

A AGRESSÃO E VITIMAÇÃO ENTRE PARES EM CONTEXTO ESCOLAR – ESTUDO DE CASO NO 5º ANO DE UMA ESCOLA DA CIDADE DE BEJA

Maria Júlia Catarino
Margarida Alves Martins

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação

juliacatarino@gmail.com
mmartins@ispa.pt

Resumo

O presente estudo pretendeu caracterizar os vários tipos de condutas de agressão/vitimação ocorridos entre pares que constituem uma amostra de 78 participantes do 5º ano de escolaridade, a frequentarem uma escola da cidade de Beja.

Caracterizou-se a frequência dos tipos de agressão/vitimação, comparando-a entre géneros, com base nos resultados obtidos através de um questionário referido pelo próprio (*self-report*), o QEVE - *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar* (Martins, 2003). Verificámos que os rapazes tendem a ser mais agressores, particularmente no que respeita à *violência física*, do que as raparigas.

O estudo pretendeu, igualmente, conhecer a relação entre os vários tipos de condutas de agressão/vitimação e o estatuto sociométrico dos participantes, na sua turma, conhecido através do *Questionário Sociométrico de Nomeação de Pares*, adaptado de Diaz-Aguado et. al (1996). Neste sentido, as *vítimas* tendem a ser rejeitadas ou negligenciadas pelos seus pares e os *agressores* a ser rejeitados ou a apresentar um estatuto controverso. Os *observadores* e os sujeitos *não envolvidos* tendem a ser os mais populares. O grupo das *vítimas-agressivas* constituiu-se como aquele cujos elementos tendem a ser mais rejeitados pelos seus colegas de turma, surgindo, assim, como aquele que se encontra em situação de maior risco psicossocial.

Introdução

De acordo com o relatório da UNICEF sobre o bem-estar infantil nos países cujas economias são consideradas como as mais avançadas do mundo, “a prevalência do ‘bullying’ varia (...) com cerca de 15% das crianças inquiridas a referirem ter sido vítimas de bullying na Suécia e na República Checa em contraste com as mais de 40% na Suíça, Áustria e Portugal” (UNICEF, 2007, p. 32). Na realidade, somos recorrentemente confrontados com situações que, pela sua persistência e violência, quer física, quer psicológica, constituem-se como enormes ameaças ao bem-estar e desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes.

Pioneiro nos estudos sobre ‘bullying’ entre pares, que remontam à década de 70, Olweus (1995) refere que “um/a estudante está a ser intimidado/a ou vitimizado/a quando ele ou ela são expostos, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas de parte de um ou mais estudantes. As acções negativas podem incluir contacto físico, palavras, ou gestos obscenos, e exclusão intencional do grupo. Um critério adicional de ‘bullying’ é o desequilíbrio de força

(uma relação assimétrica de poder); O/a estudante que é exposto/a a estas acções negativas tem dificuldade em defender-se a si mesmo/a” (p.197).

De acordo com Smith e Morita (1999) “bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo; mas de um tipo particularmente cruel, uma vez que é dirigido, repetidas vezes, a uma vítima particular que se encontra incapaz de se defender eficazmente. A criança vitimizada pode estar em desvantagem numérica, ser mais nova, menos forte ou simplesmente psicologicamente menos confiante. A criança agressora explora esta oportunidade para infligir dano físico, obter gratificação psicológica, obtendo estatuto no seu grupo de pares, quer, por vezes, obter ganhos financeiros directos, tirando dinheiro ou bens” (p.1).

As situações de agressão e vitimação entre pares, em particular o ‘bullying’, parecem envolver muitas crianças e adolescentes nas escolas. Olweus (1999b, cit. por Martins, 2003) concluiu que cerca de 15% dos alunos estavam envolvidos em situações de ‘bullying’, com uma certa regularidade, quer como vítimas, quer como agressores, sendo que aproximadamente 9% eram vítimas, 7% constituíam agressores regulares e cerca de 1,6% alunos eram simultaneamente vítimas e agressores.

Em Portugal, Carvalhosa, Lima e Matos (2002) verificaram que a maioria dos sujeitos descrevem-se como estando envolvidos em comportamentos de ‘bullying’ (57,5%), sendo que apenas 10,2% se definem unicamente como provocadores, 21,4% como vítimas, 25,9% como vítimas provocativas (duplo envolvimento) e 42,5% referem não ter tido nenhum envolvimento nestas situações.

Martins (2003) encontrou valores na ordem dos 9% de vítimas e 16% de agressores, sendo que a conduta de vítima-agressiva obteve percentagens na ordem dos 0,4% para vítimas-agressivas muito frequentes e de cerca de 10% para vítimas-agressivas pouco frequentes.

