Horne, 2006).

Uma característica que não tem sido alvo de estudo na sua relação com a agressividade é a imagem corporal. Contudo, desde muito cedo, a criança está desperta para o seu corpo, destacando-se o estágio sensório-motor de Piaget, caracterizado pelo desenvolvimento progressivo que a criança faz sobre o seu esquema corporal (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As preocupações com o corpo iniciam-se inclusivamente, antes do período da adolescência. O estudo de Lowes e Tiggemann (2003, *in* Triches & Giugliani, 2007) permite afirmar que o desejo de emagrecer nas meninas já emerge aos seis anos. De facto, essas preocupações iniciam-se precocemente e perpetuam-se durante toda a vida (Barbosa, 2008), reforçando a ideia de Shilling (1993, *in* Prout, 1999) ao considerar que o significado do corpo para o indivíduo, resultante das suas experiências ao longo do desenvolvimento, só poderá estar completo na idade adulta.

Segundo Schilder (1994, *in* Saikali, Soubhia, Scalfaro & Cordas, 2004) a imagem corporal é a figura do nosso próprio corpo, que resulta da representação que formamos mentalmente do mesmo, isto é, a forma como o vemos, incluindo sentimentos em relação às suas características (por exemplo, tamanho e forma) e às partes que o constituem (Alvarenga, Philippi, Lourenço, Sato & Scagliusi, 2010).

Nesse sentido, a imagem corporal pode ser percebida como uma construção multifacetada, ou seja, pode ocorrer em muitas dimensões, tendo por base a componente perceptiva, relacionada com a percepção directa da aparência física, envolvendo o tamanho e peso, e a componente subjectiva, que diz respeito aos pensamentos, sentimentos e atitudes face ao corpo, bem como, a satisfação com a aparência (Cash & Pruzinsky, 1990; Slade,

1994, *in* Alvarenga, Philippi, Lourenço, Sato & Scagliusi, 2010; Pereira, Graup, Lopes, Borgatto & Daronco, 2009), sendo a segunda o alvo do nosso estudo.

Garner (1997, *in* Barbosa, 2008) vai ao encontro da perspectiva de Schilder (1994, *in* Barros, 2005) quando define a imagem corporal como a representação mental de nós próprios, permitindo-nos contemplarmo-nos, influenciando de forma activa os nossos comportamentos, a nossa auto-estima, ou mesmo o desenvolvimento de psicopatologias.

Mas a imagem corporal é, também, um fenómeno socialmente construído, uma vez que a percepção que o indivíduo tem da sua forma corporal é influenciada pelo feedback obtido pelos seus referentes. Existem alguns estudos que revelam o impacto significativo que têm as interações sociais na imagem corporal do indivíduo (Jones, Vigfusdottir & Lee, 2004, *in* Oliveira, 2009; Schilder, 1999, *in* Barros, 2005).

A satisfação corporal aparece como uma “dimensão avaliativa predominante quando alguém confronta os desempenhos do seu corpo com as suas necessidades, desejos ou expectativa” (Bruchon-Schweitzer, 1990, *in* Ribeiro, 2003, p. 26). Ainda de acordo com o mesmo autor, a satisfação e insatisfação da imagem corporal têm a ver com o prazer ou desprazer resultante das percepções efectuadas (Bruchon-Schweitzer, 1990, *in* Ribeiro, 2003). Ribeiro (2003) salienta que a satisfação corporal é um elemento estabilizador da auto-estima e do auto-conceito, e que a avaliação negativa que o indivíduo faz sobre um aspecto do seu corpo ao qual lhe dá especial importância, pode originar uma insatisfação corporal difícil de suportar. Os sentimentos de insatisfação corporal, que decorrem das avaliações negativas que fazem do desempenho do seu próprio corpo, estão associadas a alguma perturbação afectivo-emocional, sob a forma de ansiedade ou sintomatologia depressiva (Ribeiro, 2003). A insatisfação com a sua auto-imagem, dependendo do grau, pode afectar aspectos da vida do indivíduo, relacionados com o seu comportamento alimentar, auto-estima e desempenho psicossocial, físico e cognitivo (Thompson & Smolak, 2001, *in* Triches & Ciugliani, 2007). A insatisfação corporal é utilizada para avaliar a discrepância entre a imagem corporal real e a imagem idealizada (Thompson & Van, 2002, *in* Alvarenga, Philippi, Lourenço, Sato & Scagliusi, 2010) e será medida no presente estudo.

A maioria das linhas de orientação existentes relacionam o conceito de imagem corporal com as perturbações alimentares (Saikali, Soubhia, Scalfaro & Cordas, 2004; Alvarenga, Philippi, Lourenço, Sato & Scagliusi, 2010), embora já exista quem o estude tendo em conta outras variáveis como o nível socio-económico (Pereira, Graup, Lopes, Borgatto & Daronco, 2009), os contextos relacionais (Barbosa, 2008; Lima 2003) e as influências socioculturais (Lopes, 2008). A literatura indica que crianças com idades entre os sete e os

nove anos já apresentam preocupação e desejo em emagrecer, encontrando-se insatisfeitas com o seu peso e formas corporais (Garder, Friedman & Jackson, 1999, Grogan & Wainwright, 1996, Kostanski & Gullone, 1999, Skemp-Arlt, 2006, *in* Barbosa, 2008; James, 2003, *in* Prout, 1999). Num estudo com crianças dos seis aos treze anos, verificou-se que todas desejavam ser mais magras (Gadner, Friedman & Jackson, 1999, *in* Barbosa, 2008). O mesmo estudo concluiu que os rapazes desejavam uma menor diminuição no tamanho do seu corpo, comparativamente às raparigas, em que o desejo é maior. James (2003, *in* Prout, 1999), num estudo realizado com crianças, identificou cinco aspectos relacionados com o corpo considerados importantes pelas mesmas, nomeadamente a altura, as formas do corpo, a aparência, o género e a performance. Também Pinheiro (2003, *in* Triches & Giugliani, 2007), num estudo realizado com crianças de oito a onze anos de idade, verificou que 82% das mesmas desejavam uma silhueta diferente da sua, apontando como principais factores de influência da sua insatisfação corporal uma baixa auto-estima e a percepção da criança de que havia uma expectativa por parte dos pais e amigos para que fosse mais magra.

Apesar de algumas investigações demonstrarem que a insatisfação corporal dos rapazes é menor do que a das raparigas (Feingold & Mazzella, 1998, Field, Colditz & Peterson, 1997, Muth & Cash, 1997, *in* Lopes, 2008), os rapazes também manifestam insatisfação acerca do seu peso e aparência física (Cafri & Thompson, 2004, Leit, Pope & Gray, 2000, *in* Barbosa, 2008).

No estudo de Pereira, Graup, Lopes, Borgatto e Daronco (2009), que utilizou o mesmo instrumento (Escala da Silhueta Corporal de Stunkard *et. al.*, 1983) do nosso estudo, tendo em consideração a idade, foi possível verificar que as meninas idealizavam silhuetas menores, indicando corpos mais magros, enquanto os meninos desejavam silhuetas maiores, indicando corpos mais fortes. O estudo parece sugerir que esta diferença entre os sexos se possa dever ao factor cultural, em que os rapazes são estimulados a desenvolver outras competências sociais, enquanto que as raparigas são mais incitadas à perda de peso como carácter estético (Ricciardelli & McCabe, 2000, *in* Triches & Giugliani, 2007). Concluíram, ainda, que, independentemente do sexo, as crianças com nove anos de idade indicavam silhuetas maiores do que as suas, podendo relacionar-se com o facto de ainda não terem iniciado o processo de maturação sexual que envolve transformações e diferenciações corporais. Triches e Giugliani (2007) que também utilizaram o instrumento adoptado no nosso estudo, verificaram que a prevalência de insatisfação corporal das crianças com idades entre os oito e os onze anos foi de 82%. Os resultados do seu estudo também permitiram concluir que as meninas têm mais tendência para relatar a sua insatisfação corporal, preferindo ser mais magras (28% a 55%),

do que os meninos, que querem corpos maiores (13% a 48%), não significando o desejo de serem mais gordos, mas sim de terem um porte atlético. (Pinheiro, 2003, *in* Triches & Guiglian, 2007).

Deste modo, independentemente do foco central dos estudos, todos eles indicam que a insatisfação corporal é um problema que afecta ambos os sexos, embora de forma diferente, devendo-se conceptualizá-los e analisá-los separadamente (Kostanski, Fischer & Guallane, 2004, *in* Triches & Guiglian, 2007).

A pesquisa bibliográfica efectuada acerca desta temática não aponta para a existência de investigações direccionadas para a análise da relação entre auto-imagem e comportamentos de agressão/vitimação. Considerando o impacto psicológico, comportamental e social desta variável, propomo-nos a analisá-la neste estudo, relacionando os níveis de satisfação corporal com a presença de comportamentos de agressão/vitimação.

3.2. Características do relacionamento interpessoal

A família é o principal ambiente de desenvolvimento da criança e é a partir dele que a mesma constrói a sua personalidade através das aprendizagens, positivas ou negativas, que vai fazendo com o mesmo (Orpinas & Horne, 2006). As experiências que a família lhe proporciona permite-lhe observar, apreender e despertar a curiosidade pelo mundo que a rodeia, predispondo-a a interagir com outros e com ela própria. A criança começará a usar os valores que vão reger a sua conduta no estabelecimento de relações sociais com os membros da família e só depois os alargará à sociedade em geral.

As condutas das crianças são influenciadas pelo clima familiar que vivenciam pelo que as condutas anti-sociais que se verificam entre os membros de algumas famílias são apreendidas pelas crianças por modelagem e generalizadas a outros ambientes e relações interpessoais (Ramirez, 2001). Por conseguinte, é muito importante que a família, principalmente os pais, sejam consistentes nas suas atitudes e demonstrem carinho pelos filhos, estabeleçam um diálogo franco e sincero, discutam os valores pelos quais se devem reger, proporcionem actividades prazerosas para ambos, que supervisionem as suas actividades, que os ajudem a solucionar problemas, conheçam os seus amigos e os pais dos mesmos e lhes possibilitem um suporte emocional sempre que necessário. Estas atitudes funcionam, assim, como factores protectores de possíveis condutas agressivas (Orpinas & Horne, 2006; Urra, 2007).

Assim podemos diferenciar as variáveis presentes na etiologia familiar da agressão infantil, nomeadamente a presença de modelos parentais autoritários onde prevalece o castigo físico e a ausência de carinho (Demaray & Malecki, 2003, Loeber & Dishion, 1984, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005); a existência de dificuldades na exteriorização dos sentimentos e de distanciamento emocional entre os familiares (DeHann, 1997, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001); a falta de estímulos positivos, prevalecendo a crítica ao elogio e incentivo; e a negligência na transmissão de valores adequados e condutas adaptadas socialmente, que não estejam relacionadas com comportamentos agressivos (Greenbaum *et. al*, 1988, Olweus, 1991, *in* Orpinas & Horne, 2006). Para além disso, ainda estão presentes práticas disciplinares inconsistentes, pouca monitorização sobre os filhos (Batsche & Knoff, 1994, Olweus, 1991, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) e utilização de comportamentos agressivos na resolução de problemas (Suderman *et. al*, 2000, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Estes contextos familiares influenciam directamente o “desenvolvimento da afeição”, tendo impacto “na formação dos valores morais e dos papéis e nas posteriores relações sociais da criança, incorporadas noutros lugares de socialização, como a escola” (Patersen, Capaldi & Bank, 1991, Leonard, Huesmann & Zelli, 1991, *in* Ramirez, 2001, p. 36), constituindo, desta forma, factores de risco.

Famílias onde estejam presentes os factores de risco mencionados irão aumentar a probabilidade de os seus filhos adoptarem comportamentos agressivos, e de uma forma directa ou indirecta esse ambiente familiar irá condicionar a escolha do seu grupo de amigos. Normalmente, as crianças originárias de um meio familiar caracterizado pela falta de supervisão tendem a escolher um grupo de pares que partilhe dos mesmos ensinamentos, reforçando a atitude agressiva e aumentando a probabilidade de adoptarem, quando adolescentes e adultos, comportamentos de alto risco (por exemplo, uso de drogas, roubos e uma precoce iniciação sexual) (Pettit, Bates, Evasiva & Meece, 1999, *in* Orpinas & Horne, 2006).

No que respeita ao contexto familiar das crianças com propensão para a vitimação destacam-se as seguintes características: existência de um modelo educativo de sobreprotecção (Olweus, 1993), caracterizado por uma excessiva protecção parental (uma superprotecção materna em relação aos rapazes e uma rejeição materna em relação às raparigas) (Olweus, 1994, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Nansel *et. al*, 2001, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005); bom relacionamento e envolvimento entre escola-família-escola, reflectido na preocupação desses agentes

educativos com as dificuldades da criança e também pela reduzida independência da mesma (Nansel *et. al*, 2001, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005).

Em Portugal, investigações empíricas nesta área não verificaram relações entre a presença de agressividade e a posição social das famílias dos alunos (Pereira *et al*, 1996, *in* Martins, 2009).

A partir de uma investigação clássica levada a cabo por Olweus (1980, *in* Martins, 2009), o mesmo identificou que os factores relacionados com o negativismo da mãe, como a hostilidade, rejeição, frieza e indiferença para com os filhos, a permissividade da mesma perante o comportamento agressivo do filho e adopção por parte dos pais de uma disciplina baseada na asserção de poder, utilizando ameaças e punição física, são responsáveis pela manifestação de condutas agressivas.

Schwartz, Dodge, Pettit e Bates (1997, *in* Martins, 2009), a partir de um estudo prospectivo, procuraram examinar a natureza das experiências familiares precoces de rapazes que tinham condutas agressivas e frequentavam o terceiro e quarto ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico. Os resultados apontam para o facto de o grupo de agressores ter estado exposto a violência entre adultos, mas não ter sido vítima de maus tratos, e o grupo das vítimas não evidenciar esse tipo de exposição. Este dado permite sugerir que a vitimação estará mais relacionada com os factores provenientes do contexto social do que da personalidade e família do indivíduo (Martins, 2009).

Outros estudos consideraram relevante para o desenvolvimento de condutas agressivas a existência de relações familiares conflituosas, coercivas e punitivas, com a aplicação de castigos físicos ou comportamentos controladores. Também são frequentes as práticas disciplinares inconsistentes, como a permissividade da mãe e a punição severa por parte do pai, pouca supervisão parental das actividades da criança e propensão para reforçar comportamentos inadequados, bem como, ignorar ou punir comportamentos pró-sociais (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Em forma de síntese, podemos concluir que as características do meio social e familiar da criança irão influenciar o seu processo de desenvolvimento, e, conseqüentemente, a formação da sua personalidade, do seu auto-controlo, da sua imagem pessoal e a sua forma de interagir com a sociedade (Serrano & Neto, 1997), actuando, de acordo com a sua qualidade, como factores atenuantes ou potenciadores do desenvolvimento de padrões comportamentais de agressão nas crianças.

Outra vertente do relacionamento interpessoal, é a relação com os pares. A incidência de agressividade é também influenciada pela conduta social do grupo de pares,

nomeadamente por factores como a popularidade, a liderança, a integração ou exclusão, e o grau de coesão dos membros do grupo, enquanto facilitadores de condutas agressivas ou de vitimação (Ramirez, 2001).

As crianças beneficiam da interacção com os pares, pois desenvolvem competências necessárias à socialização e intimidade, intensificam relações sociais, adquirem sentimentos de pertença, e aprendem competências de liderança, cooperação, papéis e regras. Para além disso, o grupo de pares proporciona à criança novas perspectivas para fazerem juízos independentes, possibilitando que a mesma teste os valores que até aí lhe foram transmitidos, através da confrontação com os do grupo de pares, ajudando-a a decidir quais são os valores a manter e a rejeitar. Esta comparação ajuda-a a criar opiniões sobre si mesma e a obter uma visão mais realista das suas capacidades (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A agressividade manifestada no contexto escolar coloca a criança numa trajectória que inclui a rejeição dos pares pró-sociais e o insucesso escolar. Estas consequências facilitam a associação da criança ao grupo de pares agressivos, onde o comportamento anti-social é reforçado (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

O modelo do grupo influencia as condutas dos seus membros, ou seja, ao observar um modelo agressivo que consegue cumprir os seus objectivos pela força e intimidação, faz com que o indivíduo que o observa aja contra os seus princípios para começar a actuar da mesma forma devido às recompensas que lhe são prometidas (Serrate, 2009). DeRosier, Coie e Dodge (1994, *in* Martins, 2009) realizaram um estudo sobre as influências do contexto psicossocial na conduta agressiva da criança, que permitiu concluir a existência de uma relação entre os aspectos do grupo e a ocorrência de condutas agressivas. Foram enfatizados o afecto negativo entre as crianças, os comportamentos aversivos, níveis altos de actividade, fraca coesão grupal e elevada competição entre as crianças do grupo, como aspectos facilitadores de comportamentos agressivos.

