



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



**CURSO DE SEGUNDO CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E
PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONVIVÊNCIA ESCOLAR E CLIMA RELACIONAL
NA ESCOLA**

**Condutas agressivas, ajustamento psicossocial e
integração social em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Aluno:

Marli Isabel Guisadas da Silva

Orientador:

Professora Doutora Maria José das Dores Martins

Portalegre

2013

AGRADECIMENTOS

Durante esta investigação foram várias as relações sociais estabelecidas que contribuíram para o estudo da problemática do bullying numa escola de 1.º Ciclo. Este estudo só foi possível graças à colaboração, orientação, apoio e incentivo de várias pessoas. Deste modo, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas:

- à Professora Doutora Maria José das Dores Martins, pela orientação, incentivo e partilha de ideias e de conhecimentos;
- um agradecimento especial à Escola Básica de 1.º Ciclo, mais concretamente à Professora Anabela Silva, Diretora da Escola, pela autorização disponibilizada e à Professora Mónica Taniça, Coordenadora do Departamento de 1.º Ciclo, pela dedicação, ajuda e disponibilidade desde o primeiro momento;
- a todos os alunos da amostra, assim como aos Professores Titulares e Encarregados de Educação dos respetivos alunos, pela autorização solicitada e apoio prestado;
- às minhas colegas de mestrado, Raquel, Ana e Vânia, pelos momentos proporcionados, assim como por toda a amizade, apoio e incentivo revelados ao longo desta caminhada;
- aos meus pais e avós pelo incentivo e preocupação, sentindo neles os “alicerces” da minha construção;
- ao Senhor Vereador José Portel, pela compreensão sempre demonstrada nesta fase;
- aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, dedicação e carinho demonstrados, em especial ao Dr. Paulo Casinha, pela ajuda e paciência perante algumas dificuldades e pelo incentivo e palavra amiga sempre demonstradas;
- à minha prima Susana e à Inês pela excelente ajuda na leitura, bem como, pela paciência e ânimo sempre revelados; ao Marco, pela disponibilidade e ajuda na tradução e ainda à minha amiga Teresa pelo auxílio e amizade;
- às minhas amigas Ana e Vera e ao Paulo pela compreensão e tolerância em alguns momentos e aos restantes amigos e familiares pelo incentivo, disponibilidade e apoio prestado durante a realização desta investigação.

Um MUITO OBRIGADA a todos!

RESUMO

O bullying pode ocorrer em qualquer escola, independentemente da região do país. O presente estudo tem por base a investigação realizada durante o ano letivo 2012/2013, numa escola da rede pública situada numa localidade de carácter rural da região Alentejo, abrangendo um total de 87 participantes de 5 turmas do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, visando contribuir para o conhecimento de padrões de comportamento social das crianças na escola, tendo sido também analisadas as dinâmicas relacionais de alguns grupos turma e de algumas crianças.

Pretende-se caracterizar o fenómeno do bullying, as suas diferentes formas de manifestação (reportadas pelos próprios alunos) e quais os locais dentro da escola onde ocorrem com maior frequência. Por último, procura-se estabelecer a relação entre a integração social no grupo de pares e os vários padrões de comportamento social (na perspetiva do próprio e dos pares).

Abordando um tema bastante escolhido no âmbito de diversas investigações, este estudo pretende ser um contributo para acrescentar conhecimento sobre o fenómeno, perspetivando os comportamentos em contexto escolar numa zona rural do interior alentejano.

Concluiu-se que, comparativamente ao estudo de Pereira (2008), a percentagem de vítimas e de agressores é mais reduzida, o que se poderá explicar pelo facto do presente estudo ser realizado em meio rural no sul do país, contrariamente ao estudo de Pereira (em meio urbano e no norte do país).

Palavras-chave: bullying, dinâmicas relacionais nas turmas, competência social, violência escolar

ABSTRACT

Bullying may occur in any school independently of the country region. This study is based on the investigation done during the school year 2012/2013 in a public school situated in a rural town of Alentejo, including a total of 87 participants from 5 classes of the 3rd (third) and 4th (fourth) grades.

It is an investigation of quantitative and qualitative nature aiming to contribute to the knowledge of children's social behaviour patterns in school, having the relational dynamics of some children and classes been also analyzed.

The study intends to characterize the phenomenon of bullying, its different forms (reported by students themselves) and the places inside school where they occur more frequently. Finally, it aims to establish the relation between the social integration in the peer group and the several social behaviour patterns (from the self and peer perspectives).

Addressing a topic quite chosen in the scope of several investigations, this study intends to be a contribution to add knowledge about the phenomenon, looking for behaviours in schools in a rural zone of Alentejo.

It's concluded that comparatively to Pereira's study (2008), the percentage of victims and aggressors is lower, which can be explained by the fact that this study has been done in a southern rural area, contrary to Pereira's study (in northern urban areas).

Keywords: bullying, relational dynamics in classes, social competence, school violence

ÍNDICE

Agradecimentos.....	2
Resumo	3
Abstract	4
Índice de Gráficos.....	7
Índice de Tabelas	8
Introdução.....	10
Capítulo I - Enquadramento Teórico	12
1. Agressão e Bullying	12
1.1 Papéis desempenhados pelos alunos relacionados com o bullying	22
1.2 Grupo de pares e convivência social entre crianças no contexto escolar	27
1.3 Estatutos sociométricos e a importância para o ajustamento social	29
Capítulo II - Investigação Empírica	35
2. Objetivos e Hipóteses.....	35
2.1 Objetivos	35
2.2 Hipóteses	35
Capítulo III – Metodologia	37
3.1 Participantes.....	37
3.2 Instrumentos	39
3.2.1 Ficha de dados pessoais para obtenção de dados sociodemográficos.....	39
3.2.2 Questionário de agressividade entre alunos na escola (QAEANE).....	39
3.2.3 Questionário de nomeação de pares (QNP) - <i>sociometria e atributos percebidos pelos colegas</i>	40
3.2.4 Pesquisa documental	41
3.2.5 Sociogramas	41
3.3 Procedimentos	42
Capítulo IV - Apresentação de Resultados	44
4.1 Análise dos resultados do questionário de agressividade entre alunos na escola (QAEANE).....	44
4.2 Nomeação de Pares: índices sociométricos e atributos psicossociais.....	53
Capítulo V - Conclusões e Discussão de Resultados.....	73
Referências Bibliográficas	82
<i>Anexo A - Autorização enviada ao conselho executivo da escola.....</i>	<i>89</i>
<i>Anexo B - Autorização enviada aos encarregados de educação</i>	<i>91</i>
<i>Anexo C - Questionário de agressividade entre os alunos na escola (QAEANE).....</i>	<i>94</i>

<i>Anexo D - Questionário de nomeação de pares (QNP).....</i>	<i>98</i>
<i>Anexo E - Matriz sociométrica das turmas.....</i>	<i>102</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Médias relativas às formas de agressão.....	47
Gráfico 2: Médias relativas aos locais de agressão	48
Gráfico 3: Médias relativas ao género e número de agressores	49
Gráfico 4: Sociograma da turma de 4.º A (preferências em sala de aula)	66
Gráfico 5: Sociograma da turma de 4.º A (preferências no recreio)	67
Gráfico 6: Sociograma da turma de 4.º A (rejeições na sala de aula).....	68
Gráfico 7: Sociograma da turma de 4.º A (rejeições no recreio)	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos participantes por género e nível de escolaridade	37
Tabela 2: Distribuição dos participantes por género e idade	37
Tabela 3: Distribuição dos participantes por género e frequência no ano de escolaridade	38
Tabela 4: Distribuição dos participantes por género relacionada com a repetição de ano e a quantidade de vezes	38
Tabela 5: Distribuição dos participantes por género e número de irmãos	39
Tabela 6: Distribuição dos participantes relativamente ao facto de terem ficado sozinhos no recreio (n=87)	45
Tabela 7: Distribuição dos participantes relativamente ao facto de lhe terem feito mal dentro da escola (n=87)	45
Tabela 8: Distribuição dos participantes referentes às formas de agressão (n=87).....	46
Tabela 9: Distribuição dos participantes referentes aos locais de agressão.....	47
Tabela 10: Distribuição dos participantes relativamente ao género e número de agressores.....	48
Tabela 11: Distribuição dos participantes em relação a comunicar ao professor a ocorrência.....	49
Tabela 12: Distribuição dos participantes em relação a comunicar aos pais a ocorrência.....	50
Tabela 13: Distribuição dos participantes em relação à questão “Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?”	51
Tabela 14: Distribuição dos participantes em relação à questão “O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um/uma menino/menina da tua idade?”	51
Tabela 15: Distribuição dos participantes em relação à questão “Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros/outras meninos/meninas?”	52
Tabela 16: Comparação sobre o envolvimento no bullying entre o estudo presente e o estudo de Pereira (2008)	52
Tabela 17: Médias relativas às nomeações obtidas pelos participantes em alguns índices sociométricos.....	53
Tabela 18: Correlações (Spearman) entre os principais índices sociométricos e os atributos psicossociais	54
Tabela 19: Correlações (Spearman) entre o atributo agressão (QNP) e a questão “Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros meninos?” (QAEANE).....	55
Tabela 21: Correlações (Spearman) entre o atributo vitimação (QNP) e a questão “Quantas vezes te fizeram mal, dentro da escola...?” (QAEANE).....	55

Tabela 22: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 3.º A	58
Tabela 23: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 3.º B	60
Tabela 24: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 3.º C	62
Tabela 25: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 4.º A	64
Tabela 26: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 4.º B	71

INTRODUÇÃO

A investigação desenvolvida incide sobre o tema da convivência escolar entre pares, mais especificamente sobre as condutas agressivas, ajustamento psicossocial e integração social de crianças nos grupos turma.

Esta temática tem sido objeto de inúmeros estudos, cujo principal objetivo é não só dar a conhecer o problema como também minimizá-lo.

Esta investigação possui, três grandes objetivos fundamentais:

- obter dados que permitam conhecer a frequência de bullying em crianças do 1.º Ciclo, numa zona rural, bem como as suas diferentes formas de manifestação, reportadas pelos próprios alunos, e saber quais os locais mais frequentes onde ocorrem na escola;
- saber qual a relação entre a integração social no grupo de pares (através do estatuto sociométrico) e os vários padrões de comportamento social, nomeadamente comportamentos pró-sociais, liderança, isolamento social e, em particular, agressão e vitimação (quer na perspetiva do próprio, quer na perspetiva dos pares), sendo avaliado no contexto escolar;
- perceber de que forma a condição socioeconómica poderá influenciar a prática de bullying ou a vitimação avaliada em duas dimensões: famílias carenciadas, definidas pela sua integração em famílias de rendimento social de inserção (RSI) e através da atribuição do escalão relativo à ação social escolar (ASE) e, famílias não carenciadas (todas as restantes).

O interesse pelo tema da violência escolar surgiu pelo facto de ser um problema atual que ocorre frequentemente em muitos estabelecimentos de ensino. Esta escolha também manifesta o interesse pessoal, mais concretamente pela escola da rede pública, situada numa localidade de carácter rural da região Alentejo, a qual integra a presente investigação. Deste modo, apesar de existir muita investigação sobre a temática, a maioria tem sido aplicada em meio urbano (Pereira, 2008). Neste estudo procurar-se-á saber como o bullying, a agressão e o comportamento social se manifesta em meio rural. De acordo com a designação administrativa das freguesias, e segundo um documento apresentado pelo PRODER, podemos considerar a vila alentejana em causa, um meio rural, tendo uma vasta dimensão rural e uma densidade populacional reduzida.

A questão da violência escolar, não sendo novidade, assumiu na atualidade maiores contornos devido a uma conjuntura voltada para os direitos da criança e consequente valorização das problemáticas em torno da infância.

Embora hoje em dia a maioria das escolas assuma uma postura mais atenta, face à problemática, a violência entre pares é ainda pouco partilhada e debatida.

Deste modo, a presente investigação encontra-se organizada em cinco partes essenciais: (I) Enquadramento Teórico; (II) Investigação Empírica; (III) Metodologia; (IV) Apresentação de Resultados e (V) Conclusões e Discussão de Resultados.

Na primeira parte faz-se o enquadramento teórico da problemática escolhida, tendo como base a análise da literatura produzida. Procede-se à definição de conceitos: agressão e bullying; diferenciação entre os dois conceitos; quais os papéis desempenhados pelos alunos relacionado com o bullying; o grupo de pares e a convivência social entre crianças no contexto escolar e ainda os estatutos sociométricos e a importância para o ajustamento social.

Na segunda parte é exposta a investigação empírica realizada, caracterizando-a e definindo os seus objetivos e hipóteses.

A terceira parte destina-se à metodologia, mais concretamente a caracterização dos participantes; dos instrumentos de recolha de dados utilizados e dos procedimentos adotados.

Na quarta parte é realizada a apresentação, análise e interpretação dos resultados.

Por último, na quinta parte são apresentadas as conclusões e discussão de resultados.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. AGRESSÃO E BULLYING

As primeiras pesquisas sobre o fenómeno do bullying surgiram nos anos 70, nos países escandinavos, salientando-se as pesquisas de Olweus que, para além da análise do comportamento, fornece instrumentos para o seu diagnóstico (Formosinho & Simões, 2001).

No ambiente escolar, como em qualquer outro contexto, é possível observar várias formas de comportamento que refletem a experiência de vida dos indivíduos, mas que nem sempre são considerados comportamentos aceitáveis, por prejudicarem o processo de convivência em sociedade. É o caso, por exemplo, da agressão, que se torna cada vez mais presente nas nossas escolas, levando investigadores, professores e outros intervenientes no processo educativo a questionarem-se sobre o porquê destes atos e quais as medidas a adotar para inverter estas situações.

A palavra agressividade tem origem no termo latino *agridere*, que significa marchar em direção a.

O conceito agressividade possui várias definições, uma vez que “este conceito surge como simples e complexo” (Costa & Vale, 1998, p. 14) e, por outro lado, alguns estudos apenas têm em conta manifestações comportamentais, esquecendo outros factores intrínsecos à própria agressão.

Assim, estamos cientes, que definir o comportamento agressivo não é uma tarefa fácil, pelas diferentes formas de que se reveste e pelo facto de a sua finalidade não ser unívoca – o objetivo principal pode ser o desejo de magoar mas, por vezes, pode estar subjacente a vontade de sobressair, de exercer controlo e domínio (Ramirez, 2001). De um modo geral, as definições de agressividade baseiam-se nas consequências do comportamento agressivo, no julgamento social e na estrutura multifatorial desta variável, embora algumas considerem também os fatores motivacionais (Szelbracikowski & Dessen, 2005).

A agressividade, segundo Perry e Boldizar (1990), pode ser entendida como um comportamento destinado a magoar alguém. Para estes autores trata-se de um constructo complexo, devendo na sua definição ser consideradas não só o tipo de agressividade, mas também o contexto em que ocorre tal comportamento (família, escola, sociedade). Berkowitz (1993) define agressividade como qualquer forma de conduta que tem por objetivo ferir alguém, física ou psicologicamente. Por outro lado, Loeber e Hay (1997) consideram que a conduta agressiva é “aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infração às leis vigentes”.

Por outro lado, Dollard e outros teóricos (in Szelbrackowski & Dessen, 2005) definem agressão como qualquer sequência de comportamento que tem como objetivo causar dano a quem se dirige tal conduta. Estas definições apontam para o caráter intencional da agressividade: o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, demonstrar poder e domínio, estando o papel da intenção subjacente ao dano (Coie & Dodge, 1998).

As definições de agressividade da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1992) e da *American Psychiatric Association* (APA, 1994) integram a agressividade nos distúrbios da personalidade (Ramirez, 2001). A definição da OMS considera que o comportamento agressivo é sempre expressão de perturbações dissociais, tanto em criança/jovem como em adulto, salientando que “na infância, se tratam de perturbações do comportamento que supõem desvios mais graves do que a simples “maldade” infantil ou a rebeldia da criança ao passo que, nos adultos, são distúrbios específicos da personalidade” (Ramirez, 2001).

As condutas agressivas das crianças no quadro escolar podem manifestar-se de diversas formas. De acordo com o teórico Dot (1988; in Ramirez, 2001), podem agrupar-se nas seguintes modalidades:

- *agressão física, real ou fingida, nomeadamente, arranhar, morder, beliscar, empurrar, pontapear, bater num objeto;*
- *destruição de objetos, das posses ou da produção dos outros;*
- *apropriação de objetos, que vai desde subtrair pela força algo cuja posse se discute, até ao “roubo”;*
- *agressões verbais, como exemplo: disputas, insultos, ironias que ferem diversas formas de rejeição;*
- *delação, ou seja, é uma falta (real ou suposta) de um colega que a criança denuncia ao adulto, o que supõe sempre apelar à repressão;*
- *por último, as agressões dirigidas contra os adultos, que assumem geralmente a forma de um desafio, nomeadamente, má vontade, desobediência, infração das regras do grupo, entre outros.*

Por outro lado e segundo o mesmo teórico, frequentemente as respostas a estas agressões não chegam a ser ataques mas manifestações tais como:

- *“lágrimas de aflição ou de cólera;*
- *pedidos de ajuda;*
- *resistência firme, sem contra agressão;*
- *atitudes e condutas de submissão;*

- o por último, todas as condutas que procuram que um terceiro acuda em socorro da vítima e a console.”

Na infância e adolescência, os comportamentos agressivos verificados em casa, na escola e na comunidade, embora estejam relacionados com as fases de evolução e a idade dos sujeitos, são considerados padrões de comportamento repetitivos e persistentes que violam os direitos dos outros e as normas sociais. Na idade adulta, os comportamentos agressivos são associados a padrões de conduta relacionados com o desprezo generalizado e a violação dos direitos dos outros.

Assim, tal como não existe consenso no que respeita à definição de agressividade, o mesmo se verifica no que se refere à tipificação deste constructo.

Por outro lado, a violência escolar tem sido considerada um fenómeno social da atualidade que tem alarmado os agentes da comunidade educativa, uma vez que esta problemática se tem expandido de grosso modo, nos últimos anos.

Desta forma, a violência em contexto escolar e conseqüentemente os comportamentos agressivos podem refletir o clima da sociedade em que a escola se insere.

O bullying é, hoje em dia, um tipo de violência muito comum nas escolas. Pode ser definido como “o abuso de poder direto e vitimação (persistente e prolongada no tempo) de um aluno ou de um grupo de alunos sobre outro aluno, mais vulnerável (mais novo, mais fraco, menos autoconfiante) e que assume o papel de vítima.” (Amado, 2005, p. 310). Distingue-se da agressão reativa, praticada em resposta a uma provocação social (Dodge & Coie, 1987, in Formosinho & Simões, 2001).