Verifica-se que a maioria da investigação de caracterização do fenómeno do ‘bullying’, realizada nos últimos anos, tem-se centrado em variáveis dependentes como a frequência dos comportamentos agressivos e de vitimação, os tipos de ‘bullying’ e os locais onde tende a ocorrer, bem como na definição das características de agressores e vítimas, no conhecimento e atitudes dos pais ou professores face ao fenómeno, variáveis estas que tendem a ser relacionadas, mais frequentemente, com variáveis independentes como sejam a idade e o nível de escolaridade, o género ou nível socioeconómico.

Neste sentido, nos diversos estudos realizados, a variável género aparece quase sempre relacionada com as condutas agressivas, nomeadamente com o ‘bullying’, parecendo ser significativas as diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita a este tipo de comportamento.

Assim, os rapazes têm tendência a envolver-se mais em comportamentos de ‘bullying’ e, logo, em condutas de agressão e vitimação, do que as raparigas, tendendo a ser, mais frequentemente, tanto provocadores como vítimas, sobretudo de agressão física e directa (e.g. roubar coisas) (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Diaz-Aguado, Arias & Seoane, 2004; Defensor del Pueblo, 2000, cit. por Diaz-Aguado, 2006; Martins, 2003; Whitney & Smith, 1993, cit. por Martins, 2003).

Do mesmo modo, a maioria dos estudos parecem apontar para uma prevalência de formas indirectas e psicológicas de agressão (em que predomina a agressão verbal e a exclusão social) (e.g. falar mal de alguém) no grupo das raparigas (Olweus, 1999, cit. por Martins, 2003; Defensor del Pueblo, 2000, cit. por Diaz-Aguado, 2006; Crick, 1996, 1997; Crick, Bigbee & Howes, 1996; Owens, Shute & Slee, 2000).

Relativamente ainda à agressão verbal e exclusão social, outros estudos apontam para a inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que se refere a este tipo de agressão psicológica e indirecta, estudos estes que utilizam o mesmo instrumento, o que poderá de algum modo explicar a semelhança dos resultados (Diaz-Aguado et. al, 2004; Martins, 2003). No entanto, Diaz-Aguado et. al (2004) referem que, em ambos os sexos, o tipo de agressão mais frequente é a exclusão social.

Sem desvalorizar a pertinência dos estudos que até este ponto focaram o seu interesse quase exclusivamente na descrição dos comportamentos, bem como na prevalência do fenómeno do ‘bullying’ ou, em termos mais gerais, da agressão e vitimação entre pares, segundo Almeida (2006) existem motivos que justificam as críticas a estes trabalhos já que, embora alguns estudos descrevam padrões individuais de conduta, a verdade é que a maioria ignorou a componente relacional, diádica e de grupo. Certo é que “os estudos sobre as relações entre pares não deixam margem para dúvidas de que a experiência relacional contribui de forma única para os sentimentos de desajustamento na infância e na adolescência e que, em muitos casos, estes são mais duradouros do que os seus efeitos mais imediatos” (Almeida, 2006, p. 92).

Deste modo, não sendo possível ignorar o contexto social nem as características dos grupos de pares em que os maus-tratos ocorrem, quando analisamos o fenómeno, não podemos limitar-nos a falar de agressores e vítimas, é necessário ter em conta a natureza social dos tipos de mau trato, sendo esta perspectiva enfatizada em vários estudos (Almeida, 2006; Almeida, Lisboa & Caurcel, 2005, 2007; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Salmivalli & Voeten, 2004). “O facto de os grupos escolares serem estruturas sociais bastante estáveis leva a que eles sejam o palco de aprendizagens sociais de vária ordem, e, inevitavelmente, os conflitos, as afirmações de poder, o protagonismo, as ligações, as redes são parte integrante da vida em grupo” (Almeida, 2006, p.

93) e, neste contexto, o ajustamento psicossocial ou integração social de crianças e adolescentes, tem sido uma das variáveis que mais tem sido relacionada com as condutas de agressão/vitimação, em particular com o fenómeno do ‘bullying’.

Operacionalizada em termos do estatuto sociométrico que crianças e adolescentes obtêm no seu grupo de pares, isto é, com base no tipo de atributos que as crianças recebem dos colegas e, em particular, da aceitação, rejeição ou indiferença que crianças e adolescentes recebem dos colegas da turma em que estão incluídos, o ajustamento psicossocial ou integração social têm sido estudados, por vários autores (e.g. Diaz-Aguado, 2006; Martins, 2003) e são indicadores da competência social das crianças e adolescentes.

Assim, no que respeita à relação entre o ‘bullying’ ou comportamentos de agressão e vitimação e a variável estatuto sociométrico, os dados de algumas investigações parecem apontar para o facto de as vítimas pertencerem, enquanto grupo, a um estatuto social mais baixo, na medida em que são os que obtêm maior número de rejeições por parte dos pares (Martins, 2003; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Noutros estudos, embora tendam a ser rejeitadas muito mais do que os agressores, são ultrapassadas pelo grupo dos sujeitos que se caracterizam por serem simultaneamente vítimas e agressores, as vítimas-agressivas, que parecem ser as que recebem mais rejeições dos seus pares (Seixas, 2007).