As crianças no período escolar têm geralmente quatro a cinco amigos com quem partilham a maior parte do seu tempo livre, mas, em geral, brincam apenas com um ou dois de cada vez (Hartup, 1992, *in* Papalia, Olds & Feldman, 2001). As raparigas têm poucos amigos, mas próximos e em quem confiam, preocupando-se em ter relações de qualidade. Os rapazes têm mais amigos, mas são relações menos íntimas e afectivas, preocupando-se mais com a mestria e o estatuto no grupo de pares (Furman, 1982, Furman & Buhrmester, 1985, Hartup, 1996, *in* Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Os agressores dispõem de um grupo restrito de amigos que apoia as suas actividades, embora sejam também rejeitados por grande parte dos colegas da turma. Assim, ter amigos

desviantes e adoptar comportamentos agressivos constitui um factor de risco para a agressão (Martins, 2007). Este princípio vai ao encontro do que nos dizem Espelage, Bosworth e Simon (2000, *in* Trautmann, 2008), sobre o facto de, nos grupos de pares onde há mais condutas agressivas, haver uma maior associação com o maltrato aos restantes pares. Morita (2002, *in* Martins, 2007) considera que a duração, a frequência e a intensidade da intimidação não depende só da relação estabelecida entre a vítima e o agressor, mas também do tipo de reacção dos companheiros que fazem parte do grupo onde esse tipo de condutas ocorre. Uma investigação de Vitaro, Trembley, Kerr, Pagani e Bukowski (1997, *in* Martins 2007) permitiu constatar que os pré-adolescentes eram os mais influenciados pelo seu grupo de pares.

Por seu turno, as vítimas são crianças que se relacionam pouco com os colegas, não tendo um grupo de amigos que os apoie e lhes transmita segurança. O apoio dos seus colegas pode ser escasso ou nulo, quer por medo do agressor, quer por considerarem a vítima inferior, deixando de sentir qualquer empatia ou vínculo afectivo (Serrate, 2009). A ausência de uma reacção negativa parte dos observadores cria um ambiente propício para ocorrer agressividade entre pares, uma vez que pressupõe um apoio passivo ou activo dos que os rodeiam (Martins, 2007).

Estudos apontam igualmente que as vítimas tendem a não participar em actividades extra-escolares nem de lazer com os colegas da escola (Serrate, 2009).

Desta forma, se, por um lado, o não ter amigos constitui um factor de risco para a vitimação, por outro, ter amigos constitui um factor protector, uma vez que os amigos podem proteger a vítima, dando-lhe conselhos sobre como se pode defender ou inibir possíveis agressores (Hodges, Malone & Perry, 1997, *in* Martins, 2007), e condenam as condutas agressivas, envolvendo-se em actividades construtivas (Martins, 2007).

3.3. Características contextuais: ambiente escolar

A agressividade nas escolas é um problema social grave e complexo, onde este tipo de comportamento terá maior visibilidade. Por isso, quando falamos em condutas agressivas entre pares não podemos deixar de as vincular aos ambientes onde ocorrem, nomeadamente a escola (Lopes Neto, 2005). O modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, que, deixando de ser ambientes seguros, modelados pela disciplina, amizade e cooperação (Neto, 2004, *in* Lopes Neto, 2005), se transformam em espaços onde existe agressividade, sofrimento e medo.

Muitos são os factores de risco e de protecção que conduzem à agressividade entre pares na escola, sendo muitos deles semelhantes aos das famílias. Factores que irão influenciar a presença ou não de condutas agressivas na escola incluem o tipo de comportamentos presentes na comunidade educativa que vão ser modelados pelos alunos, o tipo de comunicação estabelecida com eles, o tipo de relação estabelecida entre alunos e professores, a forma como ensinam os alunos a resolver os conflitos e a presença de supervisão (Orpinas & Horne, 2006).

Para Badillo (1995, *in* Ramirez, 2001, p. 49) “a melhor escola é a que se “supera”, a que nos dá potencialidades para ir mais além, a que nos abre ao exterior; por isso, a pior escola será a que nos sobre-protege no seu micro-clima natural “fechado” e nos impede de sair dela, porque o exterior é percebido como o lugar de insegurança inadmissível.” Ou seja, a melhor escola será aquela que conduz o aluno à interacção social. Seguindo este princípio, podemos dizer que a escola tem como principais funções sociais a protecção, a escolha do papel social, a instrução dos valores sociais e a educação, promovendo a aquisição de conhecimentos (Ramirez, 2001). Também para Dewey (1976, *in* Ramirez, 2001) a escola deve promover a aquisição da cultura social, permitir o contacto do indivíduo com a sociedade e orientar a influência dos diferentes ambientes sociais em que a família interage, bem como tentar diminuir ou eliminar os riscos inerentes do meio ambiente.

Para as crianças a escola tem um grande significado pois pressupõe-se que seja um ambiente saudável e seguro, onde as mesmas possam desenvolver os seus potenciais intelectuais e sociais. As que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos pouco satisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais e sentimentos de insatisfação com a vida (Lopes, 2005). Por isso, a escola passa a ser um lugar onde se sente pouco segura e que lhe traz pouca felicidade (Serrate, 2009).

A instituição escola como organizadora dos seus espaços e alunos pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento ou não deste tipo de condutas (anti-sociais). A existência de normas de conduta bem estabelecidas e o conhecimento das mesmas por parte dos alunos funcionará como um factor protector no desencadear de comportamentos agressivos entre pares. Nesse sentido é necessário que os alunos conheçam e mantenham um código de modelos de actuação concreto e conheçam o que se pode desencadear quando alguém infringe o mesmo. Para isso, é importante estabelecer a participação dos alunos no desenvolvimento, promoção e avaliação dessas normas para favorecer a sua interiorização e responsabilidade. Por oposição, a presença de um sistema de indisciplina inconsistente, fraco,

pouco claro ou extremamente rígido pode provocar a ocorrência e manutenção de situações de vitimação (Serrate, 2009).

Existem outros factores de risco relacionados com o ambiente escolar que parecem contribuir para a presença deste tipo de comportamentos (Hawkins *et al.*, 2000, Rutter *et al.*, 1998, *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), nomeadamente o fraco envolvimento nas actividades escolares, o insucesso e o abandono escolar. Estas variáveis aparecem fortemente associadas à agressão. Um estudo baseado numa meta-análise das influências escolares associadas à conduta agressiva (Hawkins *et al.*, 2000, *in* Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) verificou que o insucesso escolar, as ausências frequentes e as várias mudanças de escola e pares delinquentes, são factores de risco para esse tipo de comportamento.

Também à equipa docente é conferida relevância no fenómeno, pelo que se consideram igualmente factores de risco para a agressividade na escola as influências provenientes dos professores no que se refere aos modelos educativos inconsistentes que são transmitidos, ao comportamento adoptado na sala de aula, às pobres habilidades educativas, às baixas expectativas relativas ao sucesso dos alunos e à ineficiência do sistema disciplinar (Bear, 1998, Hyman & Perone, 1998, Olweus & Limber, 2002, Sugai & Horner, 2002, *in* Orpinas & Horne, 2006). Perante uma vasta revisão bibliográfica sobre a importância da relação aluno-professor, Pianta's (1999, *in* Orpinas & Horne, 2006) confirmou uma directa associação entre a existência de uma má relação professor-aluno e os elevados níveis de agressividade nas salas de aula, baixo rendimento académico, e uma atitude negativa do aluno perante a escola.

Algumas escolas adoptam uma tolerância “zero” à presença de condutas agressivas na escola, através de suspensões e expulsões, com o objectivo de diminuir a incidência da mesma. No entanto, não existem evidências de que este tipo de políticas educativas contribua para um clima positivo na escola (Skiba, 2000, Sugai & Horner, 2002, *in* Orpinas & Horne, 2006), trazendo por vezes mais problemas do que benefícios. Políticas educativas como esta transmitem aos alunos e pais que a agressividade/violência é inaceitável, mas esta excessiva rigidez dificulta a imposição de autoridade e a resolução dos problemas de indisciplina por parte dos agentes educativos (Curwin & Mendler, 1997, *in* Orpinas & Horne, 2006).

Em síntese, a instituição escola “através da sua organização; clima social; capacidade de implementação de regras e regulamentos; qualificação dos seus docentes; e, sobretudo, através de métodos pedagógicos adequados e eficazes, constitui um factor de protecção face à emergência da vitimação e das condutas agressivas” (Martins, 2009, p. 253).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Objectivos

Este estudo tem como primeiro objectivo analisar a agressividade entre pares no contexto escolar ao nível do 1.º ciclo e, assim, averiguar os níveis de vitimação e de comportamentos agressivos dos alunos.

Em segundo lugar, importa analisar, para agressores e vítimas, as características intrapessoais, as características do relacionamento interpessoal e do ambiente escolar, que poderão funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade/vitimação.

As hipóteses são construídas com base na literatura, destacando os factores intrapessoais, interpessoais e contextuais que surgem como mais testados empiricamente. Todas as variáveis independentes serão analisadas relativamente à agressão/não agressão e à vitimação/não vitimação, procurando explorar eventuais diferenças entre esses grupos para as quais a literatura não é conclusiva.

Tendo em conta os objectivos supracitados foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os rapazes apresentam níveis mais altos de agressão do que as raparigas.

Hipótese 2: Os rapazes apresentam níveis mais altos de vitimação do que as raparigas.

Hipótese 3: Os agressores apresentam mais comportamentos desajustados face aos não agressores.

Hipótese 4: O suporte parental influencia negativamente a conduta agressiva.

Hipótese 5: As vítimas têm uma boa percepção da norma face às não vítimas.

Hipótese 6: As vítimas têm uma percepção menos positiva da escola face às não vítimas.

Hipótese 7: A presença de pares com condutas desviantes influencia positivamente o comportamento agressivo.

Hipótese 8: As vítimas têm uma auto-imagem negativa face às não vítimas.

Hipótese 9: Os agressores têm uma auto-imagem positiva face aos não agressores.

2. Metodologia

2.1. Amostra

Os participantes no estudo são alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente das turmas do terceiro e quarto ano de escolaridade, dos estabelecimentos de ensino de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto. Apenas o terceiro e quarto ano de escolaridade foram contemplados, devido à maior facilidade dos alunos em compreender e preencher de forma autónoma os questionários.

A selecção da amostra não foi aleatória, devendo-se à facilidade em aceder geográfica e institucionalmente à mesma. Trata-se, portanto, de uma amostra não probabilística de conveniência (Dommermuth, 1975, *in* Ribeiro, 1999).

O estudo é composto por uma amostra total de 211 alunos (cf. Tabela 1), sendo 50,2% do sexo feminino e 49,8% do sexo masculino, com uma média de idades de 8,81 anos (DP=0,69)¹. Dos alunos integrados na amostra, 47,4% frequentam o terceiro ano e 52,6% o quarto ano de escolaridade.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo, idade e ano de escolaridade.

		N	%
Sexo	Masculino	105	49,8%
	Feminino	106	50,2%
Idade	8 anos	71	33,6%
	9 anos	112	53,1%
	10 anos	25	11,8%
	11 anos	3	1,4%
Ano de escolaridade	3º ano	100	47,4%
	4º ano	111	52,6%

¹ Os elementos mais novos da amostra tinham 8 anos de idade e os mais velhos 11 anos de idade.

2.2. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados três instrumentos de avaliação para proceder à recolha de dados. A escolha de ambos os instrumentos teve por base o objectivo do presente estudo, a população alvo e as referências bibliográficas sobre o tema em questão.

O instrumento adoptado para identificar os comportamentos de agressividade que acontecem no contexto escolar tem por base o questionário validado e utilizado por Olweus (1989) e adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994 *in* Cunha, 2005), designado por “Bullying/agressividade entre os alunos na escola”. Este questionário é constituído por duas partes, a primeira contempla perguntas sociodemográficas e a segunda parte é formada por um conjunto de questões que promovem a auto-avaliação dos alunos no que concerne aos seus comportamentos na escola.

O segundo instrumento de avaliação é um questionário sobre factores de Risco e Protecção de Quintas, Macedo e Dias (2010), elaborado com o objectivo de avaliar os factores de risco e protecção que podem mediar comportamentos de agressão e vitimação.

Para avaliar a satisfação da imagem corporal, designadamente a auto-imagem, foi utilizada a Escala da Silhueta Corporal de Stunkard *et. al.* (1983, *in* Levandoski, 2009). Esta escala contém um conjunto de silhuetas visualizadas numa escala de nove pontos, permitindo verificar, através de duas questões, a imagem corporal percebida pela criança e a imagem corporal ideal para a mesma.

Todos estes instrumentos foram incluídos num único protocolo de avaliação (ver anexo A).

2.3. Procedimento

Inicialmente foram feitos contactos com o Agrupamento de Escolas, nomeadamente com o respectivo órgão de direcção, para apresentar o referido estudo e pedir a autorização para o desenvolver nos estabelecimentos de ensino do primeiro ciclo do ensino básico desse agrupamento. Após este contacto, o projecto de investigação foi exposto nas diferentes escolas, aos respectivos coordenadores e docentes, no sentido de obter a sua colaboração no desenvolvimento do mesmo. Posteriormente foi enviado aos encarregados de educação um consentimento informado (ver anexo B) para autorizarem os seus educandos a participar no estudo.

A aplicação dos instrumentos de avaliação foi realizada em cada sala de aula. As instruções foram dadas colectivamente, mas o seu preenchimento feito individualmente. Primeiro, foi administrado o questionário do “Bullying/agressividade entre os alunos na escola” (Oliveira & Tomás, 1994, *in* Cunha, 2005), em segundo lugar, o questionário sobre Factores de Risco e Protecção de Quintas, Macedo e Dias (2010) e em terceiro lugar, a Escala da Silhueta Corporal de Stunkard *et. al.* (1983, *in* Levandoski, 2009). A ordem estabelecida relaciona-se com o tempo de administração e exigência ao nível da compreensão, sendo os dois primeiros mais morosos, necessitando de maior atenção/concentração para uma compreensão efectiva das diferentes questões comparativamente com o terceiro.

Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados formulada no programa PASW versão 18.0, elaborada para o tratamento e análise de dados. No tratamento de dados recorremos à estatística descritiva, nomeadamente às frequências, à média e desvio padrão. Foram ainda utilizados teste de comparação de médias, análises factoriais e *reliability analyse*.

3. Resultados

Os resultados deste estudo empírico vão ser apresentados de acordo com os objectivos delineados inicialmente e as hipóteses levantadas.

Para uma melhor apresentação e compreensão dos resultados, serão expostas em primeiro lugar as variáveis relativas à dimensão da agressividade, e em segundo lugar as variáveis que permitem medir os factores de risco e protecção associados ao comportamento agressivo entre pares, tornando evidente a presença de agressores e vítimas no contexto escolar.

3.1. Dimensão da agressividade

Foram analisadas individualmente as diferentes variáveis que permitem identificar e caracterizar os actores envolvidos em comportamentos agressivos, o tipo de agressão infringida e o local onde ocorre. Para além disso, foi realizada uma análise das variáveis relacionadas com a existência de denúncia dos episódios de agressão entre pares aos agentes educativos e o envolvimento destes e dos colegas perante este tipo de comportamento.

Deste modo, ao analisar a Tabela 2 verificamos que 64,4% das crianças da amostra refere ter sido vítima de comportamentos agressivos por parte dos colegas, distribuindo-se as respostas da seguinte forma: 35,5% refere nunca terem sido agredido, 41,7% diz ter sido agredido uma ou duas vezes, 12,3% diz ter sido agredido três ou quatro vezes e 10,4% diz ter sido agredido cinco ou mais vezes. Considerando esta medida, existe assim uma média de 1.98 (DP=0.95) na variável vitimação.

Quanto à presença de comportamentos agressivos, verificamos que 38% das crianças refere ter agredido outros colegas, variando as respostas do seguinte modo: 62,1% refere nunca ter agredido outros meninos, 26,1% refere ter agredido outros meninos uma ou duas vezes, 6,2% refere ter agredido outros meninos três ou quatro vezes e 5,7% refere ter agredido outros meninos cinco ou mais vezes. Considerando esta medida, a média na amostra é de 1,55 (DP=0,85).