Existem vários critérios que permitem distinguir o comportamento de bullying, entre os quais parece haver uma unanimidade relativamente a três: o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; assumir um carácter repetitivo e sistemático e existir uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Pearce & Thompson, 1998; Pereira, 2008; Ramirez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Smith, 1991; Vale & Costa, 1994; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993).

Alguns autores salientam também como critério de definição do fenómeno, o facto do comportamento de bullying causar sofrimento físico ou emocional às vítimas, nomeadamente uma quebra de autoestima duradoura que se associa à falta de suporte por elas percebida, sentindo-se estes alunos frequentemente isolados e expostos (Fried & Fried, 1999, in Colvin et al., 1998; Vale & Costa, 1994; Weinhold, 2000). A propósito do critério de intencionalidade, utilizado na definição de bullying, Cullingford e Morrison (1995), salientam precisamente o sentimento de dano sentido

pela(s) vítima(s) como central em qualquer definição deste conceito, podendo haver atos intencionais sem resultar na vivência de sofrimento ou danos físicos ou, emocionais.

Cullingford e Morrison (1995) realçam ainda a existência não apenas de desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, como também de níveis de afeto desiguais, sendo que as vítimas manifestam tipicamente níveis elevados de stress emocional, enquanto os agressores demonstram pouca emoção face ao bullying, culpando frequentemente a vítima pelo seu próprio comportamento agressivo.

Realçando as características das crianças vítimas e agressoras, pode referir-se que existem duas correntes explicativas: a primeira assenta num défice de competências sociais e a segunda nas teorias de vinculação/attachment (Cowie, Boulton & Smith, 1992, in Pereira, 2008). Segundo Pereira (2008) a primeira parte do princípio de que a criança interpreta incorretamente os sinais sociais ou tem um leque de respostas muito reduzido, deve-se ao facto de as vítimas poderem apresentar poucas competências sociais, ser pouco assertivas quando estão em grupo, ou responder de forma provocativa.

As teorias de vinculação, “attachment”, veem os problemas de vitimação como sendo sobretudo de natureza relacional, desvios de perturbações a nível da vinculação entre a criança e os seus progenitores. A primeira corrente é defendida por Dodge et al. e a segunda por Bowlby (s.d., in Pereira, 2008).

Pepler & Slaby (s.d., in Pereira, 2008) abordam a perspetiva desenvolvimentalista de comportamentos agressivos, apontando para diferentes desafios. Em primeiro lugar, a criança agressiva não constitui um grupo homogéneo. Contudo, existem situações de risco e fatores de proteção. Nos múltiplos fatores são incluídos os de natureza ecológica, estando a família, a escola e o grupo de pares integrados nestes, e os de natureza biológica. Em segundo lugar, durante a infância e a adolescência o problema da violência e vitimação apresenta múltiplas causas, manifestações e padrões (Pereira, 2008).

Olweus (1978, 1987, in Pereira, 2008) refere que as crianças vítimas não são assertivas e não dominam algumas competências sociais. São caracterizadas pelo medo e falta de confiança. São ansiosas e incapazes de reagir por si próprias quando são agredidas. As crianças vítimas apresentam características tais como, dificuldade de interação e muitas vezes são excluídas socialmente (Olweus, 1993b, in Pereira, 2008).

Segundo o mesmo autor (1978, 1987, in Pereira, 2008), os agressores, pelo contrário, têm confiança em si próprios e não têm medo. Os agressores apresentam tendências agressivas devido à vida familiar visto que: a) os pais parecem fomentar a

hostilidade do que é o afeto e b) existe um padrão familiar de permissividade. Em especial, os rapazes muito agressivos têm mães frequentemente hostis e sem controlo sobre os filhos. Tendem a ter má relação com os pais e, portanto, não têm uma adequada supervisão (Junger, 1990, in Pereira, 2008).

Stephenson & Smith (1989, in Pereira, 2008) verificaram no seu estudo que aproximadamente 18% das vítimas, na sua maioria rapazes, são ansiosos, apresentam falta de autoconfiança e são menos populares do que os agressores.

As crianças agressoras foram descritas como se transcreve:

“quite outgoing and socially confident, showing very little anxiety or guilt, who very much conform to their own ideals as being dominant and powerful in their own peer group.”

Smith & Sharp (1994b, p. 5, in Pereira, 2008)

São crianças para quem a agressão é uma prática perfeitamente aceite, com resultados efetivos e que é acolhida pela família. Por motivos culturais, a educação do sexo masculino tem tendências valorativas a comportamentos de domínio físico. Os mesmos autores descrevem a vítima como tendo características opostas.

“not feeling confident in peer interactions in general, having poor self-assertive skills, poor handling of the aggressive reactions in particular, and being much more likely to show anxiety in social interactions.”

Smith & Sharp (1994, in Pereira, 2008)

De acordo com Almeida (1995, in Pereira, 2008), as crianças agressivas são mais populares do que as vítimas. São ativamente rejeitadas mas geralmente têm um, dois ou três amigos que os apoiam nas práticas agressivas, dificilmente são crianças isoladas socialmente.

Cowie, Boulton & Smith (1992, in Pereira, 2008), no capítulo *“Bullying: Pupil Relationships”*, num estudo de caso de crianças agressoras e vítimas de uma *“middle school”* de uma área desfavorecida de Sheffield, procuraram identificar as vítimas e os agressores por nomeação de pares. Este estudo confirma o de Olweus (1978, in Pereira, 2008), que distingue entre vítimas passivas (ansiosas, inseguras e que procuram defender-se a si próprias) e as provocativas (temperamentais, que criam tensões e *“replicam sempre”*).

Relativamente ao carácter sistemático e repetitivo do comportamento de bullying, tão largamente enfatizado pelo genérico dos autores, Randall (1996) propõe uma definição do fenómeno onde deliberadamente omite essa dimensão. Ainda que o medo da agressão repetitiva seja de facto mais importante do que a sua incidência

real, o autor defende que tal se refere às características das vítimas e dos agressores e não ao comportamento de bullying em si mesmo. Desse modo, ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao facto do comportamento de bullying ser sistemático por se tratar, não de um episódio único, mas sim de uma sucessão de episódios agressivos que caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente). Este aspeto também pode ser ponderado consoante o contexto a que se referem os comportamentos de bullying.

O carácter repetitivo do comportamento é também salientado por Bryne (1994) quando caracteriza, não o fenómeno bullying em si, mas os agressores e vítimas.

“Bully: a boy or girl who fairly often oppresses or harasses somebody. Victim: a boy or girl who for a fairly long time has been and still is exposed to aggression from others” (Bryne 1994, p.20, in Randall, 1996).

A natureza do comportamento repetitivo é assim percecionada do ponto de vista da vítima ou agressor, nesse sentido o *“bullying is an intentionally aggressive behaviour carried out by people who are likely to repeat this behaviour regularly”* (Randall, 1996, p.6).

O fenómeno bullying pode então definir-se como uma conduta agressiva de carácter repetitivo, intencional e prejudicial, dirigida por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos contra outro, que não é capaz de defender-se a si mesmo e que se desenrola em contexto escolar (Ramirez, 2001). A maior parte destes comportamentos ocorrem distantes da supervisão dos adultos e a vítima (geralmente mais fraca ou mais nova do que o agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

Sintetizando o que anteriores investigadores defenderam e acrescentando uma visão mais alargada, considerando o contexto social de ocorrência, Greene (2000) sugere cinco características inerentes ao comportamento de bullying:

- a) “o agressor intencionalmente causa dano ou medo à vítima;
- b) a agressão face à vítima ocorre repetidamente;
- c) a vítima não provocou o comportamento de bullying recorrendo a agressão verbal ou física;
- d) o bullying ocorre no seio de um grupo social familiar;
- e) o agressor tem mais poder (real ou percecionado) do que a vítima.”

Vários autores (Withney & Smith, 1993; Pereira, 2008; Lopes, 2005; Almeida, Silva & Campos, 2008), revelaram que o bullying ocorre principalmente nos anos escolares iniciais. Porém, o tipo de agressão usada varia não só com a idade, mas também com o género: os meninos têm maior envolvimento com essa forma de

violência e utilizam agressões físicas e verbais, ou seja, usam mais a provocação e a violência física e psicológica. As meninas adotam mais as agressões indiretas usando mais o bullying social/psicológico, caracterizado por ofensas, humilhação e disseminação de rumores geradores de exclusão social.

Nos estabelecimentos de ensino, as situações de divergências interpessoais fazem parte do cotidiano, envolvendo agentes diversificados e provocando fenômenos variados tais como, conflito, indisciplina e violência.

De facto, a escola tem de atender a necessidades de instrução, educação, socialização e desenvolvimento dos alunos promovendo diversas competências. Uma das funções da escola é a socialização dos alunos, não obstante a heterogeneidade sociocultural dos atores que interagem, conduzindo à emergência de situações divergentes, tomando a forma, acima referida, de conflito, violência ou indisciplina.

Saliente-se ainda que existem diversas formas de violência, tais como, a violência física que se pode caracterizar pelo uso da força ou ainda por atos de omissão e, a violência psicológica que consiste num comportamento específico de um indivíduo ou de um grupo de agressores, gerando tratamento desumano como a rejeição, indiferença, desrespeito e discriminação (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Olweus (1998) explica o termo bullying *“a student is being bullied or victimised when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students”*.

Esta expressão pode traduzir-se por “agressão e/ou intimidação entre pares” ou por “maus tratos entre iguais” (Martins, 2009).

Smith e Morita (1999, in Martins, 2009) consideram que o «bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo; mas de um tipo 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».

No contexto atual, o estudo dos relacionamentos interpessoais a nível escolar começa a adquirir obrigatoriamente importância.

O bullying ou denominada agressão (tipo de coação física ou psicológica) praticado nas nossas escolas, deixou de estar no anonimato, e passou a ser foco de atenção, adquirindo múltiplas formas, algumas mais cruéis que outras, dependendo de vários e diferentes fatores inerentes.

Estudos sobre a agressividade escolar abarcam, sobretudo, o mau trato pessoal, a intimidação de cariz psicológico, bem como o isolamento social entre pares, crianças ou jovens, manifestamente no papel de vítimas. *“Os pares estão sujeitos a uma ou várias formas de agressão: corporal...extorquir dinheiro ou ameaça”* (Pereira, 2008).

Em cada ano que passa, as lesões não intencionais por este tipo de atos que faz perder a vida a inúmeras crianças, daí a sua conceptualização como um problema de saúde pública, tendo ganho maior credibilidade ao longo das últimas décadas (Grossman, 2000, in Machado & Gonçalves, 2002).

Para cada um destes alunos vítimas, o simples facto de ir à escola, ou até mesmo a hora do intervalo ou recreio, é um drama. Este último, por exemplo, por ser um local privilegiado às investidas dos agressores, visto não estar facilmente vigiado pelos docentes ou auxiliares educativos.

Muitas destas crianças podem mesmo ser bons alunos e procurarem o apoio dos professores, contudo, fazem-no de modo indireto, isolando-se, procurando os recantos da escola, querendo falar com estes em privado, suscitando ainda mais revolta por parte dos colegas (Ramirez, 2001).

O objetivo principal passa assim, por amedrontar a vítima de tal maneira, que garantem a sua clausura num ambiente de terror e medo que a limita largamente na sua vivência diária.

Por sua vez, os agressores agem à vontade, não deixando vestígios dos seus atos de cariz delinquente, visto serem encobertos pelos grupos dos quais usualmente são pertencentes, ou até muitas das vezes, líderes.

Deste modo, pode concluir-se que o papel dos pares ou colegas, não é reduzido unicamente à quantidade de amigos, mas sim, à qualidade perceptível dessas mesmas relações, partindo daí, a eficácia na integração e aceitação do seu grupo de pertença (Strecht, 2001).

Por outro lado e de acordo com Barros, Carvalho & Pereira (2009), os atos de bullying identificados na escola apresentam determinadas características comuns. Deste modo, o bullying é reconhecido pelos comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma determinada vítima.

Por outro lado, apresenta uma relação de desequilíbrio e de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrendo sem motivações evidentes. São considerados comportamentos deliberados e danosos.

Segundo os mesmos autores, outra característica importante a ter em conta é que os comportamentos de bullying podem ocorrer de duas formas: direta e indireta, ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima.

Fante (2005, in Barros, Carvalho & Pereira, 2009) refere que os comportamentos de bullying de forma direta incluem agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger). Por outro lado, a forma indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última é reconhecida através de disseminação

de rumores desagradáveis e desqualificantes, tendo como principal objetivo a discriminação e exclusão da vítima do seu grupo social.

Em suma, o tipo de relação entre competência social e agressão, bem como a função social da agressão, têm constituído uma fonte de debate e polémica nos últimos anos (Pellegrini, 2008; in Martins & Castro, 2010).

Nas últimas décadas, a pesquisa empírica salientou o tema do bullying na escola e por sua vez, o problema da agressão e vitimação no ambiente escolar. Desta forma, pode definir-se a agressão como o comportamento que intencionalmente visa prejudicar ou ferir outra pessoa ou pessoas ou ainda o comportamento que inflige dano físico ou mental, dano ou perda de propriedade sobre os outros, podendo ou não constituir a quebra das leis penais (Coie & Dodge, 1998, p. 781; Loeber & Hay, 1997, p. 373; in Martins & Castro, 2010). Por outro lado, a vitimação pode ser definida como alvo de comportamento agressivo.

Relativamente ao bullying, este é geralmente definido como um subtipo de comportamento agressivo que se repete no tempo e onde alguns abusam do seu poder sobre a vítima indefesa (Olweus, 1997; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999; in Martins & Castro, 2010).

Vários estudos empíricos referem que os agressores e as vítimas são mais rejeitados pelos seus pares do que as crianças ou adolescentes não envolvidos nesses problemas.

Crick & Dodge (1994; in Martins & Castro, 2010) explicam o comportamento agressivo como uma forma de desvio de ajuste social, que parece estar associado com algum *status* sociométrico; com alguns padrões de comportamento social e com outros problemas na forma como as crianças e adolescentes processam a informação social.

Alguns estudos empíricos (Hodges & Perry, 1999; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; in Martins & Castro, 2010) constataam que as vítimas, além de serem rejeitadas pelos seus pares, têm poucos ou nenhuns amigos.

Hodges et al. (1997, p. 1037; in Martins & Castro, 2010) sugerem que ter amigos pode proteger as crianças de várias maneiras; em primeiro lugar, as crianças agressivas podem ter medo de retaliação ou ostracismo de vítimas; em segundo, as crianças que interagem com os amigos vão ficar sozinhas com menos frequência e, portanto, não se encontram tão expostas e em terceiro lugar, as crianças com amigos podem aproveitar os conselhos dos mesmos sobre a melhor forma de lidar com os conflitos e ameaças de retaliação.

No que diz respeito aos agressores, a evidência empírica (Cairns, Cairns, Neckerjman, Gest & Gariépy, 1988; Xie et al., 2002; in Martins & Castro, 2010) sugere

que, apesar de ser rejeitado por um grande grupo de colegas, geralmente possuem um grupo mais restrito de amigos, que apoiam ou aprovam as suas atitudes agressivas.

Na verdade, muitos teóricos afirmam que a agressão parece ser principalmente um fenómeno de grupo, onde as crianças desempenham diferentes papéis e os agressores tendem a depender dos pares semelhantes a si (Craig & Pepler, 2000; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kraukianen, 1996; Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Xie et al., 2002; Salmivalli & Helteenvuri, 2007; in Martins & Castro, 2010).

A pesquisa empírica sugere ainda que as vítimas que são rejeitadas pelos pares, são inseguras e têm ainda uma auto percepção social negativa (Rigby, 1999; in Martins & Castro, 2010). Estudos longitudinais (Salmivalli & Isaacs, 2005; in Martins & Castro, 2010) sugerem que esses aspetos não são apenas uma consequência da vitimação, mas também enfatizam que a auto percepção negativa prevê a vitimação. Deste modo, as percepções negativas dos pares parecem ser uma consequência da vitimação.

A agressão/vitimação é descrita como a agressão entre pares de forma continuada e intencional, designada na literatura da especialidade por bullying (Olweus, 1993; Pereira, Sousa & Lourenço, 2011).

Segundo Olweus (1993, in Pereira, Sousa & Lourenço, 2011), no conceito de bullying está contida a agressão individual e em grupo, ou seja, a agressividade/bullying refere-se a todos os comportamentos agressivos de intimidação, que apresentam um conjunto de características comuns, onde se verificam estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um individuo ou pequenos grupos.

Pereira & Pinto (1999, in Pereira, Sousa & Lourenço, 2011) definem ainda o bullying como uma forma de repressão física e ou psíquica que pode persistir durante longos períodos de tempo.

Por outro lado, a agressão é definida por Kaplan, Sadock e Grebb (1997; in Bandeira & Hutz, 2011), como qualquer forma de expressão física ou verbal que acarreta danos físicos ou psicológicos a outros indivíduos.

Em conclusão, a diferenciação entre agressão e bullying prende-se com o facto da primeira ser considerada um ato violento isolado, ao invés do bullying, que, como os vários investigadores consideram nos seus estudos, uma agressão prolongada no tempo.

1.1 PAPÉIS DESEMPENHADOS PELOS ALUNOS RELACIONADOS COM O BULLYING

As crianças desempenham diferentes papéis. A adaptação escolar depende em grande parte das relações que as crianças mantêm com os companheiros. Estas relações com os companheiros representam o contexto principal no qual se desenvolvem as competências sociais de reciprocidade e autonomia, completando as relações que as crianças estabelecem com os adultos, que promovem a segurança e interdependência (Diaz-Aguado, 1996; Pellegrini e Blachard, 2000; Kupersmidt e Dodge, 2004; in Martins & Branquinho, 2008).

Vários autores consideram que a integração social no grupo de pares é um importante fator de ajustamento psicossocial e emocional nas crianças (Crick e Dodge, 1994; Dodge, 1983; Coie, 2004; Ramirez, 2001; in Martins & Branquinho, 2008).

O bullying requer mais do que dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada). Os agressores escolhem propositadamente ações que magoem ou intimidem o sujeito-alvo, sendo que essas ações usualmente ocorrem durante um certo período de tempo, não se tratando de um episódio esporádico. Segundo vários autores, tanto as vítimas, como os agressores, são crianças que simultaneamente são vítimas e agressoras (também designadas por vítimas provocadoras) e observadores, cujo papel pode variar do apoio aos agressores, até à ajuda à vítima, passando pela indiferença e menos frequentemente pela ignorância das ocorrências (Martins, 2007; Salmivalli et al., 1996;1998; Warden e Mackinnon, 2003; in Martins & Branquinho, 2008).