Relativamente aos alunos agressores, os estudos sugerem que estes tendem a apresentar um ajustamento psicossocial mais positivo, por comparação às vítimas ou às vítimas-agressivas, isto é, tendem a ser igualmente rejeitados pelos pares, embora não cheguem a ser tão impopulares como os outros dois grupos (Martins, 2003; Salmivalli et. al, 1996), sendo nomeados como populares muito mais frequentemente do que qualquer um dos outros grupos (Seixas, 2007).

Por outro lado, segundo Salmivalli et al. (1996), o grupo dos defensores das vítimas, considerado como um grupo de sujeitos não envolvidos directamente no ‘bullying’, apresenta um estatuto social mais elevado e este resultado, ao mesmo tempo que enfatiza a popularidade deste grupo, suporta os resultados de outros estudos de Coie et al. (1990, cit. por Salmivalli et al., 1996), que apontam as crianças e adolescentes pro-sociais, que não se envolvem em condutas de agressão ou vitimação, como socialmente mais ajustados.

Quer falemos de comportamentos agressivos entre pares, em termos gerais, quer falemos de ‘bullying’, tendo em atenção o seu carácter de repetição, parece importante salientar que as consequências da ocorrência de determinadas condutas agressivas, mesmo que menos frequentes assumem uma enorme gravidade para os jovens envolvidos. Neste sentido, e na linha de outras investigações realizadas (e.g. Martins, 2003) pareceu-nos importante considerar neste estudo, conceitos mais abrangentes como os de *agressão* e *vitimação*, sem por isso excluir as

situações de ‘bullying’, consideradas ambas como formas graves e preocupantes de agressão entre pares em contexto escolar.

Neste contexto, esta investigação empírica teve como principais objectivos: por um lado, caracterizar a frequência dos comportamentos de agressão e vitimação entre pares em contexto escolar e conhecer a relação entre estes e a variável género; por outro lado, conhecer a relação entre o estatuto sociométrico (preferências/rejeições dos pares) e os comportamentos de *agressão* e *vitimação* que ocorrem entre esses mesmos jovens, em contexto escolar.

1. Método

1.1. Participantes

A presente investigação empírica realizou-se no ano lectivo de 2007/2008, numa escola pública da cidade de Beja. Seleccionaram-se para este estudo um total de 78 sujeitos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo a média de idades de 10,38 anos e o desvio-padrão de 0,725.41 do sexo masculino (52,6%) e 37 do sexo feminino (47,4%), que constituem quatro turmas do 5º ano de escolaridade, tendo sido apenas excluída uma turma de um total de cinco turmas deste ano, devido à sua pequena dimensão e consequentes limitações de análise estatística.

1.2. Instrumentos

1.2.1. Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE)

Para avaliar o envolvimento dos participantes em condutas de agressão/vitimação utilizou-se uma adaptação do *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio* (CEVEO) de Diaz-Aguado, traduzido e adaptado para português com o nome de *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar* (QEVE), por Martins (2003) que consiste num questionário de comportamentos referidos pelo próprio (“self-report”) sobre o tipo e grau de envolvimento do indivíduo em condutas de ‘bullying’.

O questionário inicia-se com uma série de 12 itens (Bloco A), em que os adolescentes indicam como se sentem em determinados lugares e situações, bem como nos relacionamentos que estabelecem com pessoas significativas nas suas vidas (como sejam o pai, a mãe, os amigos, os colegas, os professores), numa escala de 1 a 7 pontos.

Em seguida os sujeitos são confrontados com um três conjuntos de 15 itens cada um (Blocos B, C e D) que pretendem avaliar o tipo de envolvimento da criança ou adolescente nas situações de agressão e vitimação. Aqui as alternativas de resposta são sempre quatro (1 = nunca, 2 =

algumas vezes, 3 = muitas vezes, 4 = quase sempre). Assim, o questionário inclui 3 escalas: da vítima, do agressor, e do observador, através das quais é possível identificar os participantes que se situam nas várias escalas: *vítima de exclusão social e agressão verbal* (valores superiores a 7,25), *vítima de violência física com agressão menor* (valores superiores a 8,25), *vítima de violência física com agressão grave* (valores superiores a 4), *agressor de exclusão social e agressão verbal* (valores superiores a 9), *agressor de violência física* (valores superiores a 8), *observador de exclusão social e agressão verbal* (valores superiores a 14), *observador de violência física com agressão menor* (valores superiores a 10) e *observador de violência física com agressão grave* (valores superiores a 4,25).