Um teste de comparação de médias permite afirmar que existe uma maior tendência das crianças para referir episódios de vitimação, comparativamente com a indicação de episódios de agressão ($t = 6,10, p < 0,001$).

Tabela 2 – Distribuição da amostra por frequência, média e desvio padrão na Vitimação/Agressão.

Nº de vezes	Vitimação ²				Agressão ³			
	n	%	M	DP	n	%	M	DP
1 - Nunca	75	35,5	1,98	0,95	131	62,1	1,55	0,85
2- 1 ou 2	88	41,7			55	26,1		
3- 3 ou 4	26	12,3			13	6,2		
4- 5 ou +	22	10,4			12	5,7		

A partir da tabela 3 conseguimos destacar algumas características dos agressores, nomeadamente o facto de pertencerem à mesma sala (53,7%) e de serem da mesma idade (54,4%) da vítima. Verifica-se ainda que 44,1% das vítimas refere ter sido agredida por um menino e 30,9% ter sido agredida por muitos meninos.

² Item: Quantas vezes te fizeram mal.

³ Item: Quantas vezes fizeste mal a outros.

Tabela 3 – Caracterização do agressor.

Sala	N	%
São da minha sala	73	53,7
São do meu ano mas de outra sala	15	11,0
São de outro ano	48	35,3
Idade	N	%
São mais novos	17	12,5
São mais velhos	45	33,1
São da minha idade	74	54,4
Quem te fez mal	N	%
Um menino	60	44,1
Uma menina	7	5,1
Muitos meninos	42	30,9
Muitas meninas	7	5,1
Meninos e meninas	20	14,7

Como podemos observar na Tabela 4, o tipo de comportamentos efectuados pelos agressores da amostra são diferentes e variam na sua forma de expressão, bem como na sua frequência. Assim, os episódios únicos mais significativos são o “bater, dar murros e pontapés”, abrangendo 39,8% das crianças, o “não me falar” que engloba 33,6%, e o “tirar coisas” que abrange 31,3%. Também 29,4% respondeu ter acontecido uma vez terem-lhe metido medo, 19,9% respondeu que lhe chamaram nomes uma vez e 23,2% respondeu andarem a segredar e a falar sobre ele uma vez. Quanto aos episódios repetidos, isto é, situações que aconteceram várias vezes, os mais significativos são o “chamar nomes feios”, abrangendo 36,0% das crianças, o “andar a segredar e falar sobre mim” que engloba 28,0% e o “bater, murros e pontapés” que abrange 16,6%. Para além desses episódios, também 13,7% respondeu ter acontecido várias vezes não lhe terem falado, 13,3% respondeu que lhe meteram medo várias vezes e 11,8% respondeu que lhe tiraram coisas várias vezes.

Tabela 4 - Tipo de Comportamentos Agressivos.

Tipo de Comportamento	Não		Uma vez		Várias vezes	
	n	%	n	%	n	%
Bater, murros, pontapés	92	43,6	84	39,8	35	16,6
Tirar coisas	120	56,9	66	31,3	25	11,8
Meter medo	121	57,3	62	29,4	28	13,3
Chamar nomes feios	93	44,1	42	19,9	76	36,0
Não me falaram	111	52,6	71	33,6	29	13,7
Andar a segredar e falar sobre mim	103	48,8	49	23,2	59	28,0

O principal local de agressão, mencionado por 86,8% das vítimas, é o recreio. Podemos ainda destacar os corredores e as escadas como outros locais onde 16,2% das vítimas são agredidas pelos colegas (cf. Tabela 5).

Tabela 5 - Local onde decorrem as agressões⁴.

Local	n	%
Corredores e escadas	22	16,2
Recreio	118	86,8
Sala	16	11,8
Refeitório	17	12,5
Outro sítio	17	12,5

Quanto ao envolvimento dos colegas na defesa das vítimas, os resultados da nossa amostra demonstram que 39,7% foram ajudadas por três ou mais colegas, sendo que apenas 19,1% das vítimas não foram ajudadas por nenhum colega. Para além disso, também se verificou que 74,4% das crianças da amostra ajudam como podem um colega que esteja a ser alvo de agressão por parte de outro, 16,1% refere que não ajuda, apesar de achar que o deveria fazer e apenas 9,5% refere não fazer nada para ajudar o colega que está a ser agredido porque considera não ser nada com ele.

⁴ Podia assinalar-se mais do que uma opção.

No que refere à denúncia da existência dos referidos comportamentos agressivos aos agentes educativos, nomeadamente professor e pais, 60,3% da amostra denuncia essas situações ao professor e 65,4% denúncia aos pais. Embora se verifique que 39,7% da amostra não denuncia essas situações ao professor e 34,6% também não denuncia aos pais (cf. Tabela 6).

Tabela 6 - Denúncia aos agentes educativos.

Denúncia	Disseste ao professor		Disseste ao pai ou à mãe	
	n	%	n	%
Não	54	39,7	47	34,6
Sim	82	60,3	89	65,4

No entanto, quando analisamos a variável “se os professores impedem as agressões”, verificamos que 44,1% do total da amostra refere que muitas vezes os professores impedem a existência de agressões entre os colegas, mas 38,4% refere não saber se existe esse impedimento por parte dos professores. Parte da amostra, nomeadamente 12,3% que refere que às vezes os professores impedem as agressões e apenas 5,2% refere que quase nunca os professores impedem as agressões entre os colegas.

Por fim, procedemos à distribuição da agressão e vitimação face ao sexo através de um teste de comparação de médias. O sexo masculino apresenta mais episódios de agressão face ao sexo feminino. Esta evidência é confirmada pelos resultados estatisticamente significativos ($t = 3,82$, $p < 0,001$). No que respeita à vitimação não se verifica uma tendência associada ao sexo para este fenómeno ($t = 1,38$, $p > 0,05$) (cf. Tabela 7).

Tabela 7 - Distribuição da Agressão e Vitimação face ao sexo.

	Sexo	n	M	DP	t	p
Agressão	Masculino	105	1,77	0,97	3,82	0,001**
	Feminino	106	1,34	0,63		
Vitimação	Masculino	105	2,07	1,01	1,38	0,17
	Feminino	106	1,89	0,88		

** $p < ,01$.

3.2. Factores de Risco e Protecção

A partir dos itens contemplados no questionário sobre Factores de Risco e Protecção de Quintas, Macedo e Dias (2010) elaborado para o efeito, foi realizada uma análise factorial dos factores de risco e protecção (cf. Tabela 8), verificando-se uma boa correlação entre os itens ($KMO = 0,638$). São identificadas seis dimensões que, no seu conjunto, são responsáveis por 57,33% da variância total dos resultados. A partir da rotação *varimax* foi possível constatar que as dimensões agrupam itens com uma forte associação que justificam a sua influência no desencadear de comportamentos agressivos e de vitimação. No entanto, existiram itens complexos que não se conseguiram agrupar em nenhuma das dimensões, nomeadamente: os pais sabem onde andas, a escola castiga quem anda á bulha, insulta ou rouba e os amigos gostam de ti.

As dimensões identificadas foram a percepção da norma por parte dos alunos, a presença de comportamentos desajustados, a percepção positiva da escola como entidade de interacção social, o suporte parental, o ajustamento comportamental, e por último a percepção de segurança. A primeira dimensão agrega itens com níveis altos de aceitação, relacionados com a percepção de normas ajustadas, isto é, quem estraga ou tira coisas que não lhe pertence deve ser castigado por esse comportamento. Na segunda dimensão temos itens com um nível baixo de aceitação, que indicam a existência de crianças com poucos comportamentos desajustados, nomeadamente o tirar e estragar coisas que não lhes pertencem, e que têm poucos amigos com condutas desviantes, ainda que este grupo seja uma influência da própria conduta do indivíduo. Já a terceira dimensão é composta por itens com níveis altos de aceitação, associados ao bom ambiente escolar percebido pela criança, permitindo que a mesma goste da sua escola. Na quarta dimensão temos associados itens, também eles, com um elevado nível de aceitação que contemplam o elogio e a ajuda, nos trabalhos de casa, dos pais à criança. Este comportamento por parte dos pais permite identificar a presença de suporte parental em boa parte da amostra. A quinta dimensão agrupa itens com forte associação, relacionados com o facto de os pais imporem regras à criança, levando-a a adoptar comportamentos mais ajustados nos diferentes contextos de interacção social. Um desses contextos é a escola, fazendo com que a criança tenha um papel activo e participe nas actividades desenvolvidas pela escola. Por fim, a sexta dimensão contém itens que remetem para a percepção do poder físico e o sentir medo na escola, que está correlacionada negativamente com a dimensão. A criança ao considerar-se forte permite sentir-se mais segura, mas se tem medo não percebe essa segurança.

Tabela 8 - Análise factorial dos factores de risco e protecção associados à agressividade em contexto escolar.

Dimensões e resumo dos itens	Saturações Factoriais							
	M	DP	I	II	III	IV	V	VI
Percepção da Norma								
Deve-se castigar quem tira	3,52	0,89	0,793					
Deve-se castigar quem estraga	3,30	1,02	0,833					
Comportamentos desajustados								
Tiraste coisas	1,25	0,57		0,757				
Estragaste coisas	1,32	0,74		0,619				
Amigos mal comportados	2,03	0,76		0,637				
Percepção positiva da escola								
Gostas da escola	3,67	0,66			0,714			
Bom Ambiente escolar	3,42	0,83			0,670			
Suporte Parental								
Pais elogiam	3,75	0,60				0,551		
Pais ajudam no Trabalho de casa	3,33	0,94				0,782		
Ajustamento Comportamental								
Pais impõem Regras	3,33	0,98					0,562	
Participar nas actividades da escola	3,47	0,77					0,752	
Percepção de Segurança								
Achas-te forte fisicamente	2,53	1,10						0,751
Sentir medo na escola	1,57	0,75						- 0,611

(escala utilizada: de 1=nunca a 4=sempre)

Através do teste *t-student* comparámos as médias dos scores factoriais dos grupos agressor/não agressor⁵ e vítima/não vítima⁶ com as seis dimensões obtidas através da análise factorial. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos agressor e não agressor nas dimensões da percepção da norma, da percepção positiva da escola, do suporte parental, do ajustamento comportamental e da percepção de segurança (cf. Tabela 9). Os resultados obtidos onde se verificam diferenças estatisticamente significativas prendem-se com a dimensão dos comportamentos desajustados ($t=3,380$; $p < 0,001$). Os mesmos indicam que os agressores são crianças que têm tendência a apresentar esse tipo de comportamentos (exemplo: tirar coisas) e têm pares com comportamentos desviantes.

⁵ O grupo dos agressores é constituído pelos indivíduos que responderam que agrediram alguém pelo menos uma vez. O grupo dos não agressores é constituído pelos indivíduos que responderam nunca ter agredido.

⁶ O grupo das vítimas é constituído pelos indivíduos que responderam ter sido agredidos por alguém pelo menos uma vez. O grupo das não vítimas é constituído pelos indivíduos que responderam nunca ter sido agredidos.

Tabela 9 - Análise comparativa dos grupos Agressor e Não Agressor face às dimensões intrapessoais e contextuais (teste *t-student*).

	Não Agressores (n=131)		Agressores (n=80)		t	df	p
	M	DP	M	DP			
Dimensão I: Percepção da Norma	- 0,01	1,03	0,02	0,95	0,257	209	0,797
Dimensão II: Comportamentos Desajustados	- 0,18	0,96	0,29	1,00	3,380	161,783	0,001**
Dimensão III: Percepção Positiva da Escola	0,05	1,03	- 0,07	0,95	0,399	209	0,845
Dimensão IV: Suporte Parental	0,03	0,98	- 0,04	1,03	0,467	209	0,641
Dimensão V: Ajustamento Comportamental	- 0,08	0,99	0,13	1,01	1,474	209	0,142
Dimensão VI: Percepção de Segurança	0,23	0,99	- 0,04	1,02	0,424	209	0,672

** p < .01

Quanto aos grupos vítimas e não vítimas concluiu-se que as vítimas têm uma maior percepção da norma ($t = 2,171$; $p < 0,032$) e mais comportamentos desajustados (exemplo: estragar coisas) ($t = 4,466$; $p < 0,001$) do que o grupo das não vítimas, tendo sido obtidas diferenças estatisticamente significativas nessas dimensões. Para além disso, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na dimensão III, confirmando que as vítimas têm uma menor percepção positiva da escola do que as não vítimas ($t = 1,972$; $p < 0,05$). Nas restantes dimensões não se confirmaram diferenças entre os grupos (cf. Tabela 10).

Tabela 10 - Análise comparativa entre o grupo Vítima e Não Vítima face às dimensões intrapessoais e contextuais (teste *t-student*).

	Não Vítimas (n=75)		Vítimas (n=136)		t	df	p
	M	DP	M	DP			
Dimensão I: Percepção da Norma	- 0,20	1,04	0,11	0,96	2,171	142,878	0,032*
Dimensão II: Comportamentos	- 0,37	0,78	0,20	1,05	4,466	190,778	0,001**

Desajustados							
Dimensão III:							
Percepção Positiva da Escola	0,18	1,01	- 0,10	0,98	1,972	149,347	0,05*
Dimensão IV:							
Suporte Parental	- 0,01	1,03	0,01	0,99	0,099	209	0,921
Dimensão V:							
Ajustamento Comportamental	- 0,03	0,87	0,02	1,07	0,358	209	0,721
Dimensão VI:							
Percepção de Segurança	0,14	0,95	- 0,08	1,02	1,542	209	0,125

*p < .05; **p < .01

Uma vez que a influência do grupo de pares aparece associada ao comportamento do próprio, procurámos analisar especificamente o item “amigos mal comportados” da dimensão comportamentos desajustados, nos grupos das Vítimas e Não Vítimas e dos Agressores e Não agressores (cf. Tabela 11). A análise realizada permitiu concluir que as vítimas têm amigos mal comportados, quando comparadas com as não vítimas ($p < 0,001$), assim como os agressores, que também têm amigos mal comportados em relação aos não agressores ($p < 0,05$).

Tabela 11 - Análise comparativa entre os grupos Vítima/Não Vítima e Agressor/Não Agressor face às condutas desviantes dos pares (teste *t-student*).

	Amigos mal comportados					
	M	DP	t	df	p	
Vítimas	2,18	0,77	4,333	173,672	0,001**	
Não Vítimas	1,75	0,66				
Agressores	2,16	0,79	1,981	158,696	0,05*	
Não Agressores	1,95	0,74				

*p < ,05; ** p < ,001.

Foi calculada a diferença, em valor absoluto, entre a imagem corporal actual percebida pela criança e a imagem desejada pela mesma, obtendo-se uma variável à qual designamos de insatisfação corporal. Com base nesta variável analisamos as diferenças na percepção da auto-imagem dos agressores e das vítimas.

Analisando as médias relativas aos níveis de insatisfação da imagem corporal, verifica-se que as vítimas apresentam uma média de 1,24, comparativamente com o resto da

amostra que regista uma média de 1,13. O teste de comparação de médias mostra que as diferenças não são estatisticamente significativas ($t=0,713$, $p=0,477$) (cf. Tabela 11).

Por sua vez, a comparação entre os agressores ($M=1,41$) e os não agressores ($M=1,08$) na variável insatisfação corporal é estatisticamente significativa ($t= 2,104$, $p= 0,037$) tornando evidente que os agressores estão mais insatisfeitos com a sua imagem corporal (cf. Tabela 12).

Tabela 12 - Análise da Insatisfação da imagem corporal dos grupos Vítimas/Não Vítimas e Agressores/Não agressores.

	M	DP	t	Insatisfação df	p
Vítimas	1,24	1,10	0,713	209	0,477
Não Vítimas	1,13	1,00			
Agressores	1,41	1,23	2,104	134,291	0,037*
Não Agressores	1,08	0,93			

* $p < .05$

4. Discussão

O problema da agressividade entre pares, tem vindo a ser pautado pela dificuldade em encontrar um sinónimo universal para o termo “Bullying”, com o objectivo de compreender e caracterizar este tipo de comportamentos entre pares, em contexto escolar. Por isso, vários autores foram sugerindo diferentes conceitos em substituição do termo utilizado nos primeiros estudos de Dan Olweus sobre esta problemática (Vale & Costa, 1998, Veiga, 2000, Marchand, 2001, Matos & Carvalhosa, 2001, *in* Seixas, 2005; Orpinas & Horne, 2006; Pereira, Almeida & Valente, 1994, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). A opção pelo termo agressividade permitiu-nos aceder à compreensão do fenómeno de uma forma mais adequada e abrangente, devido à dificuldade em caracterizar a verdadeira intencionalidade dos actos infringidos por parte dos agressores.