Desta forma, alguns autores (Salmivalli e colaboradores, 1996; 1998; Martins & Branquinho, 2008) identificaram os seguintes estatutos no grupo-turma: a *vítima passiva*, encontrando-se neste papel geralmente crianças ou adolescentes que se encontram socialmente isolados, sem amigos e que exibem baixa autoestima, problemas de saúde física (nomeadamente, sintomas depressivos, ansiedade, insegurança), medo dos agressores, vulnerabilidade, parecendo incapazes de se defenderem perante a intimidação; o *agressor ou bully*, este papel designa frequentemente alunos do sexo masculino; o agressor típico é aquele que inicia a intimidação e o comportamento agressivo e, normalmente tem o papel de líder num pequeno grupo de amigos, embora seja rejeitado pela maioria dos companheiros de turma, gosta de dominar os outros, tem dificuldade em cumprir normas e em relacionar-se com os adultos; a *vítima/agressora* designada também por *vítima provocadora* remete para o papel de alunos que são simultaneamente vítimas e agressores, mas a sua agressividade é de tipo reativo, são irritantes e muitos

impulsivos, reagindo com agressão a qualquer tipo de provocação ou situação ambígua, são os mais impopulares e os mais rejeitados (mais que as vítimas passivas e do que os diferentes tipos de agressores); alguns têm diagnóstico de hiperatividade, distúrbio de conduta ou outros distúrbios do foro psiquiátrico (segundo a classificação DSM-IV); por outro lado, existem os *auxiliares das vítimas*, que são alunos que habitualmente defendem as vítimas e vão em seu auxílio, neste papel é mais frequente encontrar alunos do sexo feminino, geralmente, alunos bastante populares e com muitos amigos, que exibem manifestamente uma conduta pró-social; por último, os *assistentes e reforçadores dos agressores* são aqueles que apoiam e seguem passivamente os agressores líderes e os que riem e proporcionam audiência ao agressor; têm características similares às dos agressores mas menos atenuadas, e alguns deles, quando afastados do grupo de agressores, diminuem o envolvimento nesse tipo de condutas.

Segundo Martins (2007, p. 57), “os resultados de várias investigações sugerem que parece existir uma relação bastante consistente entre determinados padrões de comportamento social e o estatuto sociométrico de crianças e adolescentes no seu grupo turma.”

Quadro 1: Relações entre a participação no bullying e o estatuto sociométrico

Papel no bullying	Estatuto sociométrico
Auxiliador da vítima	Popular (muitas preferências e nenhuma rejeição).
Não envolvido e/ou observador imparcial	Médio (mais preferências que rejeições).
Vítima/agressora	Rejeitado (muitas rejeições e nenhuma preferência).
Agressor	Controverso (2 ou 3 preferências e muitas rejeições).
Vítima passiva	Rejeitado ou Isolado (nem preferido, nem rejeitado).

Fonte: Martins (2007, p.57)

Relativamente à desigualdade de poder, os agressores adquirem poder sobre as suas vítimas de diversas formas, pela idade, tamanho físico, força física, estatuto no seio do grupo, conhecimento das fraquezas ou fragilidades da vítima ou, pela procura de suporte por parte de outros colegas (Voss e Mulligan, 2000). Usualmente, as vítimas não se sentem em posição de se defenderem, de procurar auxílio ou de

retaliar contra o agressor. Um dos estudos ilustrativos deste aspeto, é descrito por Voss e Mulligan (2000), partindo do pressuposto que as vítimas são geralmente mais fracas do que os agressores e pretendendo avaliar especificamente o pequeno tamanho dos alunos como um risco acrescido em situações de bullying.

Deste modo, as pessoas que oprimem necessitam de ter poder e de dominar; uma vez que gostam do controlo que têm sobre outros, caracterizam-se por indivíduos com um sentimento positivo em relação à violência e pouca empatia para com as suas vítimas. Regularmente têm alguma popularidade e são acompanhados por um grupo pequeno de elementos.

Alguns teóricos defendem que apesar destes indivíduos terem comportamentos agressivos, são muitas vezes inseguros, sofrem de ansiedade e baixa autoestima (Isenhagen & Harris, 2004, in Matos & Gonçalves, 2009).

Por outro lado, as pessoas que são oprimidas são geralmente mais fracas, tímidas, introvertidas, cautelosas, sensíveis, quietas, com menor autoestima e com poucos amigos (Chapell et al., 2004, in Matos & Gonçalves, 2009).

“Qual a origem da vitimação? Há duas correntes explicativas: a primeira assenta num défice de competências sociais e a segunda nas teorias de vinculação/attachment” (Cowie, Boulton & Smith, 1992, in Pereira, 2008).

Sharp & Thompson (1992, in Pereira, 2008), estudaram de que modo as crianças respondiam e paravam os comportamentos de índole agressiva. Uma amostra de 723 alunos em escolas secundárias, onde 40% haviam sido vítimas naquele ano letivo, 20% das mesmas relatavam que se tornavam negligentes ao tentarem fugir da sensação de vítimas, enunciando sobretudo, sintomas psicossomáticos no seu dia-a-dia, podendo entre estes referir as típicas cefaleias, dores abdominais, ou simplesmente mau estar.

As vítimas experienciam por norma com mais frequência, sinais de frustração e rejeição, sentindo-se pouco aceites entre os grupos de pares, sendo por esse facto caracterizadas por dificuldades no relacionamento interpessoal, bem como no enfoque da partilha e cooperação com os mesmos.

Os agressores, por outro lado, mantêm uma postura de liderança e conquista de superioridade nos grupos, não tendo esta, no entanto, que ser demasiado evidente para o exterior. Porém, isso dá-lhes a segurança de poderem manter a sua vitimização latente para com as vítimas, ainda que seja apenas por pressão psicológica, impedindo estas muitas das vezes de os “enfrentar” (Machado & Gonçalves, 2002).

Segundo Ramirez (2001), a idade dos *bullies*, termo aplicado aos agressores, é superior à média de idades do grupo a que estão adstritos e é frequente terem repetido alguma vez o ano. Maioritariamente, os *bullies* costumam ser rapazes, o que

em certa parte vem reforçar a ideia de que estes são mais agressivos do que as raparigas. Contudo, o mais importante nesta questão é realçar a diferença mais significativa, ou seja, o tipo de agressão exercida: física ou verbal, faz com que os rapazes pareçam mais agressivos do que as raparigas.

No que respeita à aparência física, normalmente são os mais fortes da turma, sendo esta a sua principal característica, servindo como arma suscetível de lhes atribuir, superioridade no grupo.

Relativamente às características escolares, o seu rendimento escolar é baixo e normalmente não seguem o ritmo de aprendizagem do grupo, revelando ainda uma certa atitude negativa relativamente à escola.

Ao invés, as crianças “sós”, que apresentam dificuldade em fazer amigos, e a confiar seja em quem for, não conseguem assim, obter a noção de partilha, no sentido de desenvolver a sua própria necessidade de relacionamento interpessoal, estando por esse motivo, mais expostas à rejeição e agressão social a longo prazo. Segundo Ramirez (2001), no que concerne à idade das vítimas é mais baixa do que a dos *bullies* e está mais de acordo com a idade média do grupo. A maioria das vítimas são rapazes e quanto à sua aparência física, costumam apresentar algum tipo de handicap: compleição débil, obesidade, etc. No que respeita ao rendimento académico é superior ao dos *bullies*, mesmo assim, é médio-baixo.

Crianças agressivas ou não agressivas, derivam essencialmente de um conjunto de valores aos quais são expostos, como demonstram Kennedy & Peery (1993, in Pereira, 2008). As características mais evidentes manifestam-se ao nível do controlo de impulsos, e dificuldades apresentadas no relacionamento interpessoal.

A literatura foca uma posição um pouco pessimista face às capacidades inerentes de adaptação social por parte das vítimas. No entanto, nem sempre estas se deixam influenciar, acabando por resolver interiormente os seus processos de vitimação através de um bom sentido de resiliência e estruturação psicológica a nível pessoal e social (Sani, 2002).

Por outro lado, os agressores implicam um risco acrescido, uma vez que o facto de se envolverem em condutas anti-sociais desde muito cedo os dissemina no mundo da criminalidade, além dos exemplos com os quais já tiveram oportunidade de conviver, no caso de terem tido modelos com a mesma índole.

Em suma, toda a violência se caracteriza pelo abuso de poder, seja de um ou mais indivíduos sobre outro ou outros, seja de um conjunto organizado de indivíduos (constituídos em comunidades, países) sobre outro conjunto organizado de indivíduos (originando as guerras).

A agressão caracteriza-se pela intencionalidade de magoar alguém, de forma explícita e direta, implicando violência física, roubo, destruição de pertences e insultos, mas também pode assumir formas mais subtis, que vão da maledicência até à rejeição social ou ao ostracismo (Bjorkvist, Lagerspetz & Kaukiainenm 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Wolke & Stanford, 1999; in Formosinho & Simões, 2001).

As crianças agressivas diferem das não agressivas relativamente aos valores e expectativas sociais, como afirma Kennedy & Peery (1993, in Pereira, 2008). As características mais referenciadas recaem sobretudo, na dificuldade em controlar os impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças sociais irracionais, entre outras. A criança agressiva espera sempre que a agressão resulte na submissão da vítima, e não, numa situação de retaliação.

O seu carácter persistente cria por esse facto múltiplos sintomas marcadamente nefastos para as vítimas que, por se sentirem continuamente atormentadas, se vêm afetadas no seu rendimento escolar e, por conseguinte, em toda a sua vivência quotidiana.

Segundo João Amado (2005), os atos de violência contra os pares, são classificados como um jogo rude, um comportamento associal e uma pequena violência, nomeadamente designada de bullying e, por fim, o ato delinquento é classificado como a consequência mais gravosa dos atos de violência dos alunos contra os pares, começando a manifestar-se a partir do nível de bullying. Deste modo, e de acordo com o mesmo autor, podemos designar jogo rude, como uma brincadeira que exige maior violência, mas sem intenção de magoar, enquanto o bullying está relacionado com a intenção propositada de magoar o outro.

O bullying é referido como estando na base de depressões e dificuldades de inserção social futuras da vítima, quando adulta, bem como parece existir uma maior incidência de delinquência nos jovens com historial de bullying na escola (Amado, 2005).

Quando nos referimos ao bullying, temos obrigatoriamente de especificar se estamos perante vítimas, agressores, e/ou vítimas e agressores já que têm motivações e vivências muito distintas, embora possam sê-lo simultaneamente com diferentes indivíduos.

Poucos estudos demonstram as consequências a curto prazo desta problemática, estando associados a comportamentos tipo que se pretendem caracterizar, de forma a poder atuar-se precocemente na situação, minimizando os seus efeitos. Assim, podem enunciar-se alguns fatores que se mostram relacionados e que poderão permitir uma melhor intervenção nesse sentido.

Porém, podem ser identificadas algumas consequências do bullying nas crianças vítimas, quer ao nível da saúde, com sintomas físicos (dores de cabeça, garganta, barriga) e psicossomáticos (irritabilidade, nervosismo, cansaço, falta de apetite, insónias) quer ao nível do bem-estar psicológico, através de sentimentos de solidão, tristeza, infelicidade, baixo autoconceito, elevados níveis de depressão, ansiedade e maior risco de suicídio (Seixas, 2006).

Verifica-se que as crianças ou jovens vítimas de bullying são, por norma, mais isoladas socialmente, passam muito tempo sozinhas na escola, têm baixos níveis de popularidade e dificuldade em fazer amigos e, conseqüentemente, podem desenvolver elevados níveis de evitamento á escola e sentimentos de insegurança (Seixas, 2005; Pereira, 2008; Ramirez, 2001).

Apesar dos fatores de risco não serem uma inevitabilidade (Smith & Sharp, in Almeida, 1995), a falta de competências sociais e de assertividade das crianças vítimas pode ser superada através do treino de competências assertivas, capacitando-as para lidar melhor com as situações de agressão, direta ou indireta. (Smith, 1991, in Almeida, 1995).

Segundo Formosinho e Simões (2001), as medidas de combate ao bullying devem também incluir a redefinição da política organizacional da escola, enunciando “regras democráticas e normas explícitas, que consagrem o princípio do respeito pelos direitos de cada individuo” (p. 75).

1.2 GRUPO DE PARES E CONVIVÊNCIA SOCIAL ENTRE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A problemática da convivalidade entre pares na escola implica debruçar-se sobre os fatores que possam estar na origem da erupção de comportamentos inadequados. Com a entrada para a escola, o processo de socialização das crianças continua a desenvolver-se através das interações que estas vão estabelecer com os seus pares.

A criança para além de fazer parte de uma família, é também membro de uma comunidade, o que “implica primeiramente e a um nível mais básico, tornar-se membro de uma comunidade de pares. As circunstâncias em que a interação entre os pares ocorre, poderão variar de cultura para cultura, mas a maior parte dos jovens são ao longo do seu desenvolvimento, amplamente expostos aos seus pares” (Soares, 1990, in Ribeiro, 2007).

As crianças passam na escola a maior parte do seu tempo e através do contato com os seus pares, a criança vivencia experiências com outras, dotando-se das suas próprias normas e convenções, permitindo-lhe o desenvolvimento das suas

competências socio-emocionais e sociocognitivas, contribuindo para a construção social do conhecimento de si próprio e dos outros (Freire, 2002, in Ribeiro, 2007).

Bronfenbrenner (1977), com o seu modelo ecológico, permitiu uma nova perspectiva do desenvolvimento humano através da interação com os outros. Segundo este autor, é através das suas relações que a criança integra uma multiplicidade de vivências e aprendizagens que lhe permitem evoluir.

É evidente que as crianças não aprendem só com a sua relação com os adultos: muitas das informações, atitudes e valores que os alunos adquirem elaboram-se no complexo e quase desconhecido sistema das relações com os iguais (Ramirez, 2001).

Segundo Ramirez (2001), os professores sabem que o ensino é condicionado pelos interesses e pelas motivações pessoais que o aluno transporta para a aprendizagem. Muitos destes motivos e interesses não se encontram nos próprios conteúdos que se devem aprender, provindo, isso sim, do clima psicossocial que os alunos respiram, do seu estado de bem-estar ou de mal-estar geral na escola e na sala de aula, da sua segurança em si mesmos e da sua predisposição para trabalhar. Estes fatores estão em relação direta com a convivência escolar, a qual depende de muitos fatores. Um dos fatores mais relevantes refere-se ao modo como o aluno se sente tratado pelos seus colegas, como percebe o seu *status* e que possibilidades tem de desempenhar papéis sociais que sejam aceites pelos demais.

Ainda segundo Ramirez (2001), os vínculos interpessoais que as crianças criam entre si constituem a subcultura dos colegas, necessária e útil para progressos de toda a ordem mas, principalmente, para aqueles que se referem ao domínio da socialização.

De acordo com o mesmo autor, os pares constituem-se em sistemas de convivência que se apresentam aos alunos enquanto âmbitos de aprendizagem para ir construindo modelos de comportamento e de aquisição de convenções sobre aquilo que é interessante ou não fazer, o que é prudente ou não, o aceitável e, sobretudo, o que está bem ou mal. Assim, considera-se que é no convívio entre pares que se adquirem muitas das normas de comportamento social e alguns dos valores morais.

Ramirez (2001) salienta ainda que no quotidiano da convivência entre pares, incluem-se modelos de comportamento e atitudes que, quando são considerados coerentes com os valores morais que uma sociedade considera justos e se desviam relativamente pouco, podem originar esquemas de conduta que reafirmam na criança a segurança pessoal, mediante a consciência da pertença a um grupo de referência.

Atualmente considera-se que o contexto escolar é um quadro em que situações de violência ocorrem e que nelas podem estar envolvidos, de alguma forma, entre 5%

e 30% dos alunos do ensino primário e secundário (Ortega, 1994a e 1994b; in Ramirez, 2001).

O fenómeno em causa vai desde um minoritário, mas real processo de vitimização de uns em relação a outros, até formas mais suaves de más relações, nas quais participam um número maior de alunos (Ramirez, 2001).

O género dos alunos também possui variações no problema da violência escolar: afetando mais os rapazes do que as raparigas e, sobretudo, adquirindo expressões diferentes entre ambos. Apesar dos insultos, das alcunhas e das ridicularizações verbais que são mencionadas quer pelos rapazes como pelas raparigas, eles participam mais em episódios de violência física, enquanto elas, as que protagonizam violência, o fazem, principalmente, através da rejeição e do isolamento social (Mora-Merchán e Ortega, 1997; in Ramirez, 2001).

Para a vítima submetida a este tipo de violência pelos seus pares, a convivência diária na escola converte-se num inferno, a sua personalidade torna-se insegura e ansiosa e, numa tentativa de não enfrentar os seus agressores, costuma desejar não ir à escola, arranizando todas as desculpas possíveis para não o fazer (Ramirez, 2001). Estas situações afetam não só a concentração nas tarefas como o sucesso escolar.

Por outro lado, mas integrado num perverso vínculo social, a criança que agride a outra, atuando à margem do respeito pelas normas da convivência social, socializa-se com uma consciência de clandestinidade e de impunidade que afeta gravemente o seu desenvolvimento sócio pessoal. Aos poucos, a criança vai-se convertendo em alguém que crê que as normas existem para serem quebradas e que abusar dos outros pode até proporcionar um elemento de prestígio social (Ramirez, 2001).

Por sua vez, e segundo Smith e Sharp (1994, in Ramirez, 2001), os *bystanders* (espectadores dos maus tratos) são sofrendores passivos que se veem obrigados a viver num sistema de relações interpessoais que inclui entre as suas normas, os maus tratos e a prepotência de uns em relação aos outros.

1.3 ESTATUTOS SOCIOMÉTRICOS E A IMPORTÂNCIA PARA O AJUSTAMENTO SOCIAL

Atualmente existe um grande consenso entre a maioria dos especialistas em reconhecer que a adaptação escolar, depende em grande parte, das relações que os alunos mantêm com os outros colegas (Ladd, 1990; Diaz-Aguado, 1986, 1988; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990; in Diaz-Aguado, 1996).

As relações entre o grupo de pares representam o contexto principal em que se desenvolve a competência social e se ensaia a maioria das competências necessárias

para uma adequada adaptação da vida adulta. Quando uma criança é gozada pelos seus colegas, a interação com eles é quebrada, não cumprindo a função socializadora anteriormente mencionada (Diaz-Aguado, 1986, 1988, 1990; in Diaz-Aguado, 1996). Assim, as crianças sem amigos têm menos oportunidades para desenvolver a sua competência social.