No entanto, é de salientar a existência ainda de um quarto grupo de sujeitos, o das vítimas-agressivas, que resulta de condutas simultaneamente ligadas à condição de agressor e de vítima. Seguem-se ainda uma dimensão que avalia quem, do ponto de vista dos sujeitos, intervém e ajuda quando ocorrem situações de ‘bullying’ (8 itens), uma outra dimensão que avalia as atitudes dos professores (tal como percebidas pelos adolescentes) relativamente a essas situações (7 itens) e ainda uma dimensão que pretende conhecer a atitude do próprio adolescente face a condutas de ‘bullying’ perpetradas pelos colegas (7 itens).

1.2.2. Questionário Sociométrico de Nomeação de Pares

Segundo Diaz-Aguado, Royo, Segura e Andrés (1996), “os questionários sociométricos e os questionários de atributos percebidos pelos colegas são um dos procedimentos mais utilizados para avaliar a integração social ou ajustamento psicossocial dos alunos nas suas turmas” (p. 232), permitindo obter dados sobre a adaptação socioemocional e a competência social dos adolescentes.

Este questionário sociométrico, adaptado de Diaz-Aguado (2006) baseia-se no método das nomeações por parte dos pares. Deste modo, consiste em pedir a cada aluno que indique, os nomes de três colegas da sua turma com os quais gosta mais de interagir em duas situações diferentes, trabalho escolar e tempos livres. Por outro lado, é pedido a cada aluno, que indique o nome de três colegas da sua turma com quem gosta menos de interagir, nas mesmas duas situações.

Assim, seguindo a sugestão de Coie, Dodge e Coppotelli (1982, p.564) encontramos o estatuto sociométrico de cada um dos participantes nas suas turmas, calculando o número total de nomeações recebidas pelas crianças, tanto positivas – *preferências* (com quem gostam mais de trabalhar/estar durante os tempos livres) como negativas - *rejeições* (com quem gostam menos de trabalhar/estar durante os tempos livres). Posteriormente, mas apenas em relação às

preferências e rejeições nos tempos livres (por serem as principais indicadoras das relações que se estabelece fora da sala de aula, onde parecem ocorrer o maior número das situações de agressão/vitimação), calculamos o índice de *preferência social nos tempos livres* e o índice de *impacto social nos tempos livres*, tal como sugere Peery (1979, cit. por Coie, Dodge & Coppotelli, 1982, p.560). Tanto as preferências e as rejeições, como os índices de preferência e impacto social nos tempos livres, foram transformados em scores estandardizados a fim de se determinar o estatuto sociométrico dos sujeitos, de acordo com o que foi definido pelos autores. Assim, distinguimos os seguintes estatutos sociométricos: **a) populares** - aquelas crianças que recebem um índice de preferência social maior que 1, uma pontuação de preferências (LM) superior a 0 e uma pontuação de rejeições (LL) inferior a 0; **b) rejeitados** - aqueles que recebem uma preferência social inferior a -1, uma pontuação de preferências (LM) inferior a 0 e uma pontuação de rejeições (LL) superior a 0; **c) negligenciados** - aqueles que recebem um score de impacto social menor que -1 e um score absoluto de preferências igual a 0; **d) controversos** - os que recebem um score de impacto social maior que 1, bem como uma pontuação, quer de preferências (LM) quer de rejeições (LL), maiores que 0; **e) médios** - aqueles sujeitos que não se encontram em nenhuma destas condições e cujo score de preferência social se situa entre -5 e 5.

2. Resultados e Discussão

2.1. Análise descritiva do QEVE

Pela análise das respostas no Bloco A do QEVE, pode afirmar-se que os participantes parecem sentir-se muito bem em quase todas as situações e com a maior parte das pessoas com quem se relacionam, já que as pontuações médias se aproximam muito do valor máximo (ver Catarino, 2008).

No que se refere às respostas aos itens dos Blocos B, C e D foram somadas as percentagens relativas às respostas “*algumas vezes*”, “*muitas vezes*” e “*sempre*”, excluindo-se, portanto, para este caso, as respostas “*nunca*”. Para os comportamentos relativos à experiência de ser vítima na escola, verificou-se que a conduta de vitimação mais frequente está associada à situação B.19. “*Os meus colegas escondem-me coisas*” (37,2%), que corresponde a situações de violência física com agressão menor. Por outro lado, verifica-se que a conduta de agressão mais frequente está associada à situação C.32. “*insultei e/ou gozei um(a) colega*” (26,9%), que corresponde a situações de exclusão social e agressão verbal.

De referir que as frequências de resposta aos mesmos itens, na escala de vítima e na escola de agressor, são muito diferentes, sendo a frequência destas últimas muito menor. Por outro lado, verifica-se que as respostas referentes à observação de situações de agressão e vitimação, na

escola, apresentam percentagens muito superiores, quando comparadas com as condutas referidas.

Assim, as condutas de agressão e vitimação mais frequentemente observadas estão associadas às situações de exclusão social e agressão verbal, nas respostas aos itens D.45. “*Falarem mal de um(a) colega*” (61,4%).