A nossa investigação colocou em evidência que o problema da vitimação e da agressão entre crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico está presente nas escolas portuguesas, comprometendo o desenvolvimento psicossocial da criança. As percentagens de vitimação são na ordem dos 64,4% e de agressão são 38%, que apesar de se situarem em valores superiores aos obtidos por Pereira, Almeida, Valente e Mendonça nas escolas públicas do Norte do país (1996, *in* Urra, 2007), e por Whitney e Smith (1993, *in* Martins, 2009) num

estudo no 1.º ciclo nas mesmas idades que o nosso, bem como, pelos dados obtidos por outros estudos nacionais e internacionais (Craig & Harey, 2004, *in* Martins, 2007; Neto, 2004, Fekkes, Pijpers & Verloove, 2005, *in* Lopes, 2005), corrobora todos eles, porque confirma a maior prevalência de crianças vítimas em relação aos agressores. Foi, assim, cumprido o primeiro objectivo do nosso estudo, que se prendia com a análise da agressividade entre pares e, assim, averiguar os níveis de vitimação e agressão.

Os resultados do nosso estudo indicam ainda que os agressores são maioritariamente da mesma sala e da mesma idade da vítima, bem como, que as agressões são protagonizadas pelo sexo masculino, nomeadamente, por um menino (44,1%) ou por muitos meninos (30,9%), corroborando a análise da literatura efectuada neste sentido (Francisco & Libório, 2009; Serrate, 2009; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Pereira & Pinto, 1999).

O estudo que efectuámos mostrou que a forma ou tipo de agressão mais frequente entre os pares na escola é a agressão directa verbal (ex. “chamar nomes feios), seguida da agressão indirecta (exemplo, “andar a segredar e falar sobre mim”) e só por último a agressão física (exemplo, “bater, murros, pontapés”). No que se refere aos episódios únicos de agressão, verifica-se em primeiro lugar o uso da agressão directa física (exemplo, “bater, murros, pontapés” e “tirar coisas”), em segundo lugar a agressão indirecta (exemplo, “não me falar”), e em terceiro a agressão directa verbal (exemplo, meter medo). Os resultados encontrados vão ao encontro dos dados obtidos pela bibliografia, ao constatarem que a agressão verbal é efectivamente o tipo de agressão mais utilizada pelo agressor (Whitney & Smith, 1993, *in* Martins, 2007, 2009; Serrate, 2009).

Relativamente ao local onde ocorrem as agressões, os nossos resultados confirmam o que nos dizem alguns estudos, isto é, que o recreio é o local preferencial (mencionado por 86,8% da nossa amostra) para a ocorrência das condutas agressivas (Fante, 2005, Lopes, 2005, Pereira, 2002, *in* Francisco & Libório, 2009; Pereira & Pinto, 1999; Craig & Pepler, 2000, *in* Martins, 2009).

No período escolar a que nos reportamos, as crianças têm quatro ou cinco amigos com quem convivem mais (Hartup, 1992, *in* Papalia, Olds & Feldman, 2001) e sofrem as influências desse grupo de pares (Serrate, 2009; DeRosier, Coie & Dodge, 1994, *in* Martins 2009; Vitaro, Trembley, Kerr, Pagani & Bukowski, 1997, *in* Martins, 2007), quer no papel de vítima, quer no papel de agressor. Por isso, o tipo de reacção dos colegas que fazem parte do grupo onde está presente a conduta agressiva, vai influenciar a duração, a frequência e a intensidade da intimidação (Morita, 2002, *in* Martins, 2007). Enquanto que o agressor por norma tem um grupo restrito de amigos que apoia as suas condutas, reforçando o seus

comportamentos (Martins, 2007; Espelage, Bosworth & Simon, 2000, *in* Trautmann, 2008), por sua vez a vítima relaciona-se pouco com os colegas, e o apoio destes pode ser escasso ou nulo, quer por medo do agressor, quer por acharem a vítima inferior (Serrate, 2009). Deste modo, a ausência de uma reacção negativa parte dos observadores cria um ambiente propício para ocorrer agressividade entre pares, uma vez que pressupõe um apoio passivo ou activo dos que os rodeiam (Martins, 2007). Assim, se por um lado, não ter amigos constitui um factor de risco para a vitimação, por outro, ter amigos é um factor protector, uma vez que estes protegem a vítima, dando-lhe conselhos sobre como se pode defender ou inibir possíveis agressões (Hodges, Malone & Perry, 1997, *in* Martins, 2007). Neste sentido, os dados obtidos quanto ao envolvimento dos colegas em defesa da vítima, apontam que uma grande parte das crianças da amostra (39,7%) já foi ajudada por três ou mais colegas, embora 19,1% tenha referido que não foi ajudada por nenhum colega. Contudo, os mesmos dados não permitem confirmar o papel de protecção desempenhado pelo grupo de pares.

Os resultados do nosso estudo indicam ainda que, face aos episódios de vitimação/agressão, as crianças denunciam essas ocorrências aos agentes educativos. A amostra recorre aos pais em maior percentagem, seguido do recurso aos professores, reflectindo o estudo de Francisco e Libório (2009), bem como, a possível presença de uma boa relação com os docentes (Pianta's, 1999, *in* Orpinas & Horne, 2006) e de suporte e supervisão por parte dos pais (Orpinas & Horne, 2006; Urra, 2007), funcionando como factores protectores da vitimação. Existe, contudo, uma percentagem menor que não denuncia esses episódios, quer aos pais, quer aos professores, podendo estar relacionado com tipo de controlo estabelecido pela escola, fazendo com que a vítima não se sinta segura nesse espaço e tenha medo de represálias por parte do agressor (Serrate, 2009) e, por último ao tipo de relação insegura estabelecida com os professores (Pianta's, 1999, *in* Orpinas & Horne, 2006). A presença de denúncia por parte da amostra aos professores, relaciona-se também com o facto de 44,1% das crianças alvos de estudo concordar com o facto de os professores impedirem os actos de agressão entre pares, proporcionando um sentimento de segurança quando necessitam de pedir ajuda. No entanto, 38,4% referiu desconhecer a existência desse impedimento, diminuindo a probabilidade de denunciar as situações de agressão, como acima mencionado.

No que respeita às hipóteses que relacionam o sexo e a agressão/vitimação, os resultados obtidos pelos instrumentos utilizados permitem confirmar a **primeira hipótese**, isto é, que os rapazes são mais agressores do que as raparigas, corroborando o indicado pela literatura, ou seja, que as crianças do sexo masculino exibem mais comportamentos

agressivos do que as do sexo feminino (Grunbaum *et al.*, 2004, Hyde, 1984, Maccoby & Jacklin, 1974, *in* Orpinas & Horne, 2006; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Garcia & Perez, 1989, Roland, 1989, Whitney & Smith, 1993, O'Moore, Kirkham & Smith, 1997, *in* Pereira & Pinto, 1999). No entanto, não foi possível confirmar a **segunda hipótese** do nosso estudo, que indicava que os rapazes apresentavam níveis mais altos de vitimação do que as raparigas, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos quanto à vitimação. Este dado acerca da vitimação parece corroborar com alguns estudos que referem não existir uma tendência quanto ao sexo no papel da vitimação. Porém, não existe consenso quanto a esta perspectiva, uma vez que há investigações que tendem a referir que os rapazes estarão mais implicados nesse papel, e outras referem o envolvimento de um número semelhante de ambos os sexos na vitimação (Serrate, 2009; Lopes Neto, 2005). Lopes Neto (2005) prevê uma explicação para a dificuldade em identificar condutas agressivas entre as meninas, que se relaciona com o facto de as mesmas utilizarem formas mais subtis de agressão.

A opção pela elaboração e utilização de um questionário que avaliasse os factores de risco e protecção que poderiam estar associados aos comportamentos agressivos revelou-se importante, na medida em que permitiu encontrar seis dimensões, que agrupam itens com forte associação entre si, e que serviram de base para tentar explicar a presença da Agressão/Vitimação. As dimensões identificadas foram a percepção da norma por parte das crianças, a presença de comportamentos desajustados, a percepção positiva da escola, o suporte parental, o ajustamento comportamental, e, por fim, a percepção de segurança. A pesquisa bibliográfica efectuada tende a sustentar teoricamente as dimensões encontradas, uma vez que os factores de risco e protecção, que estão normalmente subjacentes ao desenvolvimento da agressão e da vitimação, relacionam-se com as características intrapessoais e contextuais onde a criança interage. Assim, conseguimos perceber a forma como cada factor influencia o desenvolvimento de condutas agressivas e de vitimação, bem como, a dificuldade que, por vezes, se encontra em definir a suas influências devido a não haver sempre coerência ou concordância nos estudos e pesquisas já efectuadas.

Analisando o grupo de agressores e não agressores face às dimensões supracitadas, concluímos que a dimensão dos comportamentos desajustados é a que apresenta diferenças estatisticamente significativas, entre o grupo dos agressores face ao grupo dos não agressores. Esta diferença encontrada permite dizer que esta dimensão é a que mais explica a presença de condutas agressivas na escola, pois indica que os agressores são crianças que têm esse tipo de comportamentos desviantes (exemplo: tirar e estragar coisas) e têm amigos mal comportados.

Para além disso, também permite corroborar a **terceira hipótese** do presente estudo, nomeadamente o facto de os agressores apresentarem mais comportamentos desajustados face as não agressores. Esta dimensão põe em evidência algumas das características dos agressores abordadas na bibliografia, nomeadamente o facto de os agressores apresentarem elevados níveis de agressividade, impulsividade, ansiedade, dificuldade em aceitar regras (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005) e terem atitudes de desafio e provocação, que se traduzem num padrão comportamental desajustado (Ramirez, 2001). Estes resultados vão ao encontro da investigação feita por Bosworth e colaboradores (1999, *in* Martins, 2009), que defende que o mau comportamento e a crença que o apoia, são os melhores preditores deste tipo de comportamentos. A presença de agressividade também é influenciada pela conduta social do grupo de pares (Ramirez, 2001) como podemos ver neste resultado. O modelo do grupo influencia as condutas dos seus membros, uma vez que a criança ao observar um modelo agressivo que consegue obter o que deseja e cumprir com os seus objectivos através da força e intimidação, faz com que a criança que o observa comece a comportar-se da mesma forma devido às recompensas que obtém (Serrate, 2009). Os estudos de DeRosier, Coie e Dodge (1994, *in* Martins 2009) vêm reforçar os nossos resultados, ao concluir a existência de uma relação entre os aspectos do grupo e a ocorrência de condutas agressivas.

Contudo, relativamente à **quarta hipótese** deste estudo, que indicava que a presença de suporte parental influenciava negativamente a conduta agressiva, não foi possível confirmá-la, apesar de suportada empiricamente (DeHann, 1997, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Greenbaum *et. al*, 1988, Olweus, 1991, *in* Orpinas & Horne, 2006; Batsche & Knoff, 1994, Olweus, 1991, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Normalmente, as crianças originárias de um meio familiar caracterizado pela falta de supervisão tendem a escolher um grupo de pares que partilhe dos mesmos ensinamentos, reforçando a atitude agressiva e aumentando a probabilidade de adoptarem, quando adolescentes e adultos, comportamentos de alto risco (por exemplo, uso de drogas, roubos e uma precoce iniciação sexual) (Pettit, Bates, Evasiva & Meece, 1999, *in* Orpinas & Horne, 2006). Assim, podemos dizer que a presença de comportamentos desajustados é tida como o factor de risco para o comportamento agressivo. Quanto às restantes cinco dimensões não foi possível mostrar a sua influência, como factor de risco ou protecção para o desencadear da agressividade, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas em ambos os grupos face a essas dimensões.

No que se refere ao grupo das vítimas e não vítimas quando comparadas nas diferentes dimensões encontradas, verificamos que as vítimas face às não vítimas, têm uma maior percepção da norma, confirmando a **quinta hipótese** do nosso estudo, que refere que as

vítimas têm uma boa percepção da norma face às não vítimas. Este dado pode ser suportado pelo facto de as vítimas uma vez marginalizadas e perseguidas pelos agressores (Urta, 2007), considerarem que quem estraga, quem tira coisas que não lhe pertencem e, que ainda fazem mal aos outros, deva ser castigado por isso. Inerente a esta percepção da norma, estará subjacente a presença de valores positivos (Orpinas & Horne, 2006) e o facto de não conseguir por meios próprios resolver esse conflito (Smith & Morita, 1999, *in* Martins, 2005), sendo um dos factores que contribui para isso a reduzida independência da mesma proporcionada pelo contexto familiar (Nansel *et. al*, 2001, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005). Para além disso, verificamos que as vítimas têm mais comportamentos desajustados do que o grupo das não vítimas, que pode ser explicado pelo facto de as mesmas serem mais ansiosas, inseguras e pouco assertivas (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005; Trautmann, 2008), bem como, pode significar que retaliam de forma agressiva quando confrontadas com situações de conflito (Martins, 2009). Este facto parece demonstrar que a grande maioria das vítimas exhibe emoções desajustadas face à situação de vitimação, bem como usa formas pouco ajustadas para gerir ou lidar com os episódios de agressão, como foi referido por Wilton, Craig e Pepler (2000, *in* Martins, 2009). Estas dificuldades são consideradas factores de risco para a vitimação. Para além disso, as vítimas podem exhibir os comportamentos desajustados indicados na dimensão II, na tentativa de se aproximar do agressor, imitando as suas condutas, na expectativa de obter como ele determinadas recompensas que lhe são prometidas (Martins, 2009), ou também, pelo domínio exercido pelo agressor sobre a mesma, utilizando-a para obter o que deseja, aproveitando-se da vulnerabilidade da vítima (Olweus, 1995, Smith & Sharp, 1995, Smith *et. al*, 1999, *in* Martins, 2005).

A análise efectuada indica, ainda, que as vítimas têm uma menor percepção positiva da escola do que as não vítimas, corroborando a nossa **sexta hipótese**, que refere precisamente que as vítimas têm uma percepção menos positiva da escola face às não vítimas. Este facto deve-se sobretudo ao ambiente positivo ou negativo proporcionado pelo contexto escolar, tendo em conta os padrões de consequências pelos quais se rege (Serrate, 2009), uma vez que é local identificado para a ocorrência da agressão. A presença de um sistema de disciplina inconsistente, fraco, pouco claro ou extremamente rígido, pode provocar a ocorrência e manutenção das situações de vitimação (Serrate, 2009). Por isso, a escola em vez de proporcionar um ambiente saudável e seguro como pressuposto (Lopes, 2005), passa a ser um lugar onde as crianças se sentem pouco seguras e infelizes (Serrate, 2009). As crianças que não gostam da escola têm maior probabilidade de ter fracos desempenhos,

comprometimentos físicos e emocionais, e também, se sentem insatisfeitas com a vida (Lopes, 2005). Neste âmbito, podemos concluir que as variáveis predictoras das condutas de vitimação, presentes no nosso estudo, são a percepção da norma, os comportamentos desajustados e a má percepção positiva da escola.

Ao comparar o item dos amigos mal comportados, que se insere na dimensão comportamentos desajustados, com os grupos das vítimas e não vítimas e dos agressores e não agressores, foi possível confirmar a **sétima hipótese** do nosso estudo, que indica que a presença de pares com condutas desviantes influencia positivamente o comportamento agressivo. Isto deve-se ao facto de tanto o grupo das vítimas ($p < 0,001$) como o grupo dos agressores ($p < 0,05$), quando comparados com os outros respectivamente, terem amigos mal comportados. Quanto ao grupo dos agressores já foi exposto o motivo porque isso acontece, no que concerne ao grupo das vítimas também é natural que as mesmas identifiquem os seus colegas como mal comportados uma vez que são elas o alvo dos seus comportamentos e como já referimos em cima, os agressores são da sua turma e da sua idade, pelo que tenderão a esse tipo de identificação. Para além disso, pode também dever-se ao facto de os seus amigos, por vezes, não a ajudarem no momento de agressão e compactuarem com essas atitudes, como também já foi evidenciado.