Segundo a informação da Organização Mundial de Saúde sobre um estudo realizado em 35 países (Craig y Yourel, 2004, in Molina, Valero & Canales, 2011), a violência entre pares é um fenómeno frequente nas escolas. Grande parte desta investigação sobre o referido fenómeno centrou-se em conhecer as características das crianças vítimas e agressoras (Nansel et al., 2004; Olweus, 1993; Schwartz, 2000; Veenstra et al., 2005, in Molina, Valero & Canales, 2011), bem como, os efeitos negativos deste tipo de situações sobre estas crianças (Boivin, Hymel y Hodges, 2001; Card y Little, 2006; Hawker y Boulton, 2000, in Molina, Valero & Canales, 2011).

Deste modo, comprovou-se que as crianças agressivas apresentam uma situação social negativa (Cerezo y Ato, 2010; Nansel et al., 2004; in Molina, Valero & Canales, 2011), mostrando tendência para o recurso à violência e à força, e desejo de dominar os outros (Buelga, Musitu y Murgui, 2009, in Molina, Valero & Canales, 2011), dificuldade para cumprir normas, relações negativas com os adultos e baixo rendimento (Veenstra et al., 2005, in Molina, Valero & Canales, 2011). Assim como possuir pouca capacidade autocrítica e boa autoestima (Cerezo, 2001, in Molina, Valero & Canales, 2011).

No caso específico das vítimas, os estudos indicam a necessidade de diferenciar dois tipos de vítimas. Por um lado, a vítima passiva, caracterizada por uma situação social de isolamento e baixa popularidade (Cerezo y Ato, 2010; Pulido, Martín Seoane y Diaz-Aguado, 2010, in Molina, Valero & Canales, 2011). Por outro lado, a vítima ativa, que se caracteriza por uma situação de maior impopularidade que as vítimas passivas e que os agressores (Nansel et al., 2004, in Molina, Valero & Canales, 2011) e uma tendência excessiva e impulsiva para atuar, que os leva a reagir de forma agressiva (Schwartz, 2000, in Molina, Valero & Canales, 2011).

Os fenómenos de perseguição e de violência entre pares, não se reduzem apenas a uma interação entre as vítimas e os agressores (Molina, Valero & Canales, 2011). Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996, in Molina, Valero & Canales, 2011) foram os primeiros a considerar que os processos grupais produzem dentro do contexto turma, uma baixa intervenção nos vários mecanismos grupais. Pois, segundo os mesmos autores (Molina, Valero e Canales, 2011) ser vítima ou agressor equivale a ter um papel social dentro da turma.

Ao estudar a vida emotiva da turma e a sua rede de relações sócio afetivas, destaca-se a proposta sociométrica de Moreno (1954, in Ramirez, C. 2012). Os princípios fundamentais que sustentam esta teoria são os processos de interação dentro da turma, marcados pela popularidade de cada um dos seus membros. De acordo com o mesmo autor, as preferências e rejeições que os alunos fazem de um determinado colega, é distinguido em cada grupo, por cinco tipos sociométricos diferentes:

- a) “*aluno popular*: é aquele que é eleito pela maioria do grupo. Pode ser por prestígio externo ou até por habilidades pessoais. Por outro lado, pode ser considerado líder através da intimidação efetuada à maioria do grupo;
- b) *aluno isolado*: é aquele que ninguém, ou quase ninguém, escolhe. É considerado autónomo e normalmente passa despercebido;
- c) *aluno rejeitado*: com quem a maior parte do grupo desejaria não estar. Muitas vezes, é alvo de desprezo pelos seus pares;
- d) *aluno médio*: é aquele que está na rede de intermediários, ou seja, obtém algumas escolhas, sem ser o preferido. A maioria dos alunos encontra-se neste nível;
- e) *aluno controverso*: é aquele que é escolhido por alguns colegas e rejeitado por outros.”

Segundo Ramirez (2012) e através das suas investigações, a incidência de bullying pode ser descrita em diferentes escalas, dependendo dos instrumentos utilizados e da amostra selecionada. Assim, alguns autores (Cerezo, 1991; Ortega, 1994; in Ramirez, 2012) consideram a taxa entre os 10-15%, enquanto outros, consideram a taxa acima dos 30% com incidência significativa (Piñuel e Onãte, 2006; in Ramirez, 2012).

Segundo Suomi (1979; in Diaz-Aguado, 1996), existem várias formas que permitem a interação entre crianças. Desde a perspetiva ecológica comprovou-se que as crianças entre os 3 e os 5 anos desenvolvem um jogo peculiar, designado por jogo desordenado, que produz um alto nível de ativação, supondo atividades como correr, saltar, empurrar, sendo a principal função a socialização da agressividade (Blurton-Jones, 1967; in Diaz-Aguado, 1996). De acordo com o mesmo autor, as crianças que não interagem com os colegas durante este período etário, dificilmente o fazem depois, sendo considerados tímidos, inseguros, incapazes de diferenciar entre o jogo de luta e a verdadeira agressão. Estas crianças na grande maioria rejeitam o contato físico.

Conforme referem Forman y Cazden (1984; in Diaz-Aguado, 1996), a necessidade de jogar diminui quando se adquire a capacidade de estabelecer uma boa comunicação consigo mesmo, através da linguagem interna. Neste sentido, convém ter em conta que a interação com os colegas, representa um contexto intermédio entre a comunicação com os adultos e a comunicação interna, adquirindo-se assim outro aspeto básico: a capacidade de autorregulação da conduta.

Piaget (1932; in Diaz-Aguado, 1996), conceptualiza as relações entre pares como uma condição necessária para a autonomia, assim a igualdade favorece a reciprocidade e por isso, a cooperação.

A interação com os colegas não cumpre sempre as funções para as quais está especializada. Para conceptualizar com precisão em que consiste a competência social é importante ter em conta que a relação com os adultos e a relação com os pares se desenvolve numa estreita interação, cumprindo funções diferentes que não podem ser substituídas uma pela outra (Diaz-Aguado, 1996).

Segundo vários teóricos, as crianças populares diferenciam-se das crianças menos populares por serem muito mais sensíveis às interações iniciadas pelos colegas, parecendo mais recetores, exigindo aceitação (Diaz-Aguado, 1996).

De acordo com a hipótese cognitiva, amplamente assumida pela psicologia, cabe esperar que a adaptação social do individuo (e portanto a aceitação dos pares) dependa, em grande parte, da sua capacidade para compreender e resolver os problemas que pautam as relações sociais (Diaz- Aguado, 1996).

Um número cada vez maior de crianças encontra-se envolvido em situações de maus tratos, de condutas agressivas e de problemas de relação que transcendem a família e a escola. Estes problemas parecem ser residentes à mudança e difíceis de tratar, o que pode levar a pensar que a conduta agressiva é persistente ao longo do tempo e das gerações (Huesmann, Eron, Lefkowitz e Walder, 1984; Olweus, 1978; in Ramirez, 2001).

Alguns estudos recentes indicam que, pelo menos, 5% das crianças apresentam desordens de comportamento relacionadas com a agressividade (Olweus, 1990; Cerezo, 1991; in Ramirez, 2001) e que 60% das que têm entre 4 a 11 anos e foram diagnosticadas com distúrbios de conduta são hiperativas, o que complica ainda mais as suas relações com os demais (Offord, Boyle e Racine, 1991; in Ramirez, 2001).

Segundo Ramirez (2001), tendo em consideração que a conduta agressiva se manifesta desde idades muito tenras e de modo consistente, não se pode tratar de um traço do comportamento.

A agressividade tem manifestações diferentes, consoante o momento de evolução do desenvolvimento. Assim, considera-se que a valorização da presença de um

comportamento anti-social deve ter em conta o nível de desenvolvimento da criança, já que alguns comportamentos agressivos são próprios de um momento ou idade e podem parecer inapropriados noutra (Ramirez, 2001).

Quanto mais nova é a criança, mais vigorosamente exige a satisfação imediata de tudo o que quer e utiliza qualquer meio para eliminar os estímulos indesejáveis. Não obstante, a criança começa, desde muito cedo, a reagir contra todas as fontes de frustração, de restrição ou de irritação (Herbert, 1983; in Ramirez, 2001).

De acordo com Ramirez (2001), as primeiras manifestações de agressividade são aleatórias e pouco dirigidas, mas à medida que a criança vai crescendo, vai-se focando em objetivos concretos e orienta-se para a hostilidade e para a vingança.

As birras, consideradas como sendo uma das maiores demonstrações de agitação nas crianças, cumprem diferentes objetivos, mediante a idade da criança.

Muitas das reações agressivas podem ser consideradas como normais e, inclusivamente, necessárias, já que supõem a exteriorização de um conflito e do esforço para o resolver, o que conduz a uma progressiva independência do *Eu*, autoafirmando a própria personalidade (Wallon, 1925; in Ramirez, 2001).

Segundo Goodenough (1931, in Ramirez, 2001), cada criança utiliza prioritariamente um repertório de condutas agressivas como forma de expressar a sua zanga.

Uma das principais causas das brigas entre crianças é a discussão pela posse de objetos desejados. A expressão manifesta da agressividade vai-se inibindo à medida que a socialização avança, o que implica o desenvolvimento de controlos internos e de formas mais eficazes e mais aceitáveis, do ponto de vista social, de resolver os conflitos (Ramirez, 2001).

Entre os aspetos evolutivos da agressão, cabe destacar que os rapazes são, em termos gerais, mais agressivos do que as raparigas, e existem diferenças no modo como ambos os sexos exprimem a hostilidade logo desde tenra idade (Ramirez, 2001). Os rapazes costumam manifestar a sua agressividade através de ataques físicos, enquanto as raparigas o fazem através dos verbais. Estudos longitudinais, como os de Kagan e Moos (1962; in Ramirez, 2001), mostram que a conduta agressiva tem maior duração nos rapazes do que nas raparigas.

Segundo Bolman (1974; in Ramirez, 2001), dos quatro aos sete anos, a agressividade manifesta-se sob a forma de raiva, ciúmes e inveja, orienta-se, em geral, contra os pais e a sua finalidade é dar saída ao conflito amor-ódio gerado pela interiorização das normas morais. Para Feshbach (1971; in Ramirez, 2001), seria o momento da transição da agressividade manipulativa para a hostil, caracterizada pelo desejo de provocar dano. Entre os seis e os catorze anos, vão surgindo diversas

formas de agressão, como a ira, o tédio, o descontentamento, a inveja, os ciúmes, a censura, etc.

A agressividade e outros comportamentos problemáticos produzem-se na sala de aula, adquirem-se e mantêm-se, em grande parte, pelo reforço proporcionado pelos próprios colegas (Patterson, Littman e Bricker, 1967; Cerezo e Esteban, 1992; in Ramirez, 2001).

As investigações de Cerezo (1991) e Cerezo e Esteban (1992, 1994; in Ramirez, 2001) destacam que na interação dinâmica entre alunos se encontram três grupos bem diferenciados: o grupo maioritário dos bem adaptados, que mantém geralmente relações positivas com os seus colegas; o grupo de alunos agressores ou *bullies*, com um número muito menor, e o grupo de alunos vítimas, também com um número muito inferior.

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

2. OBJETIVOS E HIPÓTESES

2.1 OBJETIVOS

Este trabalho pretende conhecer a natureza dos vários tipos de conduta social que se manifestam no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que condicionam a convivência escolar das crianças. Mais especificamente procurou-se mapear manifestações de bullying, condutas agressivas, condutas pró-sociais, lideranças, isolamento social e experienciar vitimação. Pretende-se ainda verificar em que medida estes padrões de comportamento social se relacionam com a integração na turma.

Assim, a presente investigação empírica visa contribuir para o conhecimento e compreensão da temática sobre a convivência escolar e o clima relacional na escola.

Este trabalho de investigação possui como principais objetivos:

- obter dados que permitam conhecer a frequência de bullying em crianças do 1.º Ciclo, numa zona rural, bem como as suas diferentes formas de manifestação, reportadas pelos próprios alunos e saber quais os locais mais frequentes onde ocorrem na escola;
- saber qual a relação entre a integração social no grupo de pares (através do estatuto sociométrico) e vários padrões de comportamento social, nomeadamente comportamentos pró-sociais, liderança, isolamento social e, em particular, agressão e vitimação (quer na perspetiva do próprio, quer na perspetiva dos pares), sendo avaliado no contexto escolar;
- perceber de que forma a condição socioeconómica poderá influenciar a prática de bullying ou a vitimação, avaliada em duas dimensões: famílias carenciadas, definidas pela sua integração em famílias de rendimento social de inserção (RSI) e através da atribuição do escalão relativo à ação social escolar (ASE) e famílias não carenciadas (todas as restantes).

2.2 HIPÓTESES

Com esta investigação pretende-se estudar as seguintes hipóteses:

- a) os meninos estarão mais envolvidos, do que as meninas, em condutas agressivas;

- b) os meninos ou meninas mais vitimados serão mais rejeitados pelos pares, comparativamente aos mais agressivos e comparativamente aos não envolvidos;
- c) as meninas estarão mais sujeitas a condutas de vitimação, do que os meninos;
- d) as meninas exibirão mais comportamentos pró-sociais, do que os meninos;
- e) as condutas de agressão e vitimação tenderão a diminuir com o nível de escolaridade;
- f) espera-se verificar uma relação entre os participantes que são considerados alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e o envolvimento no bullying, quer como vítima, quer como agressor;
- g) espera-se diferenças significativas entre os participantes que integram famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI);
- h) espera-se diferenças significativas entre os participantes que beneficiam de escalão 1, no que se refere à ação social escolar (ASE).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1 PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 87 crianças das 108 que frequentavam o 3.º e o 4.º ano de escolaridade no ano letivo de 2012/2013 numa escola da rede pública, situada numa localidade de carácter rural da região Alentejo. A amostra não incluiu a totalidade porque 3 não foram autorizadas pelos pais a participar e 18 não estavam presentes no dia da aplicação dos 2 questionários utilizados.

As crianças tinham idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, distribuídas por três turmas de 3.º ano e duas de 4.º ano de escolaridade do ensino básico.

Relativamente ao género, a amostra é composta por 47 participantes do sexo feminino e 40 do sexo masculino. No que respeita ao 3.º ano, estão integrados 26 participantes do sexo feminino (que correspondem a 29,90%) e 23 do sexo masculino (que correspondem a 26,40%). Por sua vez, em relação ao 4.º ano estão integrados 21 participantes do sexo feminino (que correspondem a 24,10%) e 17 participantes do sexo masculino (que correspondem a 19,50%). A distribuição dos sexos por nível de escolaridade encontra-se na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos participantes por género e nível de escolaridade

	Feminino		Masculino		Total	
3.º ano	26	29,90%	23	26,40%	49	56,30%
4.º ano	21	24,10%	17	19,50%	38	43,70%
Total	47	54%	40	46%	87	100%

No que respeita às idades da referida amostra (Tabela 2), situam-se entre os 7 e os 11 anos. Contamos com 1 participante do sexo feminino de 7 anos (1,20%); 25 participantes do sexo feminino (28,70%) e 20 do sexo masculino (23,00%) de 8 anos; 19 participantes do sexo feminino (21,80%) e 17 do sexo masculino (19,50%) de 9 anos; 2 participantes do sexo feminino (2,30%) e 2 do sexo masculino (2,30%) de 10 anos e 1 participante do sexo masculino (1,20%) de 11 anos.

Tabela 2: Distribuição dos participantes por género e idade

	Feminino		Masculino		Total	
7 anos	1	1,20%	0	0,00%	1	1,20%
8 anos	25	28,70%	20	23,00%	45	51,70%
9 anos	19	21,80%	17	19,50%	36	41,40%
10 anos	2	2,30%	2	2,30%	4	4,60%
11 anos	0	0,00%	1	1,20%	1	1,20%
Total	47	54%	40	46%	87	100%

Posteriormente, no que diz respeito às reprovações, 41 participantes do sexo feminino (47,10%) e 34 do sexo masculino (39,10%) referem ser a primeira vez que frequentam este ano de escolaridade; 4 participantes do sexo feminino (4,60%) e 4 do sexo masculino (4,60%) referem não ser a primeira vez que frequentam este ano de escolaridade e 2 participantes do sexo feminino (2,30%) e 2 do sexo masculino (2,30%) não responderam à pergunta. A distribuição dos participantes por gênero relacionada com a pergunta “É a primeira vez que frequentam este ano de escolaridade?” encontra-se na tabela 3.

Tabela 3: Distribuição dos participantes por gênero e frequência no ano de escolaridade

	Feminino		Masculino		Total	
Sem retenções	41	47,10%	34	39,10%	75	86,20%
Com retenções	4	4,60%	4	4,60%	8	9,20%
NR	2	2,30%	2	2,30%	4	4,60%
Total	47	54%	40	46%	87	100%

Ainda relativamente à questão “Já alguma vez chumbaste e quantas vezes?”, 4 participantes do sexo feminino (4,60%) e 4 do sexo masculino (4,60%) responderam 1 vez; 1 participante do sexo masculino (1,10%) respondeu 2 vezes; nenhum participante de ambos os sexos (0,00%) respondeu 3 ou mais vezes e 43 participantes do sexo feminino (49,40%) e 32 do sexo masculino (36,80%) responderam não ter chumbado. A distribuição dos participantes por gênero relacionada com esta pergunta, encontra-se na tabela 4.

Tabela 4: Distribuição dos participantes por gênero relacionada com a repetição de ano e a quantidade de vezes

N.º de Reprovações	Feminino		Masculino		Total	
1 vez	4	4,60%	7	8,00%	11	12,60%
2 vezes	0	0,00%	1	1,10%	1	1,10%
3 ou mais vezes	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Nunca reprovou	43	49,40%	32	36,80%	75	86,20%
Total	47	54%	40	46%	87	100%

Por sua vez, no que diz respeito à questão “Tem irmãos e quantos tem?”, existem 21 participantes do sexo feminino (24,10%) e 25 do sexo masculino (28,70%) que referem ter 1 irmão; 6 participantes do sexo feminino (6,90%) e 4 do sexo masculino (4,60%) referem ter 2 irmãos; 5 participantes do sexo feminino (5,70%) e 3 do sexo masculino (3,40%) referem ter 3 ou mais irmãos; 15 participantes do sexo feminino

(17,20%) e 8 do sexo masculino (9,20%) referem ainda não ter irmãos. A distribuição dos participantes por género e número de irmãos encontra-se na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição dos participantes por género e número de irmãos

	Feminino		Masculino		Total	
1 irmão	21	24,10%	25	28,70%	46	52,90%
2 irmãos	6	6,90%	4	4,60%	10	11,50%
3 ou mais irmãos	5	5,70%	3	3,40%	8	9,20%
Não tem irmãos	15	17,20%	8	9,20%	23	26,40%
Total	47	54%	40	46%	87	100%

3.2 INSTRUMENTOS

3.2.1 Ficha de dados pessoais para obtenção de dados sociodemográficos

Esta ficha foi construída propositadamente para este estudo, sendo que pretendia-se obter dados sociodemográficos de forma a caracterizar a amostra, como por exemplo: sexo, idade, nível de escolaridade, profissão e escolaridade dos pais, número de irmãos. A ficha incluía ainda questões relacionadas com o percurso escolar, nomeadamente o ano de escolaridade e o número de reprovações.