Também com base das dimensões dos Blocos B, C e D do QEVE foi possível identificar o tipo de envolvimento dos participantes nas situações de agressão e vitimação. O gráfico da figura 1 resume o total de participantes envolvidos em cada uma das condutas, no total das turmas.

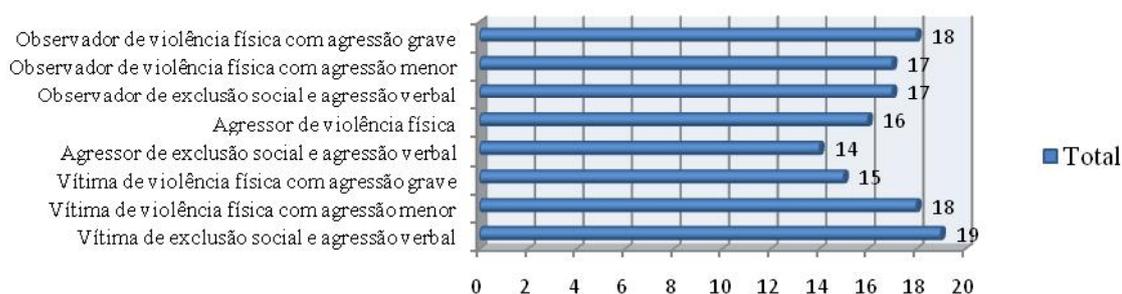


Figura 1 - Total de participantes envolvidos em cada uma das condutas

Contudo, existem sujeitos que estão envolvidos em mais do que uma conduta, pelo que, também no sentido de simplificar e facilitar comparações com outros estudos, procurámos determinar as condutas de cada um dos participantes, sistematizando a frequência de participantes que se encontram envolvidos em cada uma das condutas gerais consideradas: vítimas, agressores e vítimas-agressivas (independentemente do seu envolvimento em condutas de observação do fenómeno), observadores (que apenas referem já ter observado estas situações) e sujeitos sem envolvimento.

Assim, parece existir uma grande percentagem de participantes que referem já ter estado envolvidos em situações de agressão/vitimação no papel de vítimas (19,2% - 15 participantes) e de agressores (10,3% - 8 participantes). Em grande número surgem também as vítimas-agressivas (16,6% - 13 participantes), aqueles participantes que dão respostas que remetem para os dois tipos de condutas de envolvimento (vítimas e agressores). Os observadores do fenómeno são em número menor (10,3% - 8 participantes). Já se tivéssemos em conta o número total de participantes que referem já ter observado estas situações (mesmo aqueles que referem também já ter tido nas mesmas outro tipo de envolvimento, quer como vítimas, quer como agressores) o número seria em muito superior. Finalmente, verificamos que dos 78 participantes questionados, cerca de 43,6% (34 participantes), a maioria, refere não ter tido qualquer envolvimento nestas situações, nem mesmo como observadores.

O gráfico da figura 2 resume o envolvimento, em termos gerais, dos participantes desta investigação, nas condutas consideradas.

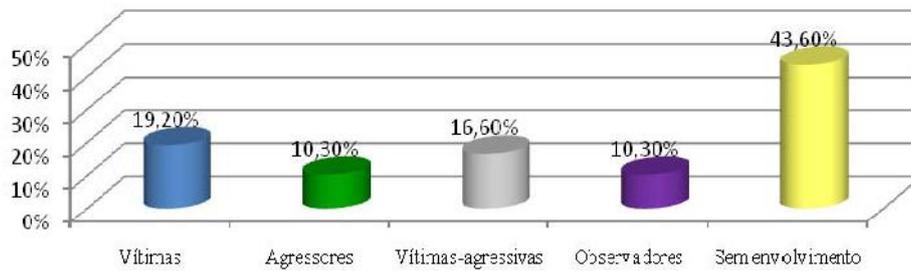


Figura 2 – Envolvimento, em termos gerais, nas condutas de agressão/vitimação

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam percentagens muito mais elevadas quando comparados com estudos de outros autores (e.g. Olweus, 1999b, cit. por Martins, 2003), incluindo autores que utilizaram o mesmo instrumento (Diaz-Aguado et. al, 1996; Martins, 2003). Esta discrepância nos resultados pode ser explicada pelo facto de o estudo de Olweus se ter centrado apenas em situações de ‘bullying’, em que faz referência à repetição ou simples ameaça de que um qualquer comportamento possa repetir-se, ao contrário do nosso estudo, que se debruça de forma mais abrangente, sobre as experiências de agressão e vitimação. Por outro lado, os nossos resultados aproximam-se dos encontrados por autores que utilizam instrumentos diferentes (e.g. Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

Estas diferenças nos resultados apontam para a necessidade de se olhar para o fenómeno da agressão e vitimação entre pares em contexto escolar com o objectivo último de estabelecer projectos de prevenção e/ou intervenção devidamente adaptados à realidade de cada escola e população de alunos.