Por último, mas não menos importante, falaremos da satisfação com a imagem corporal, comparando os grupos dos agressores e não agressores, e os grupos das vítimas e não vítimas, como factor de risco ou protecção no desencadear de condutas de agressão ou vitimação. Tendo por base os resultados obtidos, não foi possível corroborar a **oitava hipótese**, que referia que as vítimas tinham uma auto-imagem negativa face às não vítimas, uma vez que a diferença encontrada não é estatisticamente significativa, logo podemos dizer que as diferenças entre a imagem actual e a imagem desejada em ambos os grupos não são significativas, parecendo estar ambos os grupos satisfeitos com a sua imagem corporal. No entanto, os resultados puseram em evidência que os agressores sentem-se mais insatisfeitos com a sua imagem corporal, face aos não agressores, devido às diferenças estatisticamente significativas encontradas na referida análise. Este facto não permitiu confirmar a **nona hipótese** do estudo, que indicava que os agressores tinham uma auto-imagem positiva face aos não agressores. Podendo-se assim inferir que existe uma diferença entre a imagem actual e a imagem desejada pelos agressores, levando à insatisfação com a sua imagem corporal.

Uma vez que não foram encontradas investigações que analisassem a relação entre a auto-imagem e os comportamentos de agressão/vitimação, iremos basear a análise dos resultados acima referidos na bibliografia e estudos encontrados acerca da imagem corporal

em particular, salientando as diferentes percepções da imagem corporal face ao sexo, e, também, reflectindo sobre as características físicas dos agressores e das vítimas, e a idade da nossa amostra.

Nesse sentido, as vítimas têm menor força física, quando comparadas com os agressores que são mais fortes fisicamente, e apresentam uma aparência reveladora de alguma debilidade ou fragilidade (Ramirez, 2001; Smith & Sharp, 1994; Debarbieux, 2002; Buka & Earls, 1993, *in* Orpinas & Horne, 2006). Essa aparência contribui para a vitimação e faz com que o agressor use a sua característica física para ocupar uma posição de superioridade no grupo de pares (Ramirez, 2001). As características físicas das vítimas tornam essas crianças alvos mais fáceis de intimidação por parte dos agressores, o que levaria a pensar que poderiam perceber a sua imagem corporal de forma negativa, mas os resultados que obtivemos não revelam essa orientação.

No entanto, a literatura indica que as crianças com idades entre os sete e os nove anos, contemplando as idades do nosso estudo, já se encontram insatisfeitas com o seu peso e formas corporais (Garder, Friedman & Jackson, 1999, Grogan & Wainwright, 1996, Kostanski & Gullone, 1999, Skemp-Arlt, 2006, *in* Barbosa, 2008; James, 2003, *in* Prout, 1999). Também Pinheiro (2003, *in* Triches & Giugliani, 2007) no seu estudo verificou que 82% das crianças desejavam uma silhueta diferente da sua, o que vai ao encontro do resultado obtido no grupo dos agressores face aos não agressores. Tendo em conta que o nosso estudo revelou uma associação entre as condutas agressivas e o sexo masculino, podemos destacar as investigações que demonstram que os rapazes também manifestam insatisfação com o seu corpo e aparência física face ao sexo feminino (Cafri & Thompson, 2004, Leit, Pope & Gray, 2000, *in* Barbosa, 2008). Os sentimentos de insatisfação com a imagem corporal presente em ambos os sexos distinguem-se pelas diferenças existentes entre as suas percepções (Kostanski, Fischer & Guallane, 2004, *in* Triches & Guiglian, 2007). Ou seja, enquanto o sexo masculino deseja silhuetas maiores, indicando corpos mais fortes, o sexo feminino idealiza silhuetas menores, indicando corpos mais magros (Pereira, Graup, Lopes, Borgatto & Daronco, 2009). Considerando que a insatisfação com a imagem corporal do sexo masculino provém do desejo de um corpo mais atlético, podemos associar esta concepção aos resultados obtidos no grupo de agressores, na tentativa de os explicar. Como nos refere Pereira, Graup, Lopes, Borgatto e Daronco (2009) no seu estudo, o facto de as crianças indicarem silhuetas maiores do que as suas, independentemente do sexo, pode estar relacionado com o facto de ainda não terem atingido a maturação sexual que pressupõe transformações corporais. Este facto pode também servir para explicar os resultados obtidos neste âmbito.

Em síntese, tendo em consideração as nove hipóteses colocadas e a análise estatística efectuada, verificamos que cinco dessas hipóteses foram confirmadas. Isto é, os resultados permitiram afirmar que os rapazes são os mais agressores, que os agressores apresentam mais comportamentos desajustados face aos não agressores, e que a presença de condutas desviantes dos pares influencia positivamente o comportamento agressivo. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos que permitissem afirmar que a presença de suporte parental influenciava negativamente a conduta agressiva. No que refere às vítimas, confirmámos que têm uma boa percepção da norma e uma percepção menos positiva da escola face às não vítimas. Quanto à hipótese que tentava verificar uma relação entre o sexo e a vitimação não se verificou nenhuma tendência, pelo que não foi possível confirmá-la. Também não se confirmaram as hipóteses que comparavam os grupos vítimas e não vítimas, e o grupo agressores e não agressores, com os níveis de satisfação com a imagem corporal. Contudo, os resultados obtidos para hipótese referente ao grupo agressor/não agressor, indicaram uma orientação diferente da proposta, verificando-se que o grupo dos agressores tem uma auto-imagem negativa face aos não agressores.

CONCLUSÃO

O comportamento agressivo parece ter uma relativa estabilidade no tempo, tal como evidenciam vários autores (Dodge, 2001, Farrington, 2002, Kokko & Pulkkinen, 2005, Olweus, 1999, *in* Martins, 2007; Coie & Dodge, 1998, Loeber & Hay, 1997, Moffit & Caspi, 2000, Trembley, LeMarquand & Vitaro, 2000, *in* Martins, 2009), quer através de estudos retrospectivos, quer por estudos prospectivos, tendo alguns deles evidenciado a estabilidade desse tipo de condutas da infância à idade adulta, caso não ocorram intervenções para as evitar. Deste modo, torna-se pertinente o estudo do comportamento agressivo em crianças em contexto escolar, uma vez que é nesse contexto que passam a maior parte do seu tempo, para além de ser o espaço privilegiado quando se pensa na prevenção primária desses comportamentos (Débardieux, 2007, *in* Martins, 2007). O facto de a agressividade se manifestar de diferentes formas, sugere que as estratégias de intervenção ou prevenção a desenvolver deverão ter em conta o tipo de agressão que se pretende prevenir ou anular (Martins, 2005).

Na agressividade entre pares no contexto escolar por mais que ocorra no mesmo ambiente, no qual se identificam vítimas e agressores, deve-se considerar que diferentes narrativas serão geradas de acordo com a experiência, os papéis sociais e práticas modeladas pela cultura dos sujeitos (Almeida *et. al.*, *in* Francisco & Libório, 2009; Lopes Neto, 2005).

Tendo em consideração a dimensão da agressividade e os factores influenciadores da mesma, foram definidas linhas de orientação para a nossa investigação.

O objectivo deste estudo centrava-se na análise da agressividade entre pares no contexto escolar ao nível do 1.º ciclo e, assim, averiguar os níveis de vitimação e de comportamentos agressivos dos alunos. Analisámos, também, as características intrapessoais, interpessoais e contextuais de agressores e vítimas, que poderiam funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade e vitimação. Quando abordámos as questões relacionadas com as características dos agressores e das vítimas, incluímos as percepções sobre a imagem corporal, para tentar compreender em que medida a satisfação ou insatisfação com a mesma, poderia ser considerado um factor particular de influência no desencadear de condutas de agressão/vitimação.

Os dados obtidos permitiram-nos atingir os objectivos propostos, possibilitando comparar esses resultados com a literatura existente, bem como responder e reflectir sobre as hipóteses colocadas, principalmente as que recaíram sobre os factores de risco e protecção

que estarão na base do comportamento agressivo, enquanto contributos úteis para a investigação neste âmbito. Os resultados apontam para a existência de uma percentagem superior de vitimação em relação à agressão. Será pertinente salientar que um dos nossos inequívocos resultados demonstra que o factor preditor da conduta agressiva é a presença de comportamentos desajustados, tanto no grupo dos agressores como no grupo das vítimas, influenciados pela conduta desviante dos seus grupos de pares, como já foi analisado na discussão.

Como se constatou, não podemos ignorar a presença de factores de risco e protecção no desencadear dos comportamentos agressivos, devendo-os considerar como distintos, e não conceptualizar os factores de protecção como sendo o oposto dos factores de risco. Os factores de protecção atenuam e contrabalançam o efeito dos factores de risco, permitindo explicar as situações em que os jovens perante uma situação de aparente risco não incorrem nas condutas de risco, situações essas em que provavelmente se verifica a presença de factores de protecção (Jessor, 1992, *in* Martins, 2009).

Devem, contudo, ser apontadas algumas limitações ao nosso estudo, quer ao nível do enquadramento teórico, quer ao nível metodológico.

Um das primeiras limitações com que nos deparamos prendeu-se com a definição dos termos e a decisão pela utilização do conceito agressividade, em vez do termo Bullying, que sendo o termo que deu origem a todas as investigações que se desenvolveram neste âmbito e que orienta a grande maioria da bibliografia encontrada, foi difícil ignorar esse termo ao longo do enquadramento teórico e da análise de toda a investigação, uma vez que ele está subjacente à compreensão da agressividade entre pares.

Este tipo de comportamento resulta da interacção entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade (Lopes Neto, 2005). Contudo, o presente estudo não destacou a importância da comunidade, da cultura e dos meios de comunicação no comportamento da criança, constituindo também uma das suas limitações, cingindo-se apenas à influência dos contextos de socialização mais próximos e primários, como a família e posteriormente a escola. No entanto, poderá ser alvo de relevo numa futura investigação nesta área, garantindo uma maior aproximação do estudo à linha de análise proposta pelo Modelo Ecológico.

Importa, também, referir que o facto de o tema da imagem corporal não ter sido até ao momento estudado nesta área, pode ser considerado uma limitação do nosso estudo, uma vez que dificultou a elaboração do enquadramento teórico e conseqüentemente a análise dos resultados obtidos. Porém, consideramos que foi uma mais valia para esta investigação, pelo

desafio e contributo inovador que caracteriza os estudos e, também, pela abertura a novas perspectivas e linhas de investigação.

Uma outra limitação que também pode ser apontada será ao nível metodológico, pois, apesar de termos tido o cuidado de adaptar a linguagem dos enunciados à população alvo da nossa amostra, o nível de compreensão e atenção das crianças, devido à faixa etária estudada, pode ter comprometido a compreensão efectiva dos enunciados.

O nível de influência dos factores de risco e protecção deveriam ser mais investigados para permitir definir com mais precisão o que é risco e o que é protecção efectiva. Uma vez que os estudos são pouco lineares nesta matéria, torna-se difícil no espectro das variáveis moderadoras, definir até que nível as mesmas constituem protecção e a que ponto passarão a ser risco, tendo em consideração que a conduta agressiva se desenvolve na presença de vários factores influenciadores.

Convém salientar que, diante de todas as suas limitações, este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre a agressividade entre pares no 1.º ciclo do ensino básico, mas sim contribuir para dar-lhe visibilidade no contexto escolar, bem como auxiliar na elaboração de projectos que se orientem para enfrentar esta problemática real das escolas portuguesas (Francisco & Libório, 2009). Autores como Lopes Neto (2005) e Mascarenhas (2006, *in* Francisco & Libório, 2009) explicam que esses projectos devem envolver toda a comunidade educativa (exemplo, pais, professores, funcionários e alunos) para que a participação de todos possa estabelecer normas, directrizes e acções coerentes. Cada escola deve ser vista como única e as estratégias a adoptar devem ter em consideração as características sociais, económicas e culturais da sua população, visando a promoção de vivências, debates e a consciencialização geral. Deve explicitar, igualmente, valores fundamentais de respeito mútuo, solidariedade e diálogo durante todo o percurso escolar da criança (Francisco & Libório, 2009).

No que se refere a investigações futuras, parece-nos essencial serem suplantadas as lacunas evidenciadas no estudo, como também apostar na inclusão dos agentes educativos na amostra para obter a sua perspectiva sobre a agressividade em contexto escolar. A sua participação seria uma mais valia para conseguir analisar as suas percepções relativamente a esta temática, bem como o seu papel no desenvolvimento e gestão desta problemática. Posteriormente, poderia alargar-se o estudo com a criação e dinamização de grupos de discussão e assim atingir um nível de reflexão/acção adaptado à sua realidade.

Admitindo que os actos agressivos derivam das influências sociais e afectivas, é possível considerar a possibilidade de descobrir formas mais felizes, produtivas e seguras.

Todas as crianças têm, individual ou colectivamente, capacidade de transformação e de reconstrução, ainda que em situações adversas, podendo vir a protagonizar uma vida apoiada na segurança possível e na felicidade. Este desafio não é simples e depende de uma intervenção interdisciplinar firme e competente, principalmente pelos profissionais das áreas de educação e saúde (Lopes Neto, 2005).

Devido à necessidade de se caracterizar cada vez melhor este fenómeno no contexto escolar é pertinente ter em consideração todas estas questões, para delinear estratégias de prevenção e acção mais eficazes e adequadas à realidade.

Acreditamos que as reflexões do presente estudo possam subsidiar a elaboração de outros estudos ou projectos de intervenção no âmbito da agressividade no contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarenga, M.S, Philippi, S.T, Lourenço, B.H, Sato, P.M, & Scagliusi, F.B (2010). Insatisfação com a imagem corporal em universitárias brasileiras. *Jornal Brasileiro Psiquiátrico*, 59,1, 44-51.
- Antunes, D. C.; Zuin, A.A.S. (2008). Do bullying ao preconceito: Os desafios da Barbárie à Educação. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20, 1, 33-42.
- Barbosa, M.R. (2008). *Contextos relacionais de desenvolvimento de vivência corporal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barros, D.D (2005). Imagem corporal: A descoberta de si mesmo. *Revista História, Ciências, Saúde*, 12, 2, 547-54.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 19, 523-537.
- Cash, T.F. (1990). The psychology of physical appearance: Aesthetics, attributes development. Deviance, and change. In T. Cash & Truzinsky (Eds), *Body images* (pp. 51-79). New York: Guilford.
- Cunha, A. (2005). *Bullying – Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Debarbieux, E. (2002). Risk factors for youth violence. In: E. Debarbieux, C. Blaya (Eds.), *Violence in Schools and Public Policies* (pp. 6-31). France: Elsevier.
- Francisco, M.V., & Libório, R.M.C (2009). Um estudo sobre Bullying entre escolares do ensino fundamental. *Revista de Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 2, 200-207.

- Levandoski, G. (2009). *Análise de factores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais*. Tese de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Lima, I. M. G.B. (2003). *O corpo (in)visível em contexto escolar, impacto na construção da identidade corporal na adolescência*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lindenberg, R., Winter, A., Oldehinkel, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 4, 672-682.
- Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediátrico*, 81, S164-S172.
- Lopes, S. S. (2008). *Influências socioculturais na imagem corporal de adolescentes*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Mackal, P. (1983). *Teorias Psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Martins, M. J. D.(2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 001, 93-115.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15, 2, 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola* (1ª Edição). Penafiel: Editorial Novembro.

- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. (1ª Edição.) Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Oliveira, T. M. S. (2009). *Actividade física, desporto e imagem corporal. Estudo em adolescentes com peso normal e com excesso de peso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention – creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Palácios, M., & Rego, S. (2006). Bullying: mais uma epidemia invisível?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30, 1, 3-5.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pereira, B. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, B., & Pinto, A. (1999). Dinamizar a Escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, 6, 1, 19-33.
- Pereira, E.F, Graup, S., Lopes, A.S., Borgatto, A.F, & Daronco, L.S.E (2009). Percepção da imagem corporal de crianças e adolescentes com direntes níveis sócio-económicos na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 9, 3, 253-262.
- Prout, A. (1999). *The body, childhood and society*. London: Macmillan Press
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Ribeiro, A. (1996). O corpo vai ao psicólogo. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 39-43.
- Ribeiro, A. (2003). *O corpo que somos – aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Saikali, C.J, Soubhia, C.S, Scalfaro, B.M, & Cordás, T.A (2004). Imagem corporal nos transtornos alimentares. *Revista Psiquiatria Clínica*, 31, 4, 164-166.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 23, 97-110.
- Serrano, J., & Neto, C. (1997). As retinas da vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In C. Neto (1ª Ed.), *Jogos & desenvolvimento da criança* (pp. 206-225). Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola*. Madrid: K Editora
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London and New York: Routledge.
- Trautmann, A.M. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”.Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, 1, 13-20. Santiago.
- Triches, M.R., & Giugliani, E.R.J. (2007). Insatisfação corporal em escolares de dois municípios da região sul do Brazil. *Revista de Nutrição*, 20, 2, 119-128, Campinas.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador*. 4ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Anexos

Anexo A – Questionário sobre “Bullying/agressividade entre os alunos na escola”(Oliveira & Tomás, UM/CEFOPE, 1994, *in* Cunha, 2005); Questionário sobre Factores de Risco e Protecção da agressividade em contexto escolar de Quintas, Macedo e Dias (2010); Escala da Silhueta Corporal de Stunkard *et. al.* (1983, *in* Levandoski, 2009).