Foram ainda recolhidos dados relativos aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE); aos alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI) e ainda aos alunos, beneficiários de ação social escolar (ASE). O principal objetivo é perceber se os alunos sinalizados em algum dos três itens anteriores são percecionados pelos colegas como vítimas ou agressores.

Os dados retirados desta ficha permitiram caracterizar a amostra, tal como se pode verificar no início deste capítulo.

3.2.2 Questionário de Agressividade entre Alunos na Escola (QAEANE)

O “*Questionário de Agressividade entre alunos na escola*” (QAEANE), (adaptado de Olweus, 1989; por Oliveira e Tomás, 1994; e por Silva, 2012) é constituído por duas partes. A primeira parte composta por 12 perguntas relativas a dados demográficos, nomeadamente, sexo, idade, ano de escolaridade, número de irmãos, profissão e nível de escolaridade dos pais, número de amigos, e designação dos amigos, entre colegas de escola; da família ou outros. A segunda parte é composta por 10 perguntas relativas a questões sobre a agressividade em contexto escolar, designadamente,

“quantas vezes ficou sozinho a brincar no recreio porque os outros meninos não quiseram brincar com ele?”; “quantas vezes lhe fizeram mal, dentro da escola, desde que as aulas começaram?” com hipóteses entre “Nunca”, “1-2 vezes”, “3-4 vezes”, “+de 4 vezes” ou “Sempre”. “Como é que lhe fizeram mal?” e “em que sítios lhe fizeram mal?” com hipóteses entre “Não” ou “Sim”; “quem é que lhe fez mal?”, sendo pedido apenas que assinale uma resposta; se terá contado aos pais ou ao professor com opção de resposta entre “Não”, “Sim” ou “Ninguém se meteu comigo”; se há meninos que o defendem quando outros lhe fazem mal?, com hipóteses entre “Ninguém se meteu comigo”, “1-2 vezes”, “3-4 vezes”, “+de 4 vezes” ou “Ninguém me ajuda”; o que faz quando vê que estão a fazer mal a um menino da sua idade? numa escala entre “Nada, não é nada comigo”, “Nada, mas acho que devia ajudar” ou “Tento ajudar como posso” e quantas vezes, durante este mês, fez mal a outros meninos? Sendo as hipóteses “Nunca”, “1-2 vezes”, “3-4 vezes” ou “+de 4 vezes”. O presente questionário é considerado de autorrelato, na medida em que os participantes respondem às questões sobre si próprios, tendo sido aplicado a 87 crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

3.2.3 Questionário de Nomeação de Pares (QNP) - Sociometria e Atributos percebidos pelos colegas

Baseado na técnica do sociograma, o seguinte questionário foi elaborado com a finalidade de conhecer a estrutura interna da turma, definida segundo os critérios da aceitação e da rejeição (Ramirez; 2001).

Os questionários de nomeação de pares têm sido habitualmente utilizados como instrumentos de investigação para esclarecer as relações entre os índices sociométricos e os padrões de comportamento social das crianças (Martins & Branquinho, 2008).

O “*Questionário de Nomeação de Pares*” (QNP), (adaptado de Dodge, 1983; Martins, 2009) possui um primeiro bloco de perguntas composto por 4 questões relativas aos pares, nomeadamente com quem gostam mais ou menos de trabalhar em sala de aula e em recreio; o segundo bloco de perguntas é composto por 5 questões, designadamente, quem são os meninos que batem nos outros; que não brincam com os outros; que orientam as brincadeiras; que costumam ajudar ou emprestar coisas aos outros e que são mais gozados ou maltratados pelos outros. Este questionário possui um total de 9 questões com o objetivo que os inquiridos enunciem o nome do colega que representa cada situação, e ainda justifiquem o

porquê de tal escolha. Deste modo, a utilização do presente instrumento realça inúmeras vantagens, uma vez que vários autores defendem a maior fidelidade dos resultados, bem como a concordância entre ambos os géneros, relativamente aos colegas que identificam com diferentes envolvimento (Boulton, 1999, in Seixas, 2006). A aplicação do questionário de nomeação de pares permite obter indicadores relativos a índices sociométricos e a atributos psicossociais relativos a comportamento agressivo, conduta pró-social, isolamento social, liderança e condição de vítima (Martins & Branquinho, 2008). Este questionário sofreu algumas adaptações de forma a responder com mais precisão aos objetivos enunciados anteriormente.

Os resultados obtidos através deste tipo de questionários dependem do número de sujeitos que a ele respondem. Todos os índices que dele resultam dividem-se pelo número de alunos que responderam à prova (geralmente o número total de alunos de cada turma). Este questionário é considerado de hétero relato, uma vez que os participantes respondem às questões sobre os outros elementos da turma, ao invés do questionário anterior. Foi aplicado a 87 crianças da amostra atrás descrita, embora se tenham obtido dados referentes a 105 crianças. Isto porque apesar de 18 crianças não estarem presentes no dia da aplicação dos questionários, os seus nomes foram referidos pelos restantes colegas e neste questionário o que se contabiliza são as nomeações efetuadas pelos pares.

3.2.4 Pesquisa Documental

De salientar ainda que foi realizada uma pesquisa documental relativa às variáveis apresentadas na análise das cinco turmas, nomeadamente o facto de existirem alunos com necessidades educativas especiais (NEE); integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI) e que beneficiem de acção social escolar (ASE). O principal objetivo desta pesquisa foi perceber, de que forma estas variáveis estão relacionadas ou não com as condutas de agressão e vitimação.

3.2.5 Sociogramas

A matriz sociométrica (Anexo V) contém todos os dados fornecidos pelo teste, mostrando, em forma de tabela, todas as informações que o teste deu, mas, por vezes, percebem-se melhor essas indicações se forem apresentadas de outra forma visual em vez de ser em forma de tabela. Os resultados sociométricos podem ser apresentados graficamente dum maneira muito viva, através do sociograma. Isto

torna-se particularmente útil e necessário, quando se trata de discutir os resultados de determinado teste (Northway & Weld, 1999).

Há muitos tipos de sociogramas de grupo, alguns apresentam dados sociométricos sobre todos os membros do grupo; outros apresentam só as relações mais marcantes, tentando dar uma impressão geral em vez de uma imagem completa (Northway & Weld, 1999).

O sociograma em círculo é particularmente útil quando se trata de discutir relações sociométricas numa escola de 1.º Ciclo, como é o caso. O sociograma em círculo mostra a posição sociométrica de cada criança em relação à de todas as outras crianças do grupo, e principalmente as relações sociométricas dominantes no grupo.

Um sociograma de grupo dá-nos o quadro sociométrico do grupo. Olhando para este é de imediato perceptível quais as crianças que ficam de fora, quais são os chefes e quais as que ocupam uma posição média (Northway & Weld, 1999).

Nos exemplos em causa, os sociogramas representados graficamente são relativos à turma do 4.ªA (Gráficos 4, 5, 6 e 7) e traduzem-nos a primeira escolha efetuada pelos alunos, quer nas preferências, quer nas rejeições, na sala de aula e no recreio, concluindo quais os alunos preferidos, ou seja, os que ocupam uma posição de destaque na turma, ou os mais rejeitados, segundo a opinião dos colegas.

3.3 PROCEDIMENTOS

Relativamente aos procedimentos adotados salienta-se que a escola foi contactada simultaneamente de forma presencial e por escrito, solicitando a autorização para realizar o estudo sobre "*Convivência escolar e clima relacional na escola*". Posteriormente e após autorização da Direção Executiva, foi também enviado aos encarregados de educação dos alunos em causa, uma autorização para serem informados do mesmo e simultaneamente solicitada a sua autorização, estando assegurada a confidencialidade.

Antes de aplicar os questionários à amostra deste estudo, testámos os referidos questionários com algumas crianças do mesmo ano de escolaridade, mas que não integraram a amostra final, para se fazerem pequenas alterações nos questionários.

Os dias da recolha da amostra foram marcados com o conhecimento dos professores titulares e com o seu consentimento também.

No momento de passar os questionários, os professores estiveram presentes, mas sem interferirem, uma vez que terá sido a investigadora a explicar qual o objetivo

dos questionários e no que consistiu a investigação. Contudo, os questionários foram passados após a entrega da autorização dos pais, no mês de dezembro. Os alunos demoraram cerca de 30 minutos a responder aos dois questionários.

Os dados recolhidos foram introduzidos em Excel e exportados para o Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Em primeiro lugar, apresentamos as estatísticas descritivas que se consideraram relevantes para cada instrumento, em função das suas características e dos objetivos do estudo, assim como relacionar cada instrumento com as variáveis sociodemográficas que se consideraram pertinentes. Em segundo lugar, apresentamos as comparações entre os resultados obtidos através dos vários instrumentos.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AGRESSIVIDADE ENTRE ALUNOS NA ESCOLA (QAEANE)

Assim, começamos por apresentar a análise dos resultados obtidos através do Questionário de Agressividade entre Alunos na Escola (QAEANE).

Como se pode observar na tabela 6, apresenta-se a distribuição dos participantes no que respeita ao facto de alguma vez terem ficado sozinhos no recreio. Podemos constatar que 30 participantes do sexo feminino (34,48%) referem que nunca ficaram sozinhos no recreio e 36 do sexo masculino (41,38%) referem o mesmo. Por sua vez, 14 participantes do sexo feminino (16,09%) e 4 participantes do sexo masculino (4,60%) afirmam que ficaram sozinhos no recreio “1-2 vezes”. Respeitante à opção “3-4 vezes”, 1 participante do sexo feminino (1,15%) refere já ter ficado sozinho. Em relação à opção “+ de 4 vezes”, existem 2 participantes do sexo feminino (2,30%) que referem já ter ficado sozinho. Por último, na opção “sempre”, não existe escolhas em ambos os sexos. No que respeita aos totais, podemos referir que 54,02% das participantes do sexo feminino afirmam que nunca ficaram sozinhas no recreio, contra 45,98% dos participantes do sexo masculino.

Em suma, a maioria das crianças nunca fica sozinho no recreio, contudo, cerca de um terço admite ficar sozinho algumas vezes no recreio. Apenas uma minoria admite ficar sozinho mais de “3-4 vezes”, bem como, uma minoria admite ficar sozinho mais de 4 vezes.

Tabela 6: Distribuição dos participantes relativamente ao facto de terem ficado sozinhos no recreio (n=87)

	Feminino		Masculino		Total	
Nunca	30	34,48%	36	41,38%	66	75,86%
1-2 vezes	14	16,09%	4	4,60%	18	20,69%
3-4 vezes	1	1,15%	0	0,00%	1	1,15%
+ de 4 vezes	2	2,30%	0	0,00%	2	2,30%
Sempre	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Na tabela 7 são apresentadas as percentagens dos participantes que referem já lhe terem feito mal dentro da escola.

Pode constatar-se que 26 participantes do sexo feminino (29,89%) e 21 do sexo masculino (24,14%) referem nunca lhe terem feito mal dentro da escola. Respeitante à opção “1-2 vezes”, existem 14 participantes do sexo feminino (16,09%) e 10 do sexo masculino (11,49%). Quanto à opção “3-4 vezes”, existem 2 participantes do sexo feminino (2,30%) e 7 do sexo masculino (8,05%). Por sua vez, a opção “+ de 4 vezes”, possui 4 participantes do sexo feminino (4,60%) e 1 do sexo masculino (1,15%). Por último, existe apenas 1 participante do sexo masculino (1,15%) que refere fazerem-lhe mal dentro da escola, “sempre”. No que concerne ao total, temos 54,02% de participantes do sexo feminino e 45,98% do sexo masculino. Assim, podemos constatar que 17,24% dos alunos refere terem-lhe feito mal na escola mais do que “3-4 vezes”. Contudo, mais de metade dos inquiridos refere nunca lhe terem feito mal dentro da escola e menos de um terço refere terem-lhe feito mal “1-2 vezes”.

Tabela 7: Distribuição dos participantes relativamente ao facto de lhe terem feito mal dentro da escola (n=87)

	Feminino		Masculino		Total	
Nunca	26	29,89%	21	24,14%	47	54,02%
1-2 vezes	14	16,09%	10	11,49%	24	27,59%
3-4 vezes	2	2,30%	7	8,05%	9	10,34%
+ de 4 vezes	4	4,60%	1	1,15%	5	5,75%
Sempre	0	0,00%	1	1,15%	1	1,15%
NA	1	1,15%	0	0,00%	1	1,15%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Na tabela 8 são consideradas as percentagens dos participantes relativamente aos vários itens sobre a forma como lhe fizeram mal, tendo em conta as alternativas

de resposta “Bateram-me, deram-me murros e pontapés”; “Tiraram-me coisas”; “Meteram-me medo”; Chamaram-me nomes feios”; “Não me falaram”; “Andaram a segredar e a falar sobre mim” e “Fizeram-me outras coisas”.

De salientar que tanto os participantes do sexo feminino (26,80%) como os do sexo masculino (29,30%) referem com maior expressão o facto de lhe “chamarem nomes feios”. Em segundo lugar, os participantes do sexo feminino (23,20%) referem “andaram a segredar e a falar sobre mim”, enquanto os participantes do sexo masculino referem “bateram-me, deram-me murros e pontapés” como forma de fazer mal.

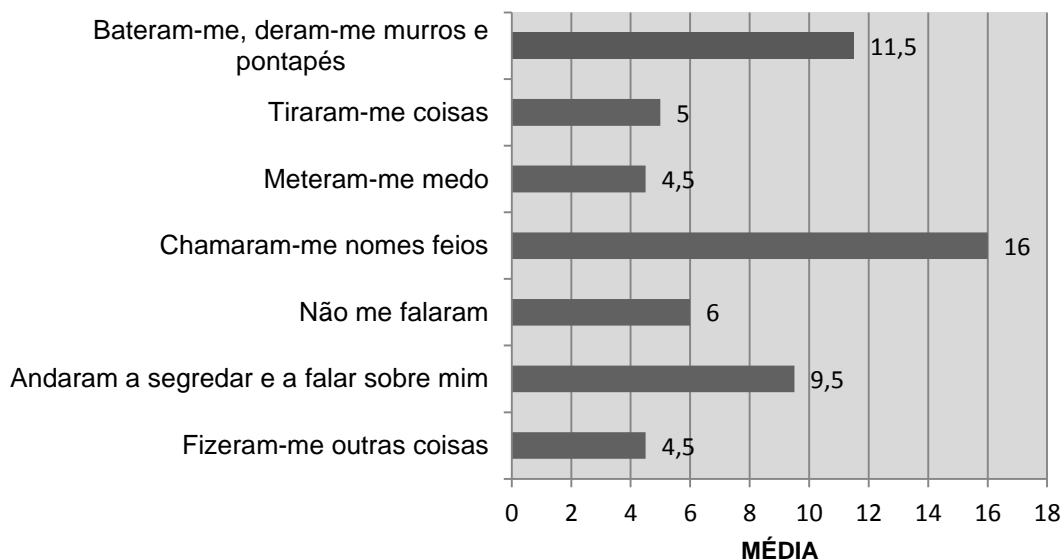
Importa ainda referir, no que respeita a esta pergunta específica do questionário, que os alunos poderiam assinalar mais do que uma opção de resposta. Deste modo, podemos perceber pelo total de respostas, que o mesmo é superior, ao número total da amostra e deste modo, são acumulados os totais por sexo.

Tabela 8: Distribuição dos participantes referentes às formas de agressão (n=87)

	Feminino		Masculino		Total	
Bateram-me, deram-me murros e pontapés	8	14,30%	15	25,90%	23	20,18%
Tiraram-me coisas	7	12,50%	3	5,20%	10	8,77%
Meteram-me medo	3	5,40%	6	10,30%	9	7,89%
Chamaram-me nomes feios	15	26,80%	17	29,30%	32	28,07%
Não me falaram	6	10,70%	6	10,30%	12	10,53%
Andaram a segredar e a falar sobre mim	13	23,20%	6	10,30%	19	16,67%
Fizeram-me outras coisas	4	7,10%	5	8,60%	9	7,89%
Total	56	100%	58	100%	114	100%

O gráfico 1 permite visualizar as médias dos comportamentos mais escolhidos, em relação à pergunta “Como te fizeram mal...”.

Gráfico 1: Médias relativas às formas de agressão



Na tabela 9 são apresentadas as percentagens dos participantes, no que respeita aos sítios onde lhe fizeram mal, tendo em conta as seguintes alternativas: “nos corredores”; “na sala de aula”; “no recreio”; “no refeitório”; “nas casas de banho” ou “outro sítio”. Também nesta questão existe consenso entre os géneros, sendo o recreio, o local mais escolhido, seguido dos corredores. No que respeita ao recreio, as participantes do sexo feminino (62,10%) e os do sexo masculino (56,30%) referem o recreio como o local mais escolhido, onde lhe fizeram mal. Em segundo lugar, os corredores são o local mais escolhido, com 17,20% referido pelas participantes do sexo feminino e 18,80% pelos participantes do sexo masculino.

Tabela 9: Distribuição dos participantes referentes aos locais de agressão

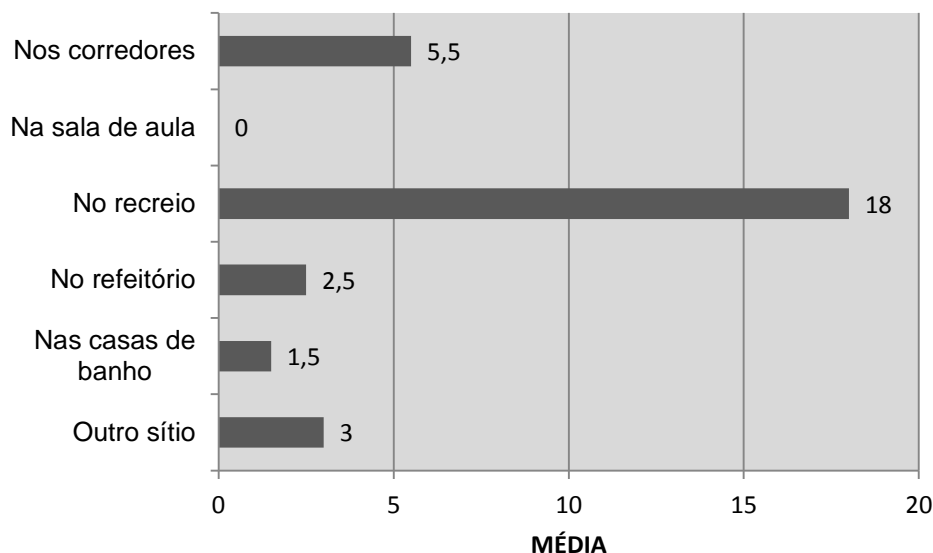
	Feminino		Masculino		Total	
Nos corredores	5	17,20%	6	18,80%	11	18,03%
Na sala de aula	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
No recreio	18	62,10%	18	56,30%	36	59,02%
No refeitório	2	6,90%	3	9,40%	5	8,20%
Nas casas de banho	2	6,90%	1	3,10%	3	4,92%
Outro sítio	2	6,90%	4	12,50%	6	9,84%
Total	29	100%	32	100%	61	100%

Tal como referimos na análise da questão anterior, importa salientar que também nesta pergunta do questionário, os alunos poderiam assinalar mais do que uma opção

de resposta. Deste modo, podemos perceber pelo total de respostas, que o mesmo é superior, ao número total da amostra, e assim são acumulados os totais por sexo.