Face ao envolvimento em situações de agressão/vitimação, os resultados sugerem que as pessoas que estão normalmente disponíveis para ajudar são o Director de Turma, que foi referido pela quase totalidade dos participantes (92,3%), seguido dos amigos ou amigas (89,8%) e dos colegas (87,2%).

Relativamente à percepção por parte dos alunos acerca da atitude e/ou comportamentos dos professores perante as situações de agressão e vitimação, a quase totalidade considera que os professores estão preocupados em prevenir e/ou resolver problemas associados a estas situações (e.g. F.66. “*Intervém activamente para resolver esses problemas*” – 97,5%). Porém, existe uma percentagem considerável de alunos que refere que os professores, por exemplo, F.67. “*Nem se dão conta*” (44,9%). Quanto à atitude e/ou comportamento dos próprios alunos perante as situações de agressão e vitimação, estes a quase totalidade dos participantes (98,8%) refere tentar resolver a situação se o colega que está a ser agredido for um amigo seu (G.73), baixando

um pouco esta percentagem (para os 79,5%) na possibilidade de o colega agredido não ser seu amigo (G.74). Estes dados vão de encontro aos encontrados por Martins (2003) e Diaz-Aguado et al. (2004).

2.2. Agressão/vitimação e género

Examinaram-se as diferenças entre as várias condutas de agressão e vitimação em função do género que se apresentam na tabela 2.

Pela leitura desta tabela verificamos que as médias obtidas pelos rapazes são ligeiramente superiores às das raparigas, nas condições *vítima de violência com agressão grave*, *agressor de exclusão social e agressão verbal*, *agressor de violência física* e *observador de violência com agressão grave*. Para as outras quatro condições, as médias obtidas pelas raparigas são ligeiramente superiores.

Tipo de conduta	Género	N	Média	Desvio padrão
<i>Vítima de exclusão social e agressão verbal</i>	Masculino	41	6,4146	1,98715
	Feminino	37	6,7838	2,26244
<i>Vítima de violência com agressão menor</i>	Masculino	41	7,5122	2,24858
	Feminino	37	8,0811	2,53178
<i>Vítima de violência com agressão grave</i>	Masculino	41	4,4390	1,04997
	Feminino	37	4,3784	0,82836
<i>Agressor de exclusão social e agressão verbal</i>	Masculino	41	8,4878	2,088713
	Feminino	37	8,1081	1,82245
<i>Agressor de violência física</i>	Masculino	41	8,6585	1,69720
	Feminino	37	8,0811	0,27672
<i>Observador de exclusão social e agressão verbal</i>	Masculino	41	10,8780	4,23199
	Feminino	37	11,0811	4,03029
<i>Observador de violência com agressão menor</i>	Masculino	41	7,8537	2,95433
	Feminino	37	7,8649	3,01074
<i>Observador de violência com agressão grave</i>	Masculino	41	4,5854	1,11749
	Feminino	37	4,5135	1,62654

Tabela 2 – Tipos de condutas de agressão e vitimação em função do género

Assim, verificamos que as diferenças entre géneros não são estatisticamente significativas, excepto no que respeita a ser *agressor de violência física*, em que a média dos rapazes, sendo superior quando comparada com a das raparigas, apresenta uma diferença significativa a um nível de significância de 0,05. Estes dados parecem ir no mesmo sentido de outros estudos

(Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Diaz-Aguado et. al, 2004; Defensor del Pueblo, 2000, cit. por Diaz-Aguado, 2006; Martins, 2003; Whitney & Smith, 1993, cit. por Martins, 2003).

2.3. Agressão/vitimação e estatuto sociométrico

Definido o estatuto sociométrico dos participantes tal como sugerido por Coie, Dodge e Coppotelli (1982), verificou-se parecer existir uma relação entre este e o seu envolvimento em condutas de agressão e vitimação, embora, esta relação não apresente significância em termos estatísticos. O gráfico da figura 3 resume a relação que parece existir entre estas duas variáveis, tendo sido consideradas as condutas de vítima, agressor, vítima-agressiva, observador, em termos gerais, e os participantes sem qualquer tipo de envolvimento no fenómeno.