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

QUESTIONÁRIO⁷

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. C. Três ou quatro amigos.
B. Um ou dois amigos. D. Cinco ou mais amigos.

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.

⁷Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994).

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

A - Nunca fiquei só.

C - Três ou quatro vezes.

B - Uma ou duas vezes.

D - Cinco ou mais vezes.

3. Quantas vezes te fizeram mal?

A - Nunca.

C - Três ou quatro vezes.

B - Uma ou duas vezes.

D - Cinco ou mais vezes.

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. **D** - Na sala.

B - Nos corredores e nas escadas. **E** - No refeitório.

C - No recreio. **F** - Outro sítio.
Qual? _____

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. **C** - São do meu ano mas de outra sala.

B - São da minha sala. **D** - São de outro ano.

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

A - Nenhum menino se meteu comigo. **C** - São mais velhos.

B - São mais novos. **D** - São da minha idade.

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

A - Ninguém se meteu comigo. **D** – Muitos meninos.

B - Um menino. **E** - Muitas meninas.

C - Uma menina. **F** - Meninos e meninas.

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

A - Não.

B - Sim.

C - Ninguém se meteu comigo.

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/Protecção

Quintas, Macedo e 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

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.

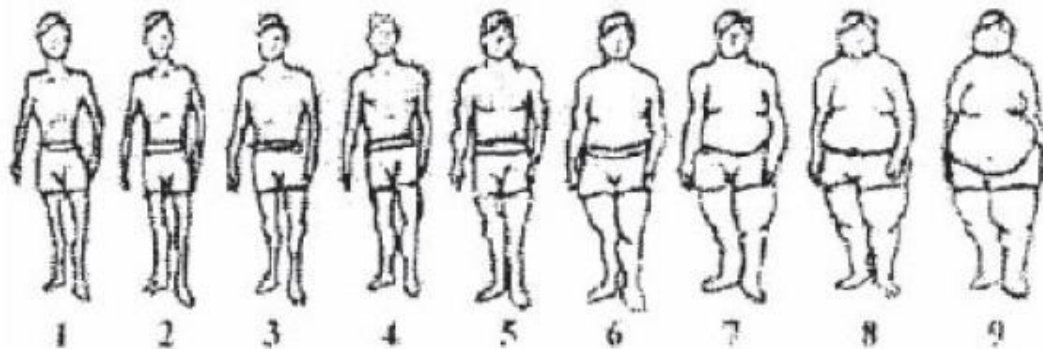
Nas imagens que vês:

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.

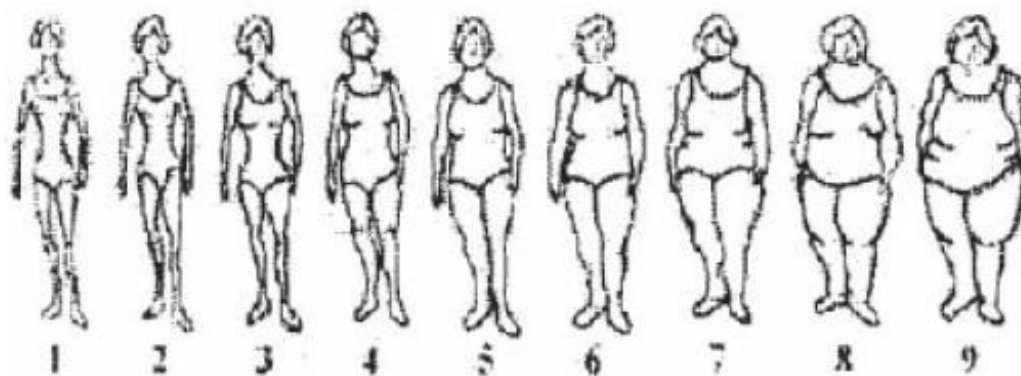
Os meninos respondem às duas perguntas nas figuras dos meninos.

As meninas respondem às duas perguntas nas figuras das meninas.

MENINOS



MENINAS



Obrigada pela tua colaboração 😊

Anexo B – Consentimento Informado entregue aos 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 Psicóloga Ana Macedo.

Muito obrigada pela colaboração!

A Investigadora,

Ana Macedo

Anexo C - Artigo

PREDITORES DA AGRESSIVIDADE NO 1º CICLO

Estudo dos Preditores da Agressividade entre Pares em Contexto Escolar no 1.ºCiclo

Ana Cristina Macedo

Jorge Quintas

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte/UnIPSa

Resumo

O objectivo do estudo é analisar os níveis de vitimação e agressão entre pares no contexto escolar ao nível do 1.º ciclo. Foram também analisadas as características intrapessoais, interpessoais e contextuais de agressores e vítimas, que poderão funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade/vitimação. Participaram no estudo 211 alunos do 1.ºciclo. Os instrumentos de avaliação utilizados foram: o questionário Bullying/agressividade entre os alunos na escola; o questionário sobre Factores de Risco e Protecção da agressividade em contexto escolar; e a Escala da Silhueta Corporal. Os dados permitiram medir os níveis de agressão/vitimação, e mostraram a influência dos comportamentos desviantes do próprio e dos pares na agressão e da percepção da norma e do ambiente escolar na vitimação.

Palavras Chave: Bullying; agressividade; maus tratos; vitimação; imagem corporal.

Abstract

Our study aimed to analyse the levels of victimization and aggressiveness of the students of the elementary school. We also analysed the personal, relational and contextual characteristics of the offenders and of the victims that may function as risk and protective factors of the dynamics of aggression/victimization. The study involved 211 students of the first cycle of studies. We worked with 3 questionnaires: “Bullying between students in school”; the questionnaires about Risk and Protectors Factors of aggression in schools; and the Scale of Body Image. The data allowed us to measure the levels of aggressiveness/victimization and showed us the influence of individual and peers deviant behaviours in aggressiveness, and the perception of the norm and of the school in victimization.

Key-Words: bullying, aggressiveness, maltreatment, victimization, body image.

Estudo dos preditores da agressividade entre pares em contexto escolar no 1.º ciclo

Diferentes autores têm caracterizado o conceito de violência escolar como um “fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros” (Vale & Costa, 1998, *in* Seixas, 2005, p.97). Neste âmbito, tendo em conta a interferência da qualidade das relações estabelecidas entre os alunos, nomeadamente as condutas agressivas manifestadas entre eles, foi recentemente alargada a discussão ao que internacionalmente se designa de “fenómeno bullying” (Ramírez, 2001). Este é caracterizado por “uma conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens alunos” (Ramírez, 2001, p.111), e que acontece constante ou sistematicamente, podendo prevalecer ao longo dos anos.

As manifestações e as circunstâncias da agressividade entre pares são diversas e distintas. A agressão pode ser **directa e física**, **directa e verbal** e **indirecta** (Martins, 2005; Morita, Soeda & Taki, 1992, Olweus, 1995, Smith & Sharp, 1995, *in* Martins, 2009; Palácios & Rego, 2006). No que respeita ao local onde decorre a agressão, segundo alguns estudos (Fante, 2005, Lopes, 2005, Pereira, 2002, *in* Francisco & Libório, 2009; Pereira & Pinto, 1999), o recreio é o local privilegiado. No que concerne à denúncia do episódio de agressão por parte da vítima, o ambiente proporcionado pela escola parece ser fundamental.

Em Portugal, o fenómeno da agressividade entre pares e a conduta anti-social na infância têm sido objecto de maior número de estudos empíricos do que o período da adolescência (Almeida, 1999, Fonseca, Taborda, Simões & Formosinho, 2000, Pereira, 2002, *in* Martins, 2009), contrariando a tendência internacional de investigar o fenómeno na adolescência. O nosso estudo tem como objectivo analisar a agressividade entre pares no contexto escolar ao nível do 1.º ciclo e, assim, averiguar os níveis de vitimação e de comportamentos agressivos dos alunos. Para além disso, pretende analisar as características intrapessoais, interpessoais e contextuais de agressores e vítimas, que poderão funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade/vitimação. O reconhecimento de factores de risco e de factores de protecção constitui uma mais valia para identificar o problema da agressividade no contexto escolar, nomeadamente os agressores e as vítimas, ajudando a desenvolver intervenções de prevenção e redução do próprio fenómeno e das suas consequências pessoais e institucionais.

Uma vez que a agressividade entre pares é um fenómeno complexo, cujas causas se baseiam na interacção de muitos factores (biológicos, psico-sociais, culturais, etc), a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002, *in* Martins, 2007) propõe que se utilize o modelo ecológico para tentar compreender a sua natureza. O modelo ecológico propõe que se examinem os factores de risco e de protecção que influenciam o comportamento em quatro níveis distintos. O primeiro nível identifica factores biológicos e pessoais; o segundo nível centra-se nos factores relacionais, evidenciando-se as interacções sociais íntimas ou próximas; o terceiro nível, explora os contextos comunitários nos quais as relações sociais acontecem, como a escola, os locais de trabalho, o tipo de bairro onde moram e, também, os contextos de convívio informal; por último o quarto nível procura identificar os factores sociais mais globais que ajudam a criar um ambiente no qual o comportamento agressivo é encorajado ou inibido, como o acesso a armas, as normas culturais e sociais e as políticas económicas, educacionais e sociais que podem contribuir para a desigualdade económica e social entre os grupos.

Este modelo sugere que os factores de cada nível são fortalecidos ou modificados pelos factores dos outros níveis, e quando se pensa em prevenir estas condutas é necessário intervir nos diferentes níveis ao mesmo tempo (OMS, 2002, *in* Orpinas & Horne, 2006). Considerando o carácter exploratório e global do nosso estudo, este modelo sustentará a linha orientadora da nossa investigação.

Os diferentes níveis propostos por este modelo foram estudados através da abordagem às características pessoais, interpessoais e contextuais realizadas no âmbito da investigação.

No que respeita às características pessoais, décadas de pesquisa mostraram que, em geral, as crianças do sexo masculino exibem mais comportamentos agressivos do que as do sexo feminino (Grunbaum *et al.*, 2004, Hyde, 1984, Maccoby & Jacklin, 1974, *in* Orpinas & Horne, 2006; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Garcia & Perez, 1989, Roland, 1989, Whitney & Smith, 1993, O'Moore, Kirkham & Smith, 1997, *in* Pereira & Pinto, 1999). Contudo a diferença principal está na forma como expressam essa agressividade: os rapazes tendem a usar uma agressão mais física e verbal, enquanto que as raparigas têm tendência para magoar os outros através de rumores ou isolamento, praticando uma agressão de carácter indirecto (Crick & Grotpeter, 1995, *in* Orpinas & Horne, 2006; Serrate, 2009). Desta forma, o sexo masculino parece constituir um factor de risco para a agressividade, ainda que se deva ter em consideração o tipo de agressão existente. Tendo por base alguns autores que se dedicaram a este tema, observou-se um predomínio do sexo masculino entre os agressores, enquanto que no papel de vítima não se evidenciam diferenças entre os sexos. No entanto,

parece não existir consenso neste último ponto, isto é, existem investigações que dizem que são os rapazes os mais implicados, outras indicam a existência de um número semelhante de vítimas femininas e masculinas (Lopes Neto, 2005; Serrate, 2009). As dificuldades que existem em identificar condutas agressivas entre as meninas podem estar relacionadas com o uso de formas mais subtis de agressão por parte do sexo feminino (Lopes Neto, 2005).

A partir de uma análise da literatura concluiu-se que os meninos costumam ser agredidos somente por meninos, enquanto que as meninas referem ser agredidas tanto por meninos como por meninas (Francisco & Libório, 2009). Para além disso, na maioria dos casos as agressões são protagonizadas por alguém da mesma turma da vítima, ano de escolaridade e, por norma, têm a mesma idade da vítima (Serrate, 2009; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Pereira & Pinto, 1999).

Normalmente, os agressores são mais fortes fisicamente, permitindo usar essa característica para ocupar uma posição de superioridade no grupo de pares ou na turma (Ramirez, 2001). Apresentam, também, elevados níveis de agressividade, impulsividade, ansiedade e dificuldade em aceitar regras (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005). Para além disso, são caracterizados por terem atitudes de desafio e provocação (Ramirez, 2001), o que se traduz num padrão comportamental desajustado.

A forma dos sujeitos agressores reagirem a situações adversas é através da agressividade, porque não possuem no seu repertório outro tipo de respostas para interagir com o meio, crescendo assim com a ideia que o mundo é hostil e está contra eles. Por outro lado, as vítimas têm menor força física e uma aparência reveladora de algum handicap, como por exemplo a obesidade, a debilidade ou fragilidade (Ramirez, 2001; Smith & Sharp, 1994; Debarbieux, 2002; Buka & Earls, 1993, *in* Orpinas & Horne, 2006). Tendem a ser mais ansiosas, inseguras, pouco assertivas e mais dependentes, esta última característica reforçada pela superprotecção parental (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005; Trautmann, 2008). Wilton, Craig e Pepler (2000, *in* Martins, 2009) colocaram em evidência que a grande maioria das vítimas exhibe emoções desajustadas face à situação de vitimização, bem como utiliza formas pouco ajustadas para gerir ou lidar com os episódios de agressão.

Uma característica que não tem sido alvo de estudo na sua relação com a agressividade é a imagem corporal. Segundo Schilder (1994, *in* Saikali, Soubhia, Scalfaro & Cordas, 2004) a imagem corporal é a figura do nosso próprio corpo, que resulta da representação que formamos mentalmente do mesmo, isto é, a forma como o vemos, incluindo sentimentos em relação às suas características (por exemplo, tamanho e forma) e às partes que o constituem (Alvarenga, Philippi, Lourenço, Sato & Scagliusi, 2010).

A satisfação corporal aparece como uma “dimensão avaliativa predominante quando alguém confronta os desempenhos do seu corpo com as suas necessidades, desejos ou expectativa” (Bruchon-Schweitzer, 1990, *in* Ribeiro, 2003, p. 26). A literatura indica que crianças com idades entre os sete e os nove anos já apresentam preocupação e desejo em emagrecer, encontrando-se insatisfeitas com o seu peso e formas corporais (Garder, Friedman & Jackson, 1999, Grogan & Wainwright, 1996, Kostanski & Gullone, 1999, Skemp-Arlt, 2006, *in* Barbosa, 2008; James, 2003, *in* Prout, 1999). Apesar de algumas investigações demonstrarem que a insatisfação corporal dos rapazes é menor do que a das raparigas (Feingold & Mazzella, 1998, Field, Colditz & Peterson, 1997, Muth & Cash, 1997, *in* Lopes, 2008), os rapazes também manifestam insatisfação acerca do seu peso e aparência física (Cafri & Thompson, 2004, Leit, Pope & Gray, 2000, *in* Barbosa, 2008).

No que concerne às características interpessoais, as condutas das crianças são influenciadas pelo clima familiar que vivenciam pelo que as condutas anti-sociais que se verificam entre os membros de algumas famílias são apreendidas pelas crianças por modelagem e generalizadas a outros ambientes e relações interpessoais (Ramirez, 2001).

Assim podemos diferenciar as variáveis presentes na etiologia familiar da agressão infantil, nomeadamente a presença de modelos parentais autoritários onde prevalece o castigo físico e a ausência de carinho (Demaray & Malecki, 2003, Loeber & Dishion, 1984, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005); a existência de dificuldades na exteriorização dos sentimentos e de distanciamento emocional entre os familiares (DeHann, 1997, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001); a falta de estímulos positivos, prevalecendo a crítica ao elogio e incentivo; e a negligência na transmissão de valores adequados e condutas adaptadas socialmente, que não estejam relacionadas com comportamentos agressivos (Greenbaum *et. al*, 1988, Olweus, 1991, *in* Orpinas & Horne, 2006). Para além disso, ainda estão presentes práticas disciplinares inconsistentes, pouca monitorização sobre os filhos (Batsche & Knoff, 1994, Olweus, 1991, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) e utilização de comportamentos agressivos na resolução de problemas (Suderman *et. al*, 2000, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Estes contextos familiares influenciam directamente o “desenvolvimento da afeição”, tendo impacto “na formação dos valores morais e dos papéis e nas posteriores relações sociais da criança, incorporadas noutros lugares de socialização, como a escola” (Patersen, Capaldi & Bank, 1991, Leonard, Huesmann & Zelli, 1991, *in* Ramirez, 2001, p. 36), constituindo, desta forma, factores de risco.