Em seguida, o gráfico 2 representa as médias dos locais mais frequentes onde ocorrem os comportamentos anteriores.

Gráfico 2: Médias relativas aos locais de agressão



No que respeita à tabela 10, sobre a questão “Quem te fez mal?”, as participantes do sexo feminino referem em primeiro lugar ter sido um menino a fazer-lhes mal (50%), à semelhança dos participantes do sexo masculino que referem o mesmo, com a mesma percentagem (50%). Em segundo lugar, ambos os géneros referem muitos meninos, ainda que o género masculino o refira mais vezes (38,90%) do que o género feminino (20,80%).

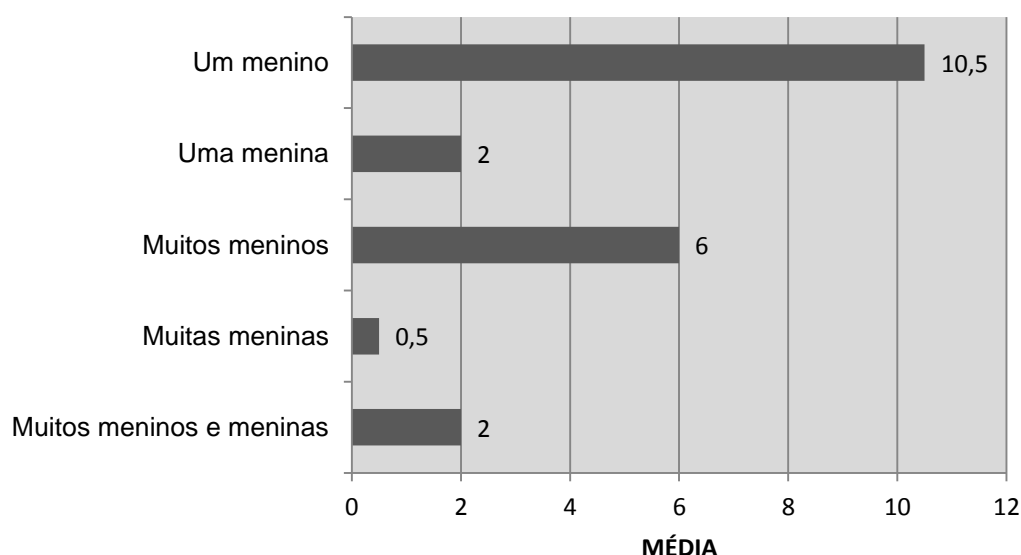
Tabela 10: Distribuição dos participantes relativamente ao género e número de agressores

	Feminino		Masculino		Total
Um menino	12	50%	9	50%	50%
Uma menina	3	12,50%	1	5,60%	9,52%
Muitos meninos	5	20,80%	7	38,90%	28,57%
Muitas meninas	1	4,20%	0	0,00%	2,38%
Muitos meninos e meninas	3	12,50%	1	5,60%	9,52%
Total	24	100%	18	100%	100%

Em suma, verificamos que metade dos inquiridos refere ser um menino a fazer-lhe mal, enquanto mais de um terço dos inquiridos do sexo masculino refere ser muitos meninos a fazerem-lhe mal.

O gráfico 3 representa as médias relativas à pergunta “Quem te fez mal...”.

Gráfico 3: Médias relativas ao género e número de agressores



Em relação à tabela 11, sobre a questão “Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal?”, a opção com maior expressão em ambos os sexos, é “ninguém se meteu comigo”, com 24 participantes do sexo feminino (27,59%) e 15 participantes do sexo masculino (17,24%). Por sua vez, 14 participantes do sexo feminino (16,09%) referem já terem dito ao professor, e 12 participantes do sexo masculino (13,79%) referem o mesmo. Em relação à última opção, 8 participantes do sexo feminino (9,20%) referem não ter dito ao professor, e 11 do sexo masculino (12,64%) referem o mesmo.

Tabela 11: Distribuição dos participantes em relação a comunicar ao professor a ocorrência

	Feminino		Masculino		Total	
Não	8	9,20%	11	12,64%	19	21,84%
Sim	14	16,09%	12	13,79%	26	29,89%
Ninguém se meteu comigo	24	27,59%	15	17,24%	39	44,83%
NR	1	1,15%	2	2,30%	3	3,45%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Assim, verificamos que mais de um terço dos inquiridos refere que ninguém se meteu com eles, no que respeita à questão sobre comunicar ao professor a ocorrência de bullying, enquanto menos de um terço dos inquiridos refere “sim” e “não” como resposta, ainda que a opção “sim” possua um valor um pouco superior à opção “não”.

No que respeita à tabela 12, sobre a questão “Disseste aos teus pais que outros meninos te fizeram mal?”, as opções “sim” e “ninguém se meteu comigo” acumulam a mesma percentagem (25,29%) respeitante às participantes do sexo feminino. Em relação aos participantes do sexo masculino, 17 (19,54%) referem que disseram aos pais, e 15 (17,24%) referem que ninguém se meteu com eles. Na opção “não”, 2 participantes do sexo feminino (2,30%) referem não dizerem aos pais e 5 participantes do sexo masculino (5,75%) referem o mesmo.

Tabela 12: Distribuição dos participantes em relação a comunicar aos pais a ocorrência

	Feminino		Masculino		Total	
Não	2	2,30%	5	5,75%	7	8,05%
Sim	22	25,29%	17	19,54%	39	44,83%
Ninguém se meteu comigo	22	25,29%	15	17,24%	37	42,53%
NR	1	1,15%	3	3,45%	4	4,60%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Em suma, no que respeita ao comunicar aos pais a ocorrência de bullying, mais de um terço dos inquiridos divide-se entre a opção “sim” e a opção “ninguém se meteu comigo”.

A tabela 13 descreve a distribuição dos participantes em relação à questão “Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?”. A opção com maior expressão em ambos os sexos, é a opção, “ninguém me faz mal”, com 22 participantes do sexo feminino (25,29%) e 20 do sexo masculino (22,99%). Em relação à opção “1-2 vezes”, existem 12 participantes do sexo feminino (13,79%) e 7 do sexo masculino (8,05%) que escolhem esta opção. No que respeita, à opção “3-4 vezes”, 3 participantes do sexo feminino (3,45%) e 7 do sexo masculino (8,05%) escolhem esta opção. Por outro lado, a opção “+ de 4 vezes”, é escolhida por 7 participantes do sexo feminino (8,05%) e 5 do sexo masculino (5,75%). A última opção “ninguém me ajuda” é escolhida por 2 participantes do sexo feminino (2,30%) e por nenhum participante do sexo masculino. Deste modo, mais de um terço dos inquiridos refere que “ninguém lhe faz mal”, enquanto menos de um terço refere já lhe terem feito mal “1-2 vezes” e uma

minoria refere a opção “3-4 vezes” e “+ de 4 vezes” como resposta, sendo a opção “ninguém me ajuda”, aquela que possui uma percentagem mais baixa.

Tabela 13: Distribuição dos participantes em relação à questão “Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?”

	Feminino		Masculino		Total	
Ninguém me faz mal	22	25,29%	20	22,99%	42	48,28%
1-2 vezes	12	13,79%	7	8,05%	19	21,84%
3-4 vezes	3	3,45%	7	8,05%	10	11,49%
+ de 4 vezes	7	8,05%	5	5,75%	12	13,79%
Ninguém me ajuda	2	2,30%	0	0,00%	2	2,30%
NR	1	1,15%	1	1,15%	2	2,30%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Na tabela 14 é descrita a distribuição dos participantes em relação à questão “O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?”. Na primeira opção de resposta “nada, não é nada comigo” apenas uma participante do sexo feminino (1,15%) e 2 participantes do sexo masculino (2,30%) escolhem esta opção.

Na opção de resposta “nada, mas acho que devia ajudar” existem 5 participantes do sexo feminino e 5 participantes do sexo masculino (5,75%) que selecionaram esta opção. Por último, 40 participantes do sexo feminino (45,98%) e 32 do sexo masculino (36,78%) referem a opção “tento ajudar como posso”.

Tabela 14: Distribuição dos participantes em relação à questão “O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um/uma menino/menina da tua idade?”

	Feminino		Masculino		Total	
Nada, não é nada comigo	1	1,15%	2	2,30%	3	3,45%
Nada, mas acho que devia ajudar	5	5,75%	5	5,75%	10	11,49%
Tento ajudar como posso	40	45,98%	32	36,78%	72	82,76%
NR	1	1,15%	1	1,15%	2	2,30%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Em suma, a grande maioria dos inquiridos refere que tenta ajudar como pode, quando vê que estão a fazer mal a outros meninos, enquanto uma minoria escolheu as opções “nada, não é nada comigo” e “nada, mas acho que devia ajudar”.

No que respeita à tabela 15, são apresentados os resultados relativos à questão “Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros meninos?”. Sendo a opção “nunca” aquela que reúne maior percentagem, com 42 participantes do sexo feminino

(48,28%) e 24 do sexo masculino (27,59%). Em seguida, na opção de resposta “1-2 vezes” 3 participantes do sexo feminino (3,45%) e 14 do sexo masculino (16,09%) escolhem esta opção. Na opção seguinte “3-4 vezes” não existe nenhuma participante do sexo feminino que tenha escolhido esta opção e apenas 1 participante do sexo masculino (1,15%) o fez. Por último “+ de 4 vezes” 1 participante do sexo feminino (1,15%) escolheu esta opção, ainda que nenhum participante do sexo masculino o tenha feito.

Assim, e de acordo com esta questão, podemos referir que mais de metade dos inquiridos salienta nunca ter feito mal a outros meninos, enquanto menos de um terço refere já ter feito mal “1-2 vezes” e uma minoria refere a opção “3-4 vezes” e “+ de 4 vezes” como resposta.

Tabela 15: Distribuição dos participantes em relação à questão “Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros/outros meninos/meninas?”

	Feminino		Masculino		Total	
Nunca	42	48,28%	24	27,59%	66	75,86%
1-2 vezes	3	3,45%	14	16,09%	17	19,54%
3-4 vezes	0	0,00%	1	1,15%	1	1,15%
+ de 4 vezes	1	1,15%	0	0,00%	1	1,15%
NR	1	1,15%	1	1,15%	2	2,30%
Total	47	54,02%	40	45,98%	87	100%

Na tabela 16 é apresentada a comparação sobre o envolvimento no bullying entre o estudo presente e o estudo de Pereira (2008). De acordo com os resultados apresentados, podemos observar que o nosso estudo revela valores inferiores aos de Pereira (2008), ainda que no caso específico das vítimas, o valor se aproxime mais dos resultados de Pereira (2008), existindo apenas uma diferença de 4,36%. No que concerne aos agressores, os valores do nosso estudo são bastante inferiores aos obtidos por Pereira (2008), possuindo uma diferença de 13,1%.

Tabela 16: Comparação sobre o envolvimento no bullying entre o estudo presente e o estudo de Pereira (2008)

Vítimas e Agressores	Estudo presente	Pereira (2008, p.230)
Vítimas 3 ou mais vezes	17,24%	21,6%
Agressores 3 ou mais vezes	2,30%	15,4%

4.2 NOMEAÇÃO DE PARES: ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS E ATRIBUTOS PSICOSSOCIAIS

Na tabela 17 apresenta-se a descrição, em termos de média, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo, das nomeações obtidas pelos participantes em alguns índices sociométricos. Efetuámos uma comparação entre sexos no que respeita aos índices de preferência e rejeição total. A seguinte tabela apresenta as médias e os desvios padrão obtidos no índice de preferências total e no índice de rejeições total.

Tabela 17: Médias relativas às nomeações obtidas pelos participantes em alguns índices sociométricos

Índices	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Índice preferências total	105	3,01	2,28	0	10
Índice rejeições total	105	2,37	3,07	0	16

Com o objetivo de obtermos indicações sobre a consistência das pontuações relativamente aos diferentes índices sociométricos efetuou-se uma correlação entre vários índices.

A tabela 18 apresenta as correlações entre os índices sociométricos e os atributos psicossociais e destacam-se as correlações negativas moderadas a altas e correlações positivas moderadas a altas, no que respeita às preferências e rejeições.

Por sua vez, e de acordo com os dados apresentados sobre as preferências e rejeições podemos referir que os dados são consistentes e fidedignos.

De acordo com a tabela 18 destacam-se, por um lado, as correlações positivas estatisticamente significativas (ainda que algumas sejam baixas e outras razoáveis), entre as preferências na sala de aula e no recreio ($r=0.799$), e entre estas e a conduta pró-social ($r=0.359$ e $r=0.315$, respetivamente), e, por outro lado, as correlações positivas entre as rejeições na sala de aula e no recreio ($r=0.724$) e estas e a agressão ($r=0.386$). As correlações mais elevadas são entre as preferências na sala de aula e no recreio ($r=0.799$). A correlação entre as rejeições na sala de aula e no recreio também é elevada ($r=0.724$). Por sua vez, existe correlação embora não atinja valores estatisticamente significativos entre as rejeições e a vitimação. Contrariamente ao que é habitual noutros estudos idênticos, apesar de existir um valor mais elevado nas rejeições em sala de aula ($r=0.215$) do que no recreio. No que respeita à relação entre liderança e agressão, esta correlaciona positivamente e de forma estatisticamente significativa ($r=0.315$). Também em relação à conduta pró-social com o isolamento

social, esta correlaciona positivamente e de forma estatisticamente significativa. No que respeita à relação entre a conduta pró-social e as preferências na sala de aula, esta correlaciona positivamente e de forma estatisticamente significativa ($r=0.359$) e entre esta e as preferências no recreio também ($r=0.315$).

Tabela 18: Correlações (Spearman) entre os principais índices sociométricos e os atributos psicossociais

	Preferências na sala de aula	Rejeições na sala de aula	Preferências no recreio	Rejeições no recreio	Preferências global	Rejeições global	Agressão	Isolamento Social	Liderança	Conduta Pró-Social	-Social	Vitimação
Preferências na sala de aula	---											
Rejeições na sala de aula	-,427**	---										
Preferências no recreio	,799**	-,301**	---									
Rejeições no recreio	-,331**	,724**	-,221*	---								
Preferências global	,929**	-,407**	,896**	-,338**	---							
Rejeições global	-,410**	,900**	-,263**	,884**	-,394**	---						
Agressão	,045	,386**	,149	,450**	,065	,442**	---					
Isolamento Social	,016	,143	,039	,193*	,010	,144	-,011	---				
Liderança	,215*	,010	,190	,071	,226*	,042	,315**	,190	---			
Conduta Pró-Social	,359**	-,183	,315**	-,102	,379**	-,158	-,026	,681**	,376**	---		
Vitimação	,051	,215*	-,047	,079	,004	,106	-,109	,168	-,036	,063	---	

** A correlação é significativa ao nível 0.01.

$n= 105$

* A correlação é significativa ao nível 0.05.

Assim, a liderança parece estar associada quer à agressão, quer à conduta pró-social. Um dos aspetos que mais se destaca é a relação entre agressão e rejeição no sentido em que os agressores são mais rejeitados de forma estatisticamente significativa (correlações moderadas). Surge ainda um dado paradoxal que é uma correlação elevada entre a conduta pró-social e o isolamento social.

Na tabela seguinte (tabela 19) é apresentada a correlação entre o atributo agressão e a questão relativa a “Quantas vezes, fizeste mal a outros meninos?”. Destaca-se a relação entre ambas ainda que não atinja valores estatisticamente significativos ($r=0.172$). Contudo, e das correlações apresentadas a seguir, esta é aquela que apresenta um valor mais elevado.

Tabela 19: Correlações (Spearman) entre o atributo agressão (QNP) e a questão “Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros meninos?” (QAEANE)

	Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros/outras meninos/meninas?	Agressão
Durante este mês, quantas vezes, fizeste mal a outros/outras meninos/meninas?	---	
Agressão	,172	---

A relação seguinte (tabela 20) entre o isolamento social e a questão “Quantas vezes, ficaste sozinho no recreio...?” correlaciona negativamente ($r = -0.057$).

Tabela 20: Correlações (Spearman) entre o atributo isolamento social (QNP) e a questão “Quantas vezes, ficaste sozinho no recreio...?” (QAEANE)

	Quantas vezes, ficaste sozinho no recreio porque os outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?	Isolamento Social
Quantas vezes, ficaste sozinho no recreio porque os outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?	---	
Isolamento Social	-,057	---

Na tabela 21 destaca-se a relação entre a vitimação e a questão “Quantas vezes te fizeram mal, dentro da escola...?”, que apesar de correlacionar positivamente não é estatisticamente significativa ($r = 0.116$).

Tabela 21: Correlações (Spearman) entre o atributo vitimação (QNP) e a questão “Quantas vezes te fizeram mal, dentro da escola...?” (QAEANE)

	Quantas vezes te fizeram mal, dentro da escola, desde que as aulas começaram?	Vitimação
Quantas vezes te fizeram mal, dentro da escola, desde que as aulas começaram?	---	
Vitimação	,116	---

Nas tabelas seguintes apresentam-se as percentagens obtidas por cada um dos alunos de cada uma das cinco turmas, em cada um dos cinco atributos considerados, assim como os índices compósitos de preferências e rejeições e ainda os alunos com necessidades educativas especiais (NEE); os alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI) e os alunos apoiados pela medida relativa à ação social escolar (ASE). Esta última medida, prevê que existam alunos a beneficiar de escalão 1 ou 2, sendo o aluno beneficiário de escalão 1, aquele que é apoiado na totalidade, quer na refeição escolar, quer no valor do material escolar. Por sua vez, o aluno beneficiário de escalão 2, beneficia apenas de metade do valor da refeição escolar e de metade do valor em material escolar.

Os alunos estão representados por um código, em que a letra Y se refere ao sexo masculino e a letra X se refere ao sexo feminino.