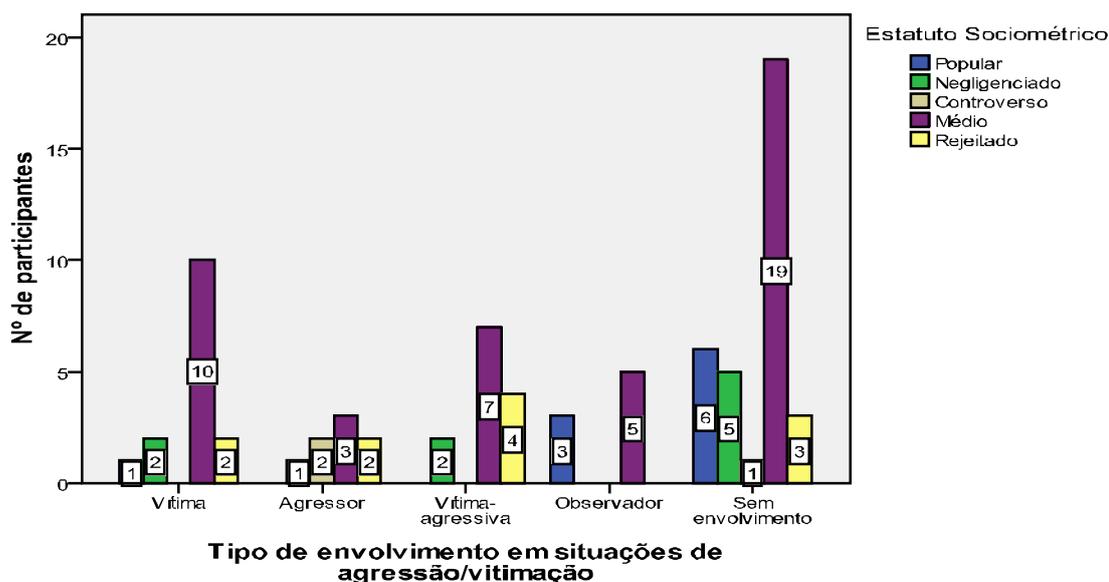


Figura 3 - Relação entre Condutas de Agressão/vitimação e Estatuto Sociométrico

Assim, verificamos que, em todos os tipos de comportamento de agressão e vitimação considerados, o estatuto sociométrico dos participantes tende a ser médio. Contudo, no que se refere às vítimas, embora se trate de uma minoria, algumas tendem a ser rejeitadas (2) ou negligenciadas (2). O mesmo parece ocorrer no estudo de Martins (2003), em que os resultados parecem apontar para o facto de os sujeitos mais vitimados serem significativamente menos nomeados pelos seus pares para as preferências no trabalho e nos tempos livres, do que os

sujeitos não vitimados e de serem mais rejeitados por parte dos mesmos. Este dado parece confirmar a ideia de que as vítimas parecem pertencer, enquanto grupo, a um estatuto social mais baixo, na medida em que tendem a ser rejeitadas ou negligenciadas (nomeadas por um número reduzido de colegas), o que, segundo Martins (2003) revela que, “a falta de popularidade das vítimas parecia constituir simultaneamente uma causa e uma consequência da vitimação continuada, pois à medida que o ‘bullying’ persistia a vítima parecia começar a ser vista como desviante e merecedora da vitimação” (p.92).

Os agressores tendem a ser igualmente médios, embora numa frequência inferior à das vítimas. Estes, por seu turno, tendem a ser controversos (2) ou rejeitados (2), o que vai de encontro ao estudo de Salmivalli et al. (1996) que verificaram que os agressores manifestam, assim, um baixo estatuto, com baixa aceitação social e alta rejeição social. No entanto, não parecem ser tão impopulares como as vítimas, já que ser *controverso* é, ao menos, um sinal de que se obtém a atenção dos colegas, mais que não seja, pelas piores razões, ao contrário do que acontece com as vítimas que, como vimos, tendem a ser negligenciadas pelos colegas. Também apontam no mesmo sentido do estudo de Martins (2003) que constatou que os agressores são mais significativamente rejeitados no trabalho e nos tempos livres do que os não agressores. Por outro lado, os nossos resultados parecem ser contrários aos encontrados por Seixas (2007) que refere que os agressores são mais frequentemente nomeados como populares do que qualquer um dos outros grupos.

Relativamente ao grupo dos observadores é curioso ressaltar que dos dez participantes considerados populares nas suas turmas, três constituem-se como meros observadores do fenómeno de agressão/vitimação. Contudo, os participantes sem envolvimento em comportamentos de agressão e vitimação, tendem a constituir-se como os mais populares de entre os outros alunos (6). Um número considerável destes participantes tende a ser negligenciado (5) no seio das suas turmas e alguns são mesmo rejeitados pelos pares (3).

Estes dois grupos, nomeadamente aqueles que referem estar ao lado das vítimas e fazer alguma coisa para ajudá-las, poderá ser equivalente ao grupo dos defensores das vítimas, definidos como tal nos estudos de Salmivalli (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Salmivalli & Voeten, 2004), já que estes tendem igualmente a ser os mais populares, apresentado um estatuto social mais elevado. Este resultado, que enfatiza a popularidade deste grupo, suporta os resultados de estudos de Coie et al. (1990, cit. por Salmivalli et al., 1996), que apontam as crianças e adolescentes pro-sociais como socialmente mais ajustados (Martins, 2003; Salmivalli et al., 1996). Salmivalli et al. (1996) apresentam para este facto duas explicações, que consideram não se excluírem mutuamente: por um lado, os defensores das vítimas poderão apresentar um

estatuto mais elevado por ser apreciado pelos pares o acto de defender a vítima; por outro lado, para um adolescente de estatuto elevado, torna-se mais fácil defender a vítima sem receio de ser ele próprio vitimizado.