Normalmente, as crianças originárias de um meio familiar caracterizado pela falta de supervisão tendem a escolher um grupo de pares que partilhe dos mesmos ensinamentos,

reforçando a atitude agressiva e aumentando a probabilidade de adoptarem, quando adolescentes e adultos, comportamentos de alto risco (por exemplo, uso de drogas, roubos e uma precoce iniciação sexual) (Pettit, Bates, Evasiva & Meece, 1999, *in* Orpinas & Horne, 2006).

No que respeita ao contexto familiar das crianças com propensão para a vitimação destacam-se as seguintes características: existência de um modelo educativo de sobreprotecção (Olweus, 1993), caracterizado por uma excessiva protecção parental (uma superprotecção materna em relação aos rapazes e uma rejeição materna em relação às raparigas) (Olweus, 1994, *in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Nansel *et. al.*, 2001, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005); bom relacionamento e envolvimento entre escola-família-escola, reflectido na preocupação desses agentes educativos com as dificuldades da criança e também pela reduzida independência da mesma (Nansel *et. al.*, 2001, *in* Lindenberg, Winter, Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2005).

Outra vertente do relacionamento interpessoal, é a relação com os pares. A incidência de agressividade é também influenciada pela conduta social do grupo de pares, nomeadamente por factores como a popularidade, a liderança, a integração ou exclusão, e o grau de coesão dos membros do grupo, enquanto facilitadores de condutas agressivas ou de vitimação (Ramirez, 2001). O modelo do grupo influencia as condutas dos seus membros, ou seja, ao observar um modelo agressivo que consegue cumprir os seus objectivos pela força e intimidação, faz com que o indivíduo que o observa aja contra os seus princípios para começar a actuar da mesma forma devido às recompensas que lhe são prometidas (Serrate, 2009).

Por seu turno, as vítimas são crianças que se relacionam pouco com os colegas, não tendo um grupo de amigos que os apoie e lhes transmita segurança. O apoio dos seus colegas pode ser escasso ou nulo, quer por medo do agressor, quer por considerarem a vítima inferior, deixando de sentir qualquer empatia ou vínculo afectivo (Serrate, 2009).

No que respeita ao ambiente escolar, muitos são os factores de risco e de protecção que conduzem à agressividade entre pares na escola, sendo muitos deles semelhantes aos das famílias. Factores que irão influenciar a presença ou não de condutas agressivas na escola incluem o tipo de comportamentos presentes na comunidade educativa que vão ser modelados pelos alunos, o tipo de comunicação estabelecida com eles, o tipo de relação estabelecida entre alunos e professores, a forma como ensinam os alunos a resolver os conflitos e a presença de supervisão (Orpinas & Horne, 2006).

Para as crianças a escola tem um grande significado pois pressupõe-se que seja um ambiente saudável e seguro, onde as mesmas possam desenvolver os seus potenciais intelectuais e sociais.

Método

Participantes

Os participantes no estudo são alunos, de um agrupamento de escolas do distrito do Porto, do terceiro e quarto ano de escolaridade do 1.º Ciclo.

Participaram no estudo 211 alunos, sendo 50,2% do sexo feminino e 49,8% do sexo masculino, com uma média de idades de 8,81 anos ($SD=0,69$). Destes alunos 47,4% frequentam o terceiro ano de escolaridade e 52,6% o quarto ano de escolaridade.

Instrumentos

O instrumento adoptado para identificar os comportamentos de agressividade que acontecem no contexto escolar tem por base o questionário validado e utilizado por Olweus (1989) e adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994 *in* Cunha, 2005), designado por “Bullying/agressividade entre os alunos na escola”. O segundo instrumento de avaliação é um questionário sobre factores de risco e protecção de Quintas, Macedo e Dias (2010), elaborado com o objectivo de avaliar os factores de risco e protecção que podem mediar comportamentos de agressão e vitimação.

Para avaliar a satisfação da imagem corporal, designadamente a auto-imagem, foi utilizada a Escala da Silhueta Corporal de Stunkard *et. al.* (1983, *in* Levandoski, 2009). Esta escala contém um conjunto de silhuetas visualizadas numa escala de nove pontos, permitindo verificar, através de duas questões, a imagem corporal percebida pela criança e a imagem corporal ideal para a mesma.

Procedimentos

Após o contacto e a autorização por parte da Direcção do Agrupamento de Escolas, o projecto de investigação foi exposto aos coordenadores dos diferentes estabelecimentos de

ensino. Posteriormente foi enviado aos encarregados de educação um consentimento informado para autorizarem os seus educandos a participar no estudo.

Após a autorização dos encarregados de educação foi efectuada a aplicação dos instrumentos de avaliação, em cada sala de aula. As instruções foram dadas colectivamente, mas o seu preenchimento feito individualmente.

Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados formulada no programa PASW versão 18.0, elaborada para o tratamento e análise de dados. No tratamento de dados recorremos à estatística descritiva, nomeadamente às frequências, à média e desvio padrão. Foram ainda utilizados teste de comparação de médias, análises factoriais e *reliability analyse*.

Resultados

Para uma melhor apresentação e compreensão dos resultados, serão expostas em primeiro lugar as variáveis relativas à dimensão da agressividade, em segundo lugar as variáveis que permitem medir os factores de risco e protecção associados ao comportamento agressivo entre pares, tornando evidente a presença de agressores e vítimas no contexto escolar.

Dimensão da agressividade

Foram analisadas individualmente as diferentes variáveis que permitem identificar e caracterizar os actores envolvidos em comportamentos agressivos, o tipo de agressão infringida e o local onde ocorre. Para além disso, foi realizada uma análise das variáveis relacionadas com a existência de denúncia dos episódios de agressão entre pares aos agentes educativos e o envolvimento destes e dos colegas perante este tipo de comportamento.

Deste modo, ao analisar a Tabela 1 verificamos que 64,4% das crianças da amostra refere ter sido vítima de comportamentos agressivos por parte dos colegas, distribuindo-se as respostas da seguinte forma: 35,5% refere nunca terem sido agredido, 41,7% diz ter sido agredido uma ou duas vezes, 12,3% diz ter sido agredido três ou quatro vezes e 10,4% diz ter sido agredido cinco ou mais vezes. Considerando esta medida, existe assim uma média de 1.98 ($SD=0.95$) na variável vitimação.

Quanto à presença de comportamentos agressivos, verificamos que 38% das crianças refere ter agredido outros colegas, variando as respostas do seguinte modo: 62,1% refere

nunca ter agredido outros meninos, 26,1% refere ter agredido outros meninos uma ou duas vezes, 6,2% refere ter agredido outros meninos três ou quatro vezes e 5,7% refere ter agredido outros meninos cinco ou mais vezes. Considerando esta medida, a média na amostra é de 1,55 ($SD=0,85$).

Um teste de comparação de médias permite afirmar que existe uma maior tendência das crianças para referir episódios de vitimação, comparativamente com a indicação de episódios de agressão ($t = 6,10, p < 0,001$).

A partir dos instrumentos usados conseguimos destacar algumas características dos agressores, nomeadamente o facto de pertencerem à mesma sala (53,7%) e de serem da mesma idade (54,4%) da vítima. Verifica-se ainda que 44,1% das vítimas refere ter sido agredida por um menino e 30,9% ter sido agredida por muitos meninos.

Podemos observar que o tipo de comportamentos efectuados pelos agressores da amostra são diferentes e variam na sua forma de expressão, bem como na sua frequência. Assim, os episódios únicos mais significativos são o “bater, dar murros e pontapés”, abrangendo 39,8% das crianças, o “não me falar” que engloba 33,6%, e o “tirar coisas” que abrange 31,3%. Também 29,4% respondeu ter acontecido uma vez terem-lhe metido medo, 19,9% respondeu que lhe chamaram nomes uma vez e 23,2% respondeu andarem a segredar e a falar sobre ele uma vez. Quanto aos episódios repetidos, isto é, situações que aconteceram várias vezes, os mais significativos são o “chamar nomes feios”, abrangendo 36,0% das crianças, o “andar a segredar e falar sobre mim” que engloba 28,0% e o “bater, murros e pontapés” que abrange 16,6%. Para além desses episódios, também 13,7% respondeu ter acontecido várias vezes não lhe terem falado, 13,3% respondeu que lhe meteram medo várias vezes e 11,8% respondeu que lhe tiraram coisas várias vezes.

O principal local de agressão, mencionado por 86,8% das vítimas, é o recreio. Podemos ainda destacar os corredores e as escadas como outros locais onde 16,2% das vítimas são agredidas pelos colegas.

Quanto ao envolvimento dos colegas na defesa das vítimas, os resultados da nossa amostra demonstram que 39,7% foram ajudadas por três ou mais colegas, sendo que apenas 19,1% das vítimas não foram ajudadas por nenhum colega. Para além disso, também se verificou que 74,4% das crianças da amostra ajudam como podem um colega que esteja a ser alvo de agressão por parte de outro, 16,1% refere que não ajuda, apesar de achar que o deveria fazer e apenas 9,5% refere não fazer nada para ajudar o colega que está a ser agredido porque considera não ser nada com ele.

No que refere à denúncia da existência dos referidos comportamentos agressivos aos agentes educativos, nomeadamente professor e pais, 60,3% da amostra denuncia essas situações ao professor e 65,4% denúncia aos pais. Embora se verifique que 39,7% da amostra não denuncia essas situações ao professor e 34,6% também não denuncia aos pais.

No entanto, quando analisamos a variável “se os professores impedem as agressões”, verificamos que 44,1% do total da amostra refere que muitas vezes os professores impedem a existência de agressões entre os colegas, mas 38,4% refere não saber se existe esse impedimento por parte dos professores. Parte da amostra, nomeadamente 12,3% que refere que às vezes os professores impedem as agressões e apenas 5,2% refere que quase nunca os professores impedem as agressões entre os colegas.

Por fim, procedemos à distribuição da agressão e vitimação face ao sexo através de um teste de comparação de médias. O sexo masculino apresenta mais episódios de agressão face ao sexo feminino. Esta evidência é confirmada pelos resultados estatisticamente significativos ($t = 3,82, p < 0,001$). No que respeita à vitimação não se verifica uma tendência associada ao sexo para este fenómeno ($t = 1,38, p > 0,05$) (cf. Tabela 2).

Factores de Risco e Protecção

A partir dos itens contemplados no questionário sobre Factores de Risco e Protecção de Quintas, Macedo e Dias (2010) elaborado para o efeito, foi realizada uma análise factorial dos factores de risco e protecção (cf. Tabela 3), verificando-se uma boa correlação entre os itens ($KMO = 0,638$). São identificadas seis dimensões que, no seu conjunto, são responsáveis por 57,33% da variância total dos resultados. A partir da rotação *varimax* foi possível constatar que as dimensões agrupam itens com uma forte associação que justificam a sua influência no desencadear de comportamentos agressivos e de vitimação. No entanto, existiram itens complexos que não se conseguiram agrupar em nenhuma das dimensões, nomeadamente: os pais sabem onde andas, a escola castiga quem anda á bulha, insulta ou rouba e os amigos gostam de ti.

As dimensões identificadas foram a percepção da norma por parte dos alunos, a presença de comportamentos desajustados, a percepção positiva da escola como entidade de interacção social, o suporte parental, o ajustamento comportamental, e por último a percepção de segurança.

Através do teste *t-student* comparámos as médias dos scores factoriais dos grupos agressor/não agressor² e vítima/não vítima³ com as seis dimensões obtidas através da análise

factorial. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos agressor e não agressor nas dimensões da percepção da norma, da percepção positiva da escola, do suporte parental, do ajustamento comportamental e da percepção de segurança (cf. Tabela 4). Os resultados obtidos onde se verificam diferenças estatisticamente significativas prendem-se com a dimensão dos comportamentos desajustados ($t=3,380$; $p < 0,001$). Os mesmos indicam que os agressores são crianças que têm tendência a apresentar esse tipo de comportamentos (exemplo: tirar coisas) e têm pares com comportamentos desajustados.

Quanto aos grupos vítimas e não vítimas concluiu-se que as vítimas têm uma maior percepção da norma ($t = 2,171$; $p < 0,032$) e mais comportamentos desajustados (exemplo: estragar coisas) ($t = 4,466$; $p < 0,001$) do que o grupo das não vítimas, tendo sido obtidas diferenças estatisticamente significativas nessas dimensões. Para além disso, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na dimensão III, confirmando que as vítimas têm uma menor percepção positiva da escola do que as não vítimas ($t = 1,972$; $p < 0,05$). Nas restantes dimensões não se confirmaram diferenças entre os grupos (cf. Tabela 5).

Uma vez que a influência do grupo de pares aparece associada ao comportamento do próprio, procurámos analisar especificamente o item “amigos mal comportados” da dimensão comportamentos desajustados, nos grupos das Vítimas e Não Vítimas e dos Agressores e Não agressores (cf. Tabela 6). A análise realizada permitiu concluir que as vítimas têm amigos mal comportados, quando comparadas com as não vítimas ($p < 0,001$), assim como os agressores, que também têm amigos mal comportados em relação aos não agressores ($p < 0,05$).

Foi calculada a diferença, em valor absoluto, entre a imagem corporal actual percebida pela criança e a imagem desejada pela mesma, obtendo-se uma variável à qual designamos de insatisfação corporal. Com base nesta variável analisamos as diferenças na percepção da auto-imagem dos agressores e das vítimas.

Analisando as médias relativas aos níveis de insatisfação da imagem corporal, verifica-se que as vítimas apresentam uma média de 1,24, comparativamente com o resto da amostra que regista uma média de 1,13. O teste de comparação de médias mostra que as diferenças não são estatisticamente significativas ($t = 0,713$, $p = 0,477$) (cf. Tabela 7).

Por sua vez, a comparação entre os agressores ($M=1,41$) e os não agressores ($M=1,08$) na variável insatisfação corporal é estatisticamente significativa ($t= 2,104$, $p= 0,037$) tornando evidente que os agressores estão mais insatisfeitos com a sua imagem corporal (cf. Tabela 7).

Discussão

A nossa investigação colocou em evidência que o problema da vitimação e da agressão entre crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico está presente nas escolas portuguesas, comprometendo o desenvolvimento psicossocial da criança. As percentagens de vitimação são na ordem dos 64,4% e de agressão são 38%, que apesar de se situarem em valores superiores aos obtidos por Pereira, Almeida, Valente e Mendonça nas escolas públicas do Norte do país (1996, *in* Urra, 2007), e por Whitney e Smith (1993, *in* Martins, 2009) num estudo no 1.º ciclo nas mesmas idades que o nosso, bem como, pelos dados obtidos por outros estudos nacionais e internacionais (Craig & Harey, 2004, *in* Martins, 2007; Neto, 2004, Fekkes, Pijpers & Verloove, 2005, *in* Lopes, 2005), corrobora todos eles, porque confirma a maior prevalência de crianças vítimas em relação aos agressores.

No que respeita, ainda, à caracterização do fenómeno, nomeadamente a caracterização do agressor (Francisco & Libório, 2009; Serrate, 2009; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Pereira & Pinto, 1999), os tipos de agressão mais frequentes (Francisco & Libório, 2009; Serrate, 2009; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Pereira & Pinto, 1999), os locais preferenciais de agressão (Whitney & Smith, 1993, *in* Martins, 2007, 2009; Serrate, 2009), o envolvimento dos colegas em defesa da vítima e à denúncia dessas ocorrências aos agentes educativos (Fante, 2005, Lopes, 2005, Pereira, 2002, *in* Francisco & Libório, 2009; Pereira & Pinto, 1999; Craig & Pepler, 2000, *in* Martins, 2009), todos os resultados obtidos vão ao encontro da literatura encontrada.

Em relação à análise efectuada quanto aos factores de risco e protecção, podemos tecer algumas considerações relevantes.

Os resultados permitiram afirmar que os rapazes são mais agressores do que as raparigas, corroborando o indicado pela literatura, ou seja, que as crianças do sexo masculino exibem mais comportamentos agressivos do que as do sexo feminino (Grunbaum *et al.*, 2004, Hyde, 1984, Maccoby & Jacklin, 1974, *in* Orpinas & Horne, 2006; Olweus, 1997, 1999, *in* Martins, 2009; Garcia & Perez, 1989, Roland, 1989, Whitney & Smith, 1993, O'Moore, Kirkham & Smith, 1997, *in* Pereira & Pinto, 1999).