A leitura destas tabelas permite-nos efetuar uma análise dos padrões de comportamento social de cada um dos alunos. Deste modo, destacamos os casos de alguns alunos no que respeita à turma do 3.º A. Relativamente ao atributo referente à agressão, o aluno Y11 foi o mais nomeado pelo seu grupo de pares com 85,71% sendo considerado o agressor, seguido do aluno Y5 com 28,57%, podendo este considerar-se um aluno controverso, uma vez que relativamente ao atributo liderança e às preferências, o aluno possui 19,05% das escolhas em cada item. Também considerado um aluno controverso é o caso do Y10 que acumula um total de 66,67% de rejeições, ainda que possua um valor de 33,33% no atributo relacionado ao isolamento social e 14,29% no atributo relativo à agressão. No que se refere ao atributo do isolamento social, existem três alunos com a mesma percentagem de nomeações, são eles o Y1, a X4 e a X7 com 47,62%. De seguida, e respeitante ao atributo de liderança, o aluno Y1 é o mais nomeado, com 52,38%, seguido do Y9 com 28,57%. No atributo correspondente à conduta pró-social, existem quatro alunos nomeados com maior expressão, a X6 e a X10 com 66,67% e o Y9 e a X1 com 57,14%. Por último, no atributo da vitimação, a X4 com 28,57% e o Y11 com 23,81% são os mais nomeados.

Quanto às preferências, o aluno Y6 é o preferido com 47,62%, seguido do Y9 com 42,86% e ainda da X1 com 38,10%. Em relação às rejeições, o aluno Y11 é o mais rejeitado com 76,19%, seguido do Y10 com 66,67% e da X5 com 38,10%.

De salientar que nesta turma não existem alunos sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE). No que diz respeito aos alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI), existem três alunos. Ainda integrados no escalão 1 e 2 da ação social escolar (ASE) existem quatro respetivamente. De referir que dois dos alunos mais rejeitados pelos pares e

considerados mais agressivos são ambos integrados na medida relativa ao rendimento social de inserção, bem como integram o 1.º escalão referente ao apoio total a nível escolar, nomeadamente na aquisição de livros e material escolar. Tal feito parece sugerir que a avaliação destas famílias deverá incluir a compreensão do modo como se relacionam com os seus filhos e como exercem a disciplina parental, para compreendermos e intervirmos em caso de mau trato.

Tabela 22: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 3.º A

Alunos	Atributos					Dados da Matriz Sociométrica %		Alunos NEE	Alunos RSI	Alunos ASE
	Agressão	Isolamento Social	Liderança	Conduta Pró-Social	Vitimação	Preferências%	Rejeições%			
Y1	4,76%	47,62%	52,38%	38,10%	0,00%	4,76%	23,81%	0	0	2
Y2	0,00%	28,57%	9,52%	38,10%	0,00%	4,76%	19,05%	0	0	0
Y3	0,00%	28,57%	4,76%	42,86%	0,00%	4,76%	4,76%	0	0	2
Y4	0,00%	28,57%	9,52%	52,38%	0,00%	23,81%	0,00%	0	0	0
Y5	28,57%	28,57%	19,05%	42,86%	9,52%	19,05%	33,33%	0	0	2
Y6	9,52%	28,57%	14,29%	52,38%	0,00%	47,62%	0,00%	0	0	0
Y7	0,00%	28,57%	4,76%	47,62%	4,76%	23,81%	0,00%	0	0	0
Y8	0,00%	28,57%	0,00%	47,62%	0,00%	23,81%	0,00%	0	0	0
Y9	14,29%	33,33%	28,57%	57,14%	0,00%	42,86%	4,76%	0	0	0
Y10	14,29%	33,33%	0,00%	38,10%	0,00%	4,76%	66,67%	0	1	1
Y11	85,71%	33,33%	4,76%	33,33%	23,81%	0,00%	76,19%	0	1	1
X1	0,00%	33,33%	9,52%	57,14%	4,76%	38,10%	9,52%	0	0	0
X2	0,00%	28,57%	4,76%	42,86%	4,76%	9,52%	0,00%	0	0	0
X3	0,00%	33,33%	0,00%	47,62%	4,76%	19,05%	9,52%	0	0	0
X4	0,00%	47,62%	4,76%	47,62%	28,57%	4,76%	38,10%	0	0	0
X5	0,00%	38,10%	0,00%	47,62%	0,00%	4,76%	38,10%	0	0	1
X6	0,00%	28,57%	0,00%	66,67%	0,00%	14,29%	19,05%	0	0	0
X7	0,00%	47,62%	9,52%	42,86%	9,52%	14,29%	23,81%	0	0	0
X8	0,00%	28,57%	0,00%	71,43%	14,29%	23,81%	4,76%	0	1	1
X9	0,00%	38,10%	0,00%	47,62%	0,00%	4,76%	9,52%	0	0	2
X10	0,00%	28,57%	0,00%	66,67%	0,00%	28,57%	0,00%	0	0	0

Em relação à turma do 3.º B, no que se refere ao atributo da agressão, os alunos Y12 e Y22 são os mais nomeados pelo seu grupo de pares, ambos com uma percentagem de 21,74%. Contudo, pode considerar-se o aluno Y12 um aluno controverso, uma vez que possui no atributo relativo à liderança algumas escolhas, acumulando também algumas preferências, ainda que as rejeições sejam em maior número. No que respeita ao aluno Y22, o mesmo é considerado um aluno rejeitado. No atributo relativo ao isolamento social, a aluna X14, com 21,74% e as alunas X17 e X19, com 17,39%, são as alunas com maior expressão. Posteriormente, e respeitante ao atributo liderança, a aluna X18 é a mais nomeada com 17,39%, sendo que os restantes têm percentagens mais baixas. No atributo correspondente à conduta pró-social, existem três alunas nomeadas com maior expressão, a X20 com 39,13%; a X21 com 34,78% e a X11 com 30,43%. Por último, no atributo da vitimação, o aluno Y22 é o mais nomeado apesar de a percentagem não ser significativa, com 8,70%.

Atendendo às preferências, a aluna X11 é a preferida com 30,43% e considerada pró-social, seguida da X20 e X21 com 26,09%. Do lado oposto, em relação às rejeições, o aluno Y22, com 30,43% e o aluno Y12, com 26,09% são os mais rejeitados.

De salientar, à semelhança da turma anterior, nesta turma não existem alunos sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE). No que concerne aos alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI), existem quatro alunos. Por outro lado, integrados no escalão 1 da ação social escolar (ASE), existem cinco alunos e no escalão 2 existem seis alunos. De reportar que dois dos alunos mais rejeitados, neste caso concreto, apenas integram o escalão 1 da medida relativa à ação social escolar, não se encontrando nenhum deles integrado em famílias beneficiárias de RSI.

Tabela 23: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 3.º B

Alunos	Atributos					Dados da Matriz Sociométrica %		Alunos NEE	Alunos RSI	Alunos ASE
	Agressão	Isolamento Social	Liderança	Conduta Pró-Social	Vitimação	Preferências%	Rejeições%			
Y12	21,74%	13,04%	4,35%	17,39%	0,00%	17,39%	26,09%	0	0	1
Y13	0,00%	13,04%	0,00%	13,04%	0,00%	4,35%	13,04%	0	0	2
Y14	0,00%	13,04%	8,70%	21,74%	0,00%	13,04%	4,35%	0	0	2
Y15	0,00%	13,04%	0,00%	21,74%	0,00%	8,70%	0,00%	0	0	0
Y16	4,35%	13,04%	0,00%	17,39%	0,00%	4,35%	17,39%	0	0	0
Y17	0,00%	13,04%	0,00%	17,39%	0,00%	8,70%	0,00%	0	1	1
Y18	0,00%	13,04%	4,35%	21,74%	4,35%	13,04%	0,00%	0	0	2
Y19	0,00%	13,04%	4,35%	21,74%	4,35%	0,00%	4,35%	0	0	0
Y20	4,35%	13,04%	8,70%	21,74%	0,00%	13,04%	21,74%	0	0	0
Y21	4,35%	13,04%	4,35%	26,09%	0,00%	13,04%	13,04%	0	0	0
Y22	21,74%	13,04%	0,00%	8,70%	8,70%	0,00%	30,43%	0	0	1
X11	0,00%	13,04%	8,70%	30,43%	4,35%	30,43%	0,00%	0	0	0
X12	0,00%	13,04%	0,00%	21,74%	4,35%	8,70%	4,35%	0	1	2
X13	0,00%	13,04%	0,00%	26,09%	0,00%	4,35%	0,00%	0	0	0
X14	0,00%	21,74%	0,00%	26,09%	4,35%	0,00%	13,04%	0	1	2
X15	0,00%	13,04%	0,00%	26,09%	0,00%	8,70%	0,00%	0	0	0
X16	0,00%	13,04%	0,00%	26,09%	0,00%	13,04%	0,00%	0	1	1
X17	0,00%	17,39%	0,00%	17,39%	4,35%	8,70%	0,00%	0	0	2
X18	0,00%	13,04%	17,39%	26,09%	4,35%	17,39%	0,00%	0	0	0
X19	0,00%	17,39%	0,00%	26,09%	0,00%	17,39%	0,00%	0	0	0
X20	0,00%	13,04%	0,00%	39,13%	0,00%	26,09%	0,00%	0	0	0
X21	0,00%	13,04%	8,70%	34,78%	4,35%	26,09%	0,00%	0	0	0
X22	0,00%	13,04%	0,00%	21,74%	0,00%	4,35%	4,35%	0	0	1

Posicionando a turma do 3.º C quanto ao atributo da agressão, os alunos Y30, com 47,37% e Y29, com 26,32% são os mais nomeados pelo seu grupo de pares. Porém, o aluno Y30 é considerado um aluno controverso, uma vez que detém o valor máximo no atributo relativo à agressão, mas também possui o valor mais elevado, no que respeita ao atributo de liderança, acumulado ao facto de ter algumas preferências, ainda que o valor das rejeições seja superior. De seguida, no atributo relativo ao isolamento social, a aluna X23, com 21,05% e o aluno Y26, com 10,53% são os alunos com maior expressão, ainda que pouco significativa, comparativamente com percentagens anteriores. Respeitante ao atributo liderança, o aluno Y30 e a aluna X29 são os mais nomeados, com 21,05%. No atributo correspondente à conduta pró-social, existem três alunos nomeados com maior expressão, a X29 com 36,84% e o Y31 e Y32, com 31,58%. Por último, no atributo da vitimação, os alunos Y26 e X23 são os mais nomeados apesar de a percentagem não ser significativa, com 10,53%.

Na parte das preferências, os alunos Y32 e X29 são os preferidos pelo grupo de pares com 31,58%. Na parte das rejeições, o aluno Y30, com 36,84% e os alunos Y29 e X28, com 31,58% são os mais rejeitados.

De salientar que nesta turma existem três alunos sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE). Relativamente aos alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI), existem também três alunos. Por outro lado, integrados no escalão 1 da ação social escolar (ASE), existem oito alunos e no escalão 2 existem três alunos. Fator a ter em conta é que um dos alunos considerados agressores está integrado como aluno com NEE.

Tabela 24: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 3.º C

Alunos	Atributos					Dados da Matriz Sociométrica %		Alunos NEE	Alunos RSI	Alunos ASE
	Agressão	Isolamento Social	Liderança	Conduta Pró-Social	Vitimação	Preferências%	Rejeições%			
Y23	0,00%	0,00%	5,26%	21,05%	0,00%	15,79%	10,53%	0	0	2
Y24	10,53%	0,00%	0,00%	10,53%	0,00%	26,32%	26,32%	0	0	2
Y25	5,26%	0,00%	5,26%	21,05%	0,00%	21,05%	15,79%	1	0	1
Y26	0,00%	10,53%	0,00%	10,53%	10,53%	0,00%	15,79%	1	0	1
Y27	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	0,00%	5,26%	5,26%	0	0	1
Y28	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	0,00%	0,00%	0,00%	0	1	1
Y29	26,32%	0,00%	10,53%	10,53%	0,00%	10,53%	31,58%	1	0	1
Y30	47,37%	0,00%	21,05%	10,53%	0,00%	5,26%	36,84%	0	0	0
Y31	0,00%	0,00%	5,26%	31,58%	0,00%	15,79%	5,26%	0	0	0
Y32	0,00%	0,00%	10,53%	31,58%	0,00%	31,58%	0,00%	0	0	0
X23	0,00%	21,05%	0,00%	21,05%	10,53%	15,79%	5,26%	0	0	0
X24	0,00%	0,00%	0,00%	21,05%	5,26%	15,79%	5,26%	0	1	1
X25	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	0,00%	5,26%	10,53%	0	0	0
X26	0,00%	0,00%	0,00%	21,05%	5,26%	15,79%	5,26%	0	1	1
X27	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	0,00%	10,53%	10,53%	0	0	2
X28	0,00%	0,00%	0,00%	10,53%	0,00%	5,26%	31,58%	0	0	1
X29	0,00%	0,00%	21,05%	36,84%	5,26%	31,58%	0,00%	0	0	0
X30	0,00%	0,00%	10,53%	26,32%	5,26%	15,79%	0,00%	0	0	0
X31	0,00%	5,26%	0,00%	10,53%	0,00%	5,26%	10,53%	0	0	0

Por outro lado, em relação à turma do 4.º A, referente ao atributo da agressão, o aluno Y36, com 85,71% é considerado vítima agressora, seguido do aluno Y37, com 19,05% são os mais nomeados pelo seu grupo de pares. Relativamente ao atributo do isolamento social, a aluna X34, com 57,14% e o aluno Y34, com 33,33% são os mais nomeados pelos pares. No atributo liderança, a aluna X40, com 57,14% e o aluno Y37, com 47,62% são os mais nomeados. No atributo correspondente à conduta pró-social, existem dois alunos nomeados com maior expressão, o Y37 e a X40 com 42,86%. Por último, no atributo da vitimação, os alunos Y36, com 38,10% e a aluna X34, com 14,29% são os mais nomeados. Quanto às preferências, o aluno Y33 é o preferido pelo grupo de pares com 38,10%, seguido do Y42 e X42, com 28,57%. Quanto às rejeições, o aluno Y36, com 66,67% é o mais rejeitado, seguido da aluna X36, com 33,33%.

De salientar que nesta turma existe apenas um aluno sinalizado com necessidades educativas especiais (NEE). No que concerne aos alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI), existem dois alunos e integrados no escalão 1 da ação social escolar (ASE), existem cinco alunos e no escalão 2 existem quatro alunos.

Tabela 25: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 4.º A

Alunos	Atributos				Dados da Matriz Sociométrica %			Alunos NEE	Alunos RSI	Alunos ASE
	Agressão	Isolamento Social	Liderança	Conduta Pró-Social	Vitimação	Preferências%	Rejeições%			
Y33	9,52%	14,29%	0,00%	23,81%	0,00%	38,10%	0,00%	0	0	0
Y34	0,00%	33,33%	0,00%	23,81%	0,00%	4,76%	4,76%	1	0	1
Y35	9,52%	14,29%	4,76%	19,05%	0,00%	14,29%	19,05%	0	0	1
Y36	85,71%	19,05%	9,52%	33,33%	38,10%	0,00%	66,67%	0	0	2
Y37	19,05%	14,29%	47,62%	42,86%	4,76%	23,81%	4,76%	0	0	0
Y38	9,52%	14,29%	0,00%	28,57%	4,76%	14,29%	4,76%	0	0	2
Y39	9,52%	14,29%	19,05%	28,57%	0,00%	0,00%	28,57%	0	0	0
Y40	4,76%	14,29%	0,00%	28,57%	0,00%	4,76%	9,52%	0	0	0
Y41	4,76%	14,29%	28,57%	38,10%	0,00%	23,81%	0,00%	0	0	0
Y42	14,29%	14,29%	4,76%	33,33%	0,00%	28,57%	28,57%	0	0	0
X32	0,00%	19,05%	4,76%	33,33%	0,00%	14,29%	4,76%	0	0	0
X33	0,00%	23,81%	0,00%	23,81%	9,52%	19,05%	4,76%	0	0	2
X34	0,00%	57,14%	0,00%	23,81%	14,29%	9,52%	14,29%	0	1	1
X35	0,00%	23,81%	4,76%	23,81%	4,76%	14,29%	4,76%	0	0	0
X36	0,00%	14,29%	9,52%	19,05%	4,76%	9,52%	33,33%	0	0	0
X37	0,00%	14,29%	0,00%	38,10%	0,00%	23,81%	0,00%	0	0	2
X38	0,00%	23,81%	4,76%	19,05%	0,00%	4,76%	19,05%	0	0	0
X39	0,00%	14,29%	4,76%	33,33%	4,76%	19,05%	4,76%	0	0	1
X40	4,76%	14,29%	57,14%	42,86%	0,00%	23,81%	14,29%	0	0	0
X41	0,00%	14,29%	0,00%	33,33%	0,00%	19,05%	4,76%	0	0	0
X42	0,00%	14,29%	0,00%	33,33%	0,00%	28,57%	0,00%	0	1	1

Os gráficos representados a seguir são relativos à turma do 4.º A. A escolha desta turma é justificada pelo maior número de participantes no estudo, bem como pelo facto de nenhum aluno ter sido impedido pelo seu encarregado de educação da participação no mesmo. Assim, esta turma possui um total de 21 alunos, sendo que 11 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

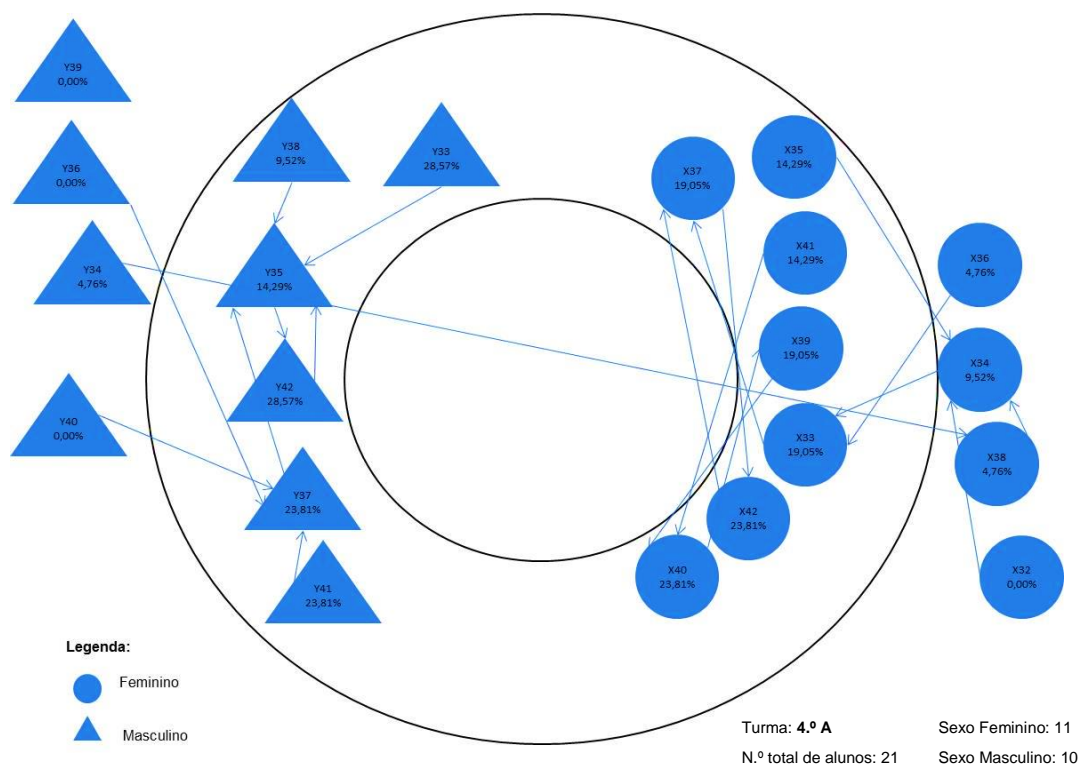
A principal intenção desta representação gráfica seria visualizar de modo mais elucidativo de que forma as interações entre os alunos se verificam e, de forma a manter as escolhas perceptíveis, representámos apenas a primeira escolha no que respeita às preferências e rejeições nos contextos sala de aula e recreio.