Finalmente, as vítimas-agressivas tendem a ser rejeitadas (4) ou negligenciadas (2), tal como os participantes que se constituem apenas como vítimas. No entanto, parece ser o grupo que recebe mais rejeições dos seus pares, o que corrobora resultados obtidos por outros autores (e.g. Seixas, 2007). Uma vez que o fenómeno da agressão/vitimação tende a conduzir as crianças e os adolescentes a problemas de ajustamento emocional e social, se forem continuados ao longo do desenvolvimento, coloca os indivíduos que tendem a ser rejeitados numa situação de maior risco psicossocial, o que acontece com este grupo.

3. Conclusões

A análise e discussão dos nossos resultados e a comparação que podemos estabelecer entre estes e os de outros estudos realizados a nível nacional e internacional, evidencia, por um lado, o carácter transcultural das condutas de agressão/vitimação e do *bullying* e, por outro lado, alertamos para a necessidade de a própria escola reconhecer o seu papel de enorme responsabilidade neste campo, no sentido de desenvolver medidas e políticas educativas que resultem na diminuição da frequência do fenómeno nas nossas escolas. Posto isto, e se por um lado, o estudo da violência entre pares tem por objectivo diagnosticar e compreender o problema, por outro, parece evidente a necessidade de se encontrarem soluções que previnam e reduzam a violência, elaborando planos de intervenção capazes de otimizar o clima social das escolas e minimizar os problemas de agressão e vitimação entre os jovens neste contexto.

“A violência na escola é um problema que afecta de forma séria as crianças, os professores, os encarregados de educação, os pais, os políticos, os responsáveis pela educação e a comunidade em geral” (Pereira, 2001, p.18). No interior das escolas, os docentes parecem sensibilizados para a problemática da violência entre pares, e, se por um lado, alguns tendem a desvalorizá-la, por considerarem que, na sua escola, esta, não é ainda tão grave como noutras escolas, outros há que se mostram seriamente preocupados com as proporções do fenómeno. Neste sentido, embora qualquer projecto de intervenção deva iniciar o seu percurso através dos projectos educativos de escola e do envolvimento de toda a comunidade educativa, passando pela sensibilização de docentes, conselho executivo, auxiliares de acção educativa, pais e encarregados de educação, bem como pelo encaminhamento e acompanhamento, por parte dos Serviços de Psicologia, de crianças vítimas e agressoras (Pereira, 2001, p.26), estes docentes que demonstram maior

sensibilidade pela problemática da violência, parecem constituir-se como importantes aliados, aquando da implementação dos referidos programas de intervenção.

Diaz-Aguado (2006) defende a elaboração de estratégias centradas na aprendizagem cooperativa, como a criação de equipas para jogos e investigações de grupo, bem como na educação para os valores e direitos humanos, através do debate e da discussão em grupo, e ainda a elaboração de currículos de não-violência, centrados na reflexão e discussão de regras de convivência, aprendizagem de competências sociais, dramatização de situações, entre outras estratégias. E nesta linha de ideias, parece fundamental pensar-se em actividades organizadas em função de cada grupo de alunos que é alvo da intervenção, aproveitando a estrutura natural das relações entre os pares, formando grupos em que as crianças e adolescentes pro-sociais e socialmente mais ajustados possam contribuir para uma discussão mais rica, assente em ideias e atitudes mais assertivas e facilitadoras de um maior e melhor desenvolvimento das competências sociais dos seus pares.

Como sugestão para futuros trabalhos, consideramos pertinente a realização de investigações com objectivos semelhantes, mas alargada a uma amostra de maior dimensão e representativa da população de crianças e jovens em idade escolar, de todo o país.

4. Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. J. (2005). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses. Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para a compreensão do fenómeno. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 1, 31-54.
- Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. J. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes Portugueses y Brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 107-118.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2002). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 571-585.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus no normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.

- Crick, N. R., Bigbee, M., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., Arias, R., & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescência: la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*, Vol. 1. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martins, M. J. (2003). *Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: Variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Extremadura, Extremadura.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), pp. 196-200.
- Owens, L.; Shute, R.; & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Pereira, B. (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In Pereira, B. & Pinto, A. P. (coords.), *A Escola e a criança em risco – Intervir para prevenir*. Porto: ASA.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Seixas, S. R. (2007). Comportamentos de bullying e ajustamento psicossocial em jovens do 3º ciclo. Comunicação oral apresentada no *Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar*. FPCE. Lisboa.
- Smith, P. K. & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas. D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, *Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.