Quanto ao facto de os rapazes apresentarem níveis mais altos de vitimação do que as raparigas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos quanto à vitimação. Este dado acerca da vitimação parece corroborar com alguns estudos que referem não existir uma tendência quanto ao sexo no papel da vitimação. Porém, não existe consenso quanto a esta perspectiva, uma vez que há investigações que tendem a referir que os

rapazes estarão mais implicados nesse papel, e outras referem o envolvimento de um número semelhante de ambos os sexos na vitimação (Serrate, 2009; Lopes Neto, 2005).

Analisando o grupo de agressores e não agressores face às seis dimensões provenientes da análise factorial, concluímos que a dimensão dos comportamentos desajustados é a que apresenta diferenças estatisticamente significativas, entre o grupo dos agressores face ao grupo dos não agressores. Esta diferença encontrada permite dizer que esta dimensão é a que mais explica a presença de condutas agressivas na escola, pois indica que os agressores são crianças que têm esse tipo de comportamentos desviantes (exemplo: tirar e estragar coisas) e têm amigos mal comportados. Esta dimensão põe em evidência algumas das características dos agressores abordadas na bibliografia, nomeadamente o facto de os agressores apresentarem elevados níveis de agressividade, impulsividade, ansiedade, dificuldade em aceitar regras (Lindenberg, Aldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005) e terem atitudes de desafio e provocação, que se traduzem num padrão comportamental desajustado (Ramirez, 2001). Estes resultados vão ao encontro da investigação feita por Bosworth e colaboradores (1999, *in* Martins, 2009), que defende que o mau comportamento e a crença que o apoia, são os melhores preditores deste tipo de comportamentos. A presença de agressividade também é influenciada pela conduta social do grupo de pares (Ramirez, 2001) como podemos ver neste resultado.

No que se refere ao grupo das vítimas e não vítimas quando comparadas nas diferentes dimensões encontradas, verificamos que as vítimas face às não vítimas, têm uma maior percepção da norma. Este dado pode ser suportado pelo facto de as vítimas uma vez marginalizadas e perseguidas pelos agressores (Urta, 2007), considerarem que quem estraga, quem tira coisas que não lhe pertencem e, que ainda fazem mal aos outros, deva ser castigado por isso. A análise efectuada indica, ainda, que as vítimas têm uma menor percepção positiva da escola do que as não vítimas, facto que se deve sobretudo ao ambiente positivo ou negativo proporcionado pelo contexto escolar, tendo em conta os padrões de consequências pelos quais se rege (Serrate, 2009), uma vez que é o local identificado para a ocorrência da agressão.

Ao comparar o item dos amigos mal comportados com os grupos das vítimas e não vítimas e dos agressores e não agressores, foi possível confirmar que a presença de pares com condutas desviantes influencia positivamente o comportamento agressivo. Isto deve-se ao facto de tanto o grupo das vítimas ($p < 0,001$) como o grupo dos agressores ($p < 0,05$), quando comparados com os outros respectivamente, terem amigos mal comportados.

Quando comparamos os grupos vítimas e não vítimas, e o grupo agressores e não agressores, com os níveis de satisfação com a imagem corporal, verificou-se que o grupo dos agressores tem uma auto-imagem negativa face aos não agressores. No entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo vítimas e não vítimas face à satisfação com a imagem corporal. As vítimas têm menor força física, quando comparadas com os agressores que são mais fortes fisicamente, e apresentam uma aparência reveladora de alguma debilidade ou fragilidade (Ramirez, 2001; Smith & Sharp, 1994; Debarbieux, 2002; Buka & Earls, 1993, *in* Orpinas & Horne, 2006). Essa aparência contribui para a vitimação e faz com que o agressor use a sua característica física para ocupar uma posição de superioridade no grupo de pares (Ramirez, 2001). As características físicas das vítimas tornam essas crianças alvos mais fáceis de intimidação por parte dos agressores, o que levaria a pensar que poderiam percepcionar a sua imagem corporal de forma negativa, mas os resultados que obtivemos não revelam essa orientação.

Conclusão

O comportamento agressivo parece ter uma relativa estabilidade no tempo, tal como evidenciam vários autores (Dodge, 2001, Farrington, 2002, Kokko & Pulkkinen, 2005, Olweus, 1999, *in* Martins, 2007; Coie & Dodge, 1998, Loeber & Hay, 1997, Moffit & Caspi, 2000, Trembley, LeMarquand & Vitaro, 2000, *in* Martins, 2009), quer através de estudos retrospectivos, quer por estudos prospectivos, tendo alguns deles evidenciado a estabilidade desse tipo de condutas da infância à idade adulta, caso não ocorram intervenções para as evitar. Deste modo, torna-se pertinente o estudo do comportamento agressivo em crianças em contexto escolar, uma vez que é nesse contexto que passam a maior parte do seu tempo, para além de ser o espaço privilegiado quando se pensa na prevenção primária desses comportamentos (Débardieux, 2007, *in* Martins, 2007). As estratégias de intervenção ou prevenção a desenvolver deverão ter em conta o tipo de agressão que se pretende prevenir ou anular (Martins, 2005).

O presente estudo permitiu medir os níveis de agressão e de vitimação, bem como os factores de risco e de protecção que lhes estão associados. O nível de influência dos factores de risco e protecção deveriam, contudo, ser mais investigados para permitir definir com mais precisão o que é risco e o que é protecção efectiva. Uma vez que os estudos são pouco lineares, torna-se difícil no espectro das variáveis moderadoras, definir até que nível as

mesmas constituem protecção e a que ponto passarão a ser risco, tendo em consideração que a conduta agressiva se desenvolve na presença de vários factores influenciadores.

No que se refere a investigações futuras, parece-nos essencial apostar no estudo da percepção dos agentes educativos sobre a agressividade em contexto escolar. Posteriormente, poderia alargar-se o estudo com a criação e dinamização de grupos de discussão e assim atingir um nível de reflexão/acção adaptado à sua realidade.

Referências

- Alvarenga, M.S, Philippi, S.T, Lourenço, B.H, Sato, P.M, & Scagliusi, F.B (2010). Insatisfação com a imagem corporal em universitárias brasileiras. *Jornal Brasileiro Psiquiátrico*, 59,1, 44-51.
- Antunes, D. C.; Zuin, A.A.S. (2008). Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20, 1, 33-42.
- Barbosa, M.R. (2008). *Contextos relacionais de desenvolvimento de vivência corporal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barros, D.D (2005). Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. *Revista História, Ciências, Saúde*, 12, 2, 547-54.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 19, 523-537.
- Cash, T.F. (1990). The psychology of physical appearance: Aesthetics, attributes development. Deviance, and change. In T. Cash & Truzinsky (Eds), *Body images* (pp. 51-79). New York: Guilford.
- Cunha, A. (2005). *Bullying – Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1.ºciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Debarbieux, E. (2002). Risk factors for youth violence. In: E. Debarbieux, C. Blaya (Eds.), *Violence in Schools and Public Policies* (pp. 6-31). France: Elsevier.
- Francisco, M.V., & Libório, R.M.C (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Revista de Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 2, 200-207.

- Levandoski, G. (2009). *Análise de factores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais*. Tese de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Lima, I. M. G.B. (2003). *O corpo (in)visível em contexto escolar, impacto na construção da identidade corporal na adolescência*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lindenberg, R., Winter, A., Oldehinkel, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 4, 672-682.
- Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediátrico*, 81, S164-S172.
- Lopes, S. S. (2008). *Influências socioculturais na imagem corporal de adolescentes*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Mackal, P. (1983). *Teorias psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Martins, M. J. D.(2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 001, 93-115.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15, 2, 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola* (1ª Edição). Penafiel: Editorial Novembro.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. (1ª Edição.) Lisboa: Coisas de Ler Edições.

- Oliveira, T. M. S. (2009). *Actividade física, desporto e imagem corporal. Estudo em adolescentes com peso normal e com excesso de peso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention – creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Palácios, M., & Rego, S. (2006). Bullying: mais uma epidemia invisível?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30, 1, 3-5.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pereira, B. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, B., & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, 6, 1, 19-33.
- Pereira, E.F, Graup, S., Lopes, A.S., Borgatto, A.F, & Daronco, L.S.E (2009). Percepção da imagem corporal de crianças e adolescentes com diferentes níveis socio-económicos na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 9, 3, 253-262.
- Prout, A. (1999). *The body, childhood and society*. London: Macmillan Press
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ribeiro, A. (1996). O corpo vai ao psicólogo. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 39-43.

- Ribeiro, A. (2003). *O corpo que somos – aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e avaliação em Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Saikali, C.J, Soubhia, C.S, Scalfaro, B.M, & Cordás, T.A (2004). Imagem corporal nos transtornos alimentares. *Revista Psiquiatria Clínica*, 31, 4, 164-166.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 23, 97-110.
- Serrano, J., & Neto, C. (1997). As retinas da vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In C. Neto (1ª Ed.), *Jogos & desenvolvimento da criança* (pp. 206-225). Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola*. Madrid: K Editora
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London and New York: Routledge.
- Trautmann, A.M. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”.Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, 1, 13-20. Santiago.
- Triches, M.R., & Giugliani, E.R.J. (2007). Insatisfação corporal em escolares de dois municípios da região sul do Brazil. *Revista de Nutrição*, 20, 2, 119-128, Campinas.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador*. 4ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Notas de rodapé

¹Os elementos mais novos da amostra tinham 8 anos de idade e os mais velhos 11 anos de idade.

²O grupo dos agressores é constituído pelos indivíduos que responderam que agrediram alguém pelo menos uma vez. O grupo dos não agressores é constituído pelos indivíduos que responderam nunca ter agredido.

³O grupo das vítimas é constituído pelos indivíduos que responderam ter sido agredidos por alguém pelo menos uma vez. O grupo das não vítimas é constituído pelos indivíduos que responderam nunca ter sido agredidos.

Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra por frequência, média e desvio padrão na Vitimação/Agressão.

Nº de vezes	Vitimação ¹				Agressão ²			
	n	%	M	DP	n	%	M	DP
1 - Nunca	75	35,5	1,98	0,95	131	62,1	1,55	0,85
2- 1 ou 2	88	41,7			55	26,1		
3- 3 ou 4	26	12,3			13	6,2		
4- 5 ou +	22	10,4			12	5,7		

¹ Item: Quantas vezes te fizeram mal.

² Item: Quantas vezes fizeste mal a outros.

Tabela 2. Distribuição da Agressão e Vitimação face ao sexo.

	Sexo	n	M	DP	t	p
Agressão	Masculino	105	1,77	0,97	3,82	0,001**
	Feminino	106	1,34	0,63		
Vitimação	Masculino	105	2,07	1,01	1,38	0,17
	Feminino	106	1,89	0,88		

** p < ,01.

Tabela 3. Análise factorial dos factores de risco e protecção associados à agressividade em contexto escolar.

Dimensões e resumo dos itens	M		DP		Saturações Factoriais					
	M	DP	I	II	III	IV	V	VI		
Percepção da Norma										
Deve-se castigar quem tira	3,52	0,89	0,793							
Deve-se castigar quem estraga	3,30	1,02	0,833							
Comportamentos desajustados										
Tiraste coisas	1,25	0,57		0,757						
Estragaste coisas	1,32	0,74		0,619						
Amigos mal comportados	2,03	0,76		0,637						
Percepção positiva da escola										
Gostas da escola	3,67	0,66			0,714					
Bom Ambiente escolar	3,42	0,83			0,670					
Suporte Parental										
Pais elogiam	3,75	0,60				0,551				
Pais ajudam no Trabalho de casa	3,33	0,94				0,782				
Ajustamento Comportamental										
Pais impõem Regras	3,33	0,98					0,562			
Participar nas actividades da escola	3,47	0,77					0,752			
Percepção de Segurança										
Achas-te forte fisicamente	2,53	1,10							0,751	
Sentir medo na escola	1,57	0,75							- 0,611	

(escala utilizada: de 1=nunca a 4=sempre)

Tabela 4. Análise comparativa dos grupos Agressor e Não Agressor face às dimensões intrapessoais e contextuais (teste *t-student*).

	Não Agressores (n=131)		Agressores (n=80)		t	df	p
	M	DP	M	DP			
Dimensão I: Percepção da Norma	- 0,01	1,03	0,02	0,95	0,257	209	0,797
Dimensão II: Comportamentos Desajustados	- 0,18	0,96	0,29	1,00	3,380	161,783	0,001**
Dimensão III: Percepção Positiva da Escola	0,05	1,03	- 0,07	0,95	0,399	209	0,845
Dimensão IV: Suporte Parental	0,03	0,98	- 0,04	1,03	0,467	209	0,641
Dimensão V: Ajustamento Comportamental	- 0,08	0,99	0,13	1,01	1,474	209	0,142
Dimensão VI: Percepção de Segurança	0,23	0,99	- 0,04	1,02	0,424	209	0,672

** p < .01

Tabela 5. Análise comparativa entre o grupo Vítima e Não Vítima face às dimensões intrapessoais e contextuais (teste *t-student*).

	Não Vítimas (n=75)		Vítimas (n=136)		t	df	p
	M	DP	M	DP			
Dimensão I: Percepção da Norma	- 0,20	1,04	0,11	0,96	2,171	142,878	0,032*
Dimensão II: Comportamentos Desajustados	- 0,37	0,78	0,20	1,05	4,466	190,778	0,001**
Dimensão III: Percepção Positiva da Escola	0,18	1,01	- 0,10	0,98	1,972	149,347	0,05*
Dimensão IV: Suporte Parental	- 0,01	1,03	0,01	0,99	0,099	209	0,921
Dimensão V: Ajustamento Comportamental	- 0,03	0,87	0,02	1,07	0,358	209	0,721
Dimensão VI: Percepção de Segurança	0,14	0,95	- 0,08	1,02	1,542	209	0,125

*p < .05; **p < .01

Tabela 6. Análise comparativa entre os grupos Vítimas/Não Vítimas e Agressor/Não Agressor face às condutas desviantes dos pares (teste *t-student*).

	M	DP	t	Amigos mal comportados df	p
Vítimas	2,18	0,77	4,333	173,672	0,001**
Não Vítimas	1,75	0,66			
Agressores	2,16	0,79	1,981	158,696	0,05*
Não Agressores	1,95	0,74			

*p < ,05; ** p < ,001.

Tabela 7. Análise da Insatisfação da imagem corporal dos grupos Vítimas/Não Vítimas e Agressores/Não agressores.

	M	DP	t	Insatisfação df	p
Vítimas	1,24	1,10	0,713	209	0,477
Não Vítimas	1,13	1,00			
Agressores	1,41	1,23	2,104	134,291	0,037*
Não Agressores	1,08	0,93			

*p < .05

Anexo D – Comunicação

Estudo dos preditores da agressividade entre pares em contexto escolar no 1.º ciclo

Ana Macedo & Jorge Quintas

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte

É crescente o interesse pela temática da agressividade em contexto escolar, devido à visibilidade do fenómeno e à preocupação que os diferentes intervenientes no contexto educativo têm tido perante as suas manifestações.

Na presente comunicação será apresentado o estudo empírico efectuado com 211 alunos do 1.º ciclo do ensino básico, que teve como primeiro objectivo analisar a agressividade entre pares no contexto escolar ao nível do 1º ciclo e, assim, averiguar os níveis de vitimação e de comportamentos agressivos dos alunos. Em segundo lugar, foram analisadas as características pessoais e contextuais de agressores e vítimas, que poderão funcionar como factores de risco e protecção nas dinâmicas de agressividade/vitimação.

Os resultados do estudo permitiram afirmar que os rapazes são os mais agressores, que os agressores apresentam mais comportamentos desajustados face aos não agressores, e que a presença de condutas desviantes dos pares influencia positivamente o comportamento agressivo. Confirmou-se, igualmente, que as vítimas têm uma boa percepção da norma e uma percepção menos positiva da escola face às não vítimas. Não foi possível confirmar as hipóteses que tentavam verificar uma relação entre o sexo e a vitimação. Também não se confirmaram as hipóteses que comparavam os grupos vítimas e não vítimas, e o grupo agressores e não agressores, com os níveis de satisfação com a imagem corporal. Contudo, os resultados obtidos para hipótese referente ao grupo agressor/não agressor, indicaram uma orientação diferente da proposta, verificando-se que o grupo dos agressores tem uma auto-imagem negativa face aos não agressores. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos que permitissem afirmar que a presença de suporte parental influenciava negativamente a conduta agressiva.

Nesta comunicação serão igualmente tecidas considerações sobre as implicações dos resultados encontrados no 1.º ciclo do ensino básico.

Palavras Chave: Bullying; agressividade; maus tratos; vitimação; imagem corporal.