Deste modo, na circunferência interior, encontram-se os alunos com percentagens superiores a 33,33%; entre as duas circunferências encontram-se os alunos com valores entre 10,00% e 33,33%; e fora da circunferência exterior, encontram-se os alunos que integram valores entre 0,00% e 10,00%.

As setas indicam a direção da escolha feita para a escolha recebida. Relativamente aos símbolos e tal como é descrito na legenda, os triângulos pertencem aos alunos do sexo masculino, e os círculos aos alunos do sexo feminino. Quanto à cor do preenchimento dos símbolos, o mesmo tem a ver com o azul representar as preferências e o vermelho as rejeições. Existem escolhas que são mútuas, isto é, o aluno que escolhe, é também ele escolhido pelo colega. Maioritariamente, quanto às preferências, as escolhas são entre alunos do mesmo sexo, ou seja, os meninos escolhem meninos e as meninas escolhem meninas. Por sua vez, os alunos com valores mais elevados quer de preferências, quer de rejeições podem em alguns casos não ser escolhidos nestas representações, uma vez que como já referimos anteriormente, está apenas simbolizado na imagem a primeira escolha efetuada por cada aluno. A maior parte dos alunos mais escolhidos pelos seus colegas não o foram em primeira opção, daí poderem apresentar valores mais elevados mas não possuírem setas direcionadas para si, porque não o foram em primeira opção.

Assim, apresentamos em seguida, o sociograma relativo às preferências em sala de aula (Gráfico 4). Podemos salientar que as interações são mais visíveis entre os alunos do mesmo sexo. Ainda que no caso concreto do aluno Y34 este tenha escolhido a aluna X38, apesar desta não o ter escolhido, pelo menos em primeira opção.

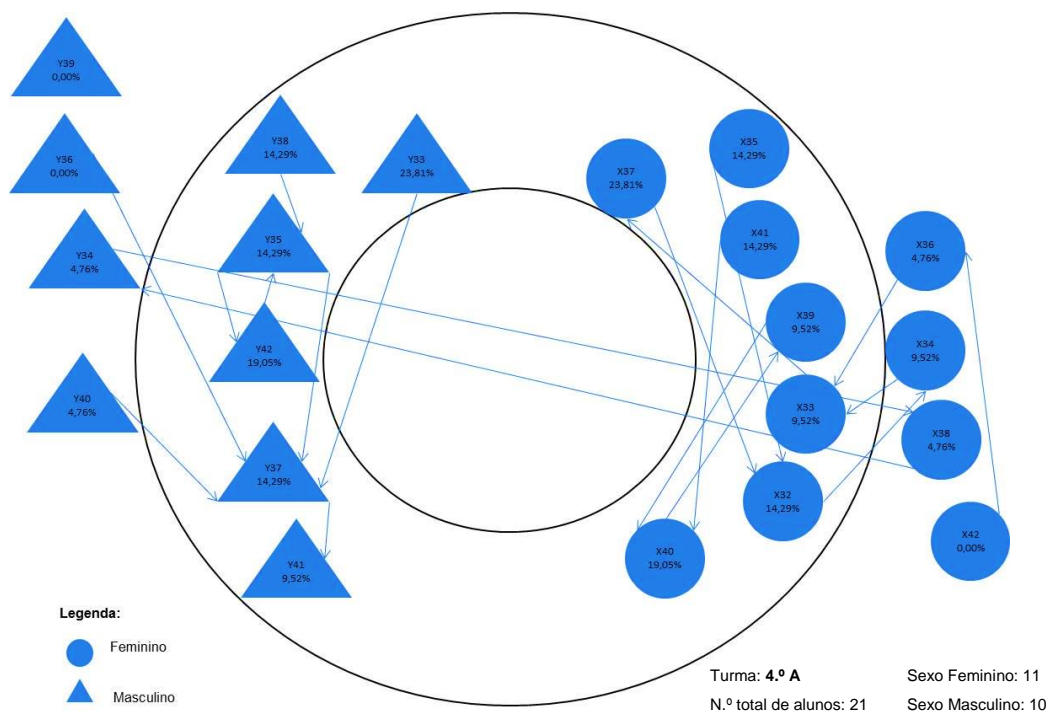
Gráfico 4: Sociograma da turma de 4.º A (preferências em sala de aula)



No sociograma relativo às preferências no recreio (Gráfico 5), podemos observar que no caso específico do Y34 e do X38 ambos se escolhem em primeira opção, contrariamente ao sociograma anterior. É uma exceção à regra uma vez que os restantes alunos se escolhem tendo em conta o mesmo sexo.

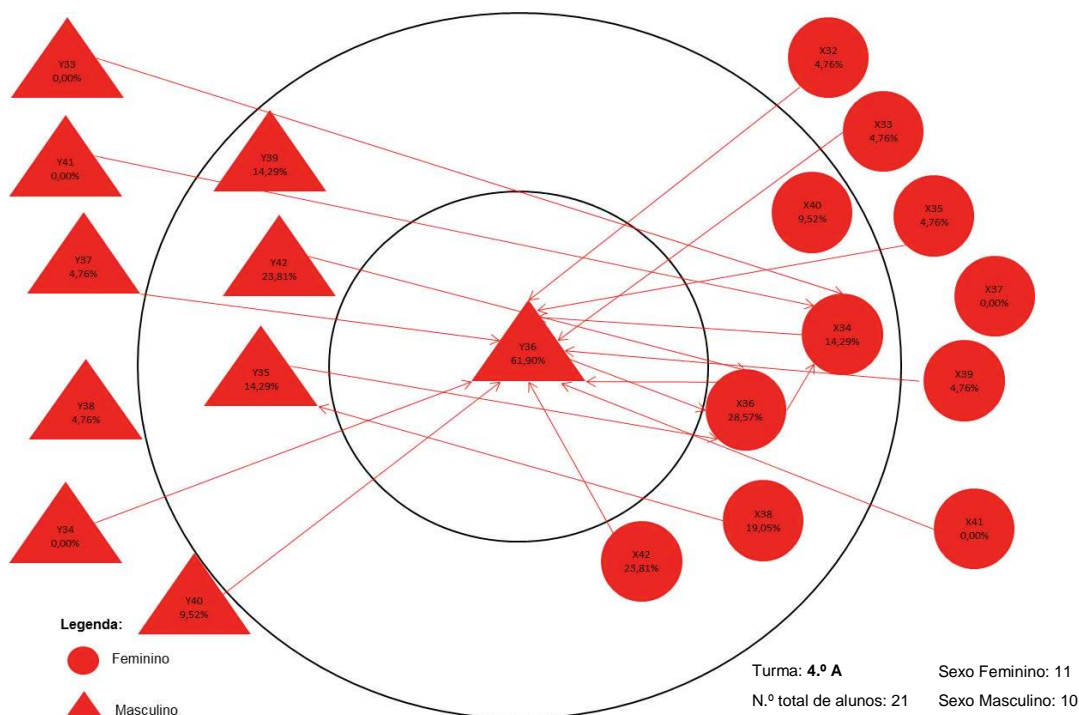
Os alunos Y36; Y39; Y40 e X32 não recebem nomeações nas preferências em sala de aula.

Gráfico 5: Sociograma da turma de 4.º A (preferências no recreio)



No caso concreto das rejeições existe maior interação entre os sexos como podemos ver no sociograma seguinte (Gráfico 6) relativo às rejeições na sala de aula. Quer seja no contexto sala de aula, quer seja no contexto recreio, existe um aluno do sexo masculino mais referido pelos colegas como rejeitado, sendo ele o Y36. Importa salientar que atinge o maior número de rejeições, possuindo mais de metade das rejeições (61,90%)% e sendo a primeira escolha da maioria dos colegas. No recreio novamente o Y36 e o Y39 voltam a não ser preferidos por ninguém, ao contrário da X32 e Y40.

Gráfico 6: Sociograma da turma de 4.º A (rejeições na sala de aula)

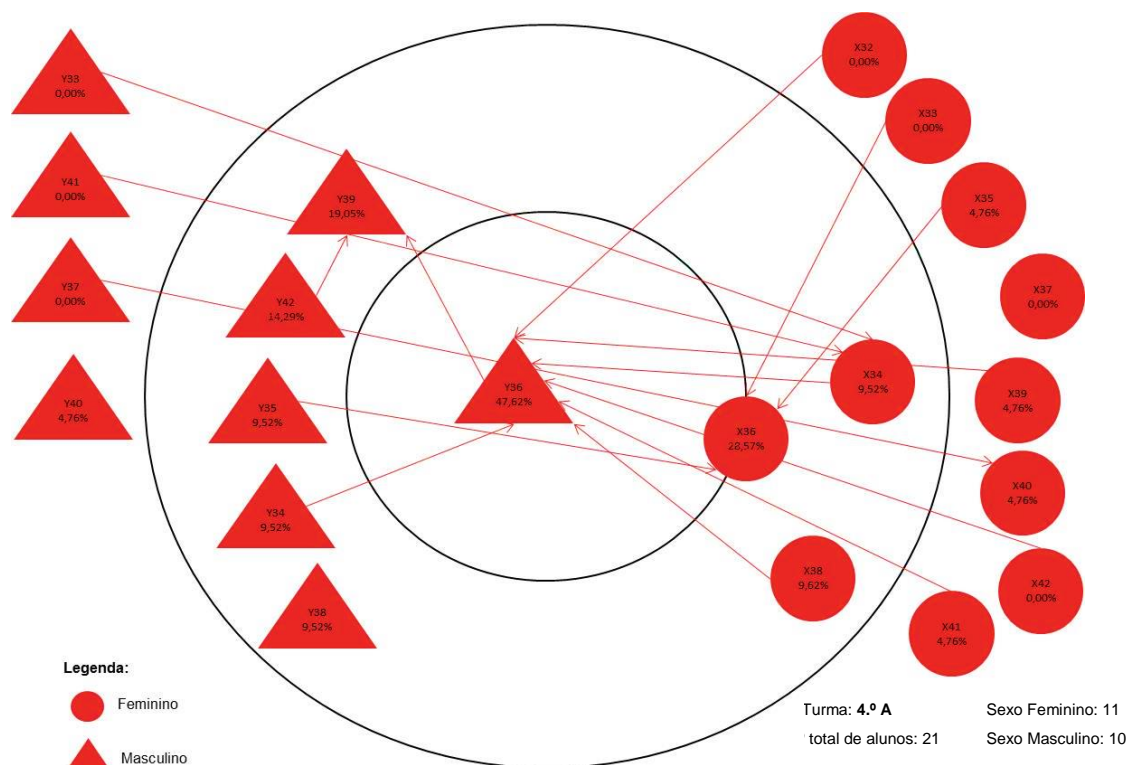


Por último, no sociograma referente às rejeições no recreio (Gráfico 7), o aluno Y36 é também o mais rejeitado em primeira opção, possuindo um valor acima dos 33,33%, ainda que inferior ao valor das rejeições em sala de aula. Uma forma de lidar com esta situação será procurar integrar este aluno num grupo onde ninguém o rejeita, nomeadamente junto dos alunos Y35, Y39, Y41 e X38 e ainda situá-lo num lugar da sala perto do professor e longe dos outros agressores e das vítimas (ver matriz sociométrica – anexo V).

Reparemos que em comparação com os sociogramas das preferências e das rejeições, estes últimos demonstram uma maior interação nas relações.

Em conclusão, enquanto nos sociogramas das preferências os alunos se escolhem mediante o sexo, nos sociogramas das rejeições existe a tendência em escolher elementos do sexo oposto, daí a maior interação e o cruzamento de setas.

Gráfico 7: Sociograma da turma de 4.º A (rejeições no recreio)



Continuando a análise dos índices sociométricos e dos atributos psicossociais em relação à turma do 4.º B, podemos referir que relativamente ao atributo da agressão, os alunos Y48, com 28,57% e Y50, com 14,29% são os mais nomeados pelo seu grupo de pares. Contudo, o aluno Y48 é considerado um aluno controverso uma vez que apesar do valor relativo ao atributo de agressão ser elevado, o aluno possui o mesmo valor no que se refere à conduta pró-social, tendo ainda um valor superior de preferências, do que rejeições. De seguida, no que concerne ao atributo relativo ao isolamento social, o aluno Y52, com 28,57% e os alunos Y46, X47, X50 e X51, com 23,81% são os mais nomeados. Respeitante ao atributo liderança, a aluna X45, com 38,10% e os alunos Y44 e Y50, com 23,81% são os mais nomeados. Importa ainda salientar que a aluna X45 acumula um valor elevado no que respeita ao atributo de conduta pró-social e de preferências. No atributo correspondente à conduta pró-social, existem três alunos nomeados com maior expressão, a X52, com 57,14%, a X44, com 47,62% e o Y45, com 42,86%. Por último, no atributo da vitimação, a aluna X52, com 19,05% é a mais nomeada. No que respeita às preferências, o aluno Y44, com 42,86%, seguido da aluna X53, com 33,33% são os preferidos pelo grupo de pares. Em relação às rejeições, o aluno Y52, com 38,10% é o mais rejeitado, seguido do aluno Y47, com 28,57%.

De salientar que nesta turma existem dois alunos sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE). Não existem alunos integrados em famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI). Por outro lado, integrados no escalão 1 da ação social escolar (ASE), existem três alunos e no escalão 2 existem seis alunos. Importa referir que a aluna mais nomeada pelo atributo relativo à conduta pró-social (X52) é também ela, a mais nomeada no que se refere ao atributo da vitimação.

Tabela 26: Percentagem dos índices sociométricos e atributos psicossociais percebidos pelos pares na turma do 4.º B

Alunos	Atributos					Dados da Matriz Sociométrica %		Alunos NEE	Alunos RSI	Alunos ASE
	Agressão	Isolamento Social	Liderança	Conduta Pró-Social	Vitimação	Preferências%	Rejeições%			
Y43	0,00%	19,05%	9,52%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0	0	2
Y44	0,00%	19,05%	23,81%	28,57%	0,00%	42,86%	0,00%	0	0	2
Y45	4,76%	19,05%	14,29%	42,86%	0,00%	0,00%	14,29%	1	0	1
Y46	0,00%	23,81%	9,52%	28,57%	9,52%	0,00%	23,81%	0	0	2
Y47	0,00%	19,05%	9,52%	28,57%	4,76%	4,76%	28,57%	0	0	0
Y48	28,57%	19,05%	9,52%	28,57%	0,00%	23,81%	9,52%	0	0	0
Y49	4,76%	19,05%	9,52%	28,57%	0,00%	9,52%	4,76%	0	0	0
Y50	14,29%	19,05%	23,81%	28,57%	0,00%	28,57%	4,76%	0	0	1
Y51	9,52%	19,05%	9,52%	28,57%	0,00%	14,29%	9,52%	1	0	1
Y52	0,00%	28,57%	14,29%	33,33%	0,00%	0,00%	38,10%	0	0	2
X43	0,00%	19,05%	14,29%	38,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0	0	0
X44	4,76%	19,05%	19,05%	47,62%	0,00%	4,76%	0,00%	0	0	0
X45	0,00%	19,05%	38,10%	42,86%	0,00%	28,57%	9,52%	0	0	0
X46	4,76%	19,05%	28,57%	28,57%	0,00%	28,57%	0,00%	0	0	0
X47	0,00%	23,81%	19,05%	38,10%	0,00%	9,52%	4,76%	0	0	0
X48	0,00%	19,05%	9,52%	38,10%	0,00%	14,29%	9,52%	0	0	0
X49	0,00%	19,05%	9,52%	38,10%	0,00%	14,29%	4,76%	0	0	2
X50	0,00%	23,81%	14,29%	33,33%	0,00%	4,76%	0,00%	0	0	2
X51	0,00%	23,81%	9,52%	28,57%	0,00%	19,05%	4,76%	0	0	0
X52	0,00%	19,05%	14,29%	57,14%	19,05%	4,76%	4,76%	0	0	0
X53	0,00%	19,05%	9,52%	28,57%	0,00%	33,33%	0,00%	0	0	0

Após a análise das referidas tabelas podemos contabilizar seis alunos com necessidades educativas especiais (NEE). E quanto à integração em famílias RSI, existem doze alunos integrados nesta medida. Por último, e respeitante à medida relativa à ASE existem vinte e cinco alunos integrados no escalão 1 e vinte e três alunos integrados no escalão 2.

Podemos ainda referir que nas turmas (3.º A, 3.º B e 4.º A) existe uma relação direta entre agressor e vítima, uma vez que os respetivos grupos de pares nomeiam como agressor e vítima os mesmos alunos considerando-se assim que estas crianças são vítimas agressoras.

À exceção de um caso específico (turma 4.º B), em que um aluno com NEE é considerado pelo grupo de pares, um dos alunos com maior conduta pró-social, nas restantes turmas o mesmo não se verifica.

Relativamente à possível relação estabelecida entre o facto dos alunos nomeados como agressores puderem estar integrados em famílias beneficiárias de RSI, e por consequência provar-se que a carência económica pode ser justificativa de comportamentos agressivos, o mesmo pode confirmar-se, bem como o facto de a vitimação também ser justificada sob o ponto de vista da carência económica.

Por outro lado, e tendo em conta os alunos integrados na ASE, também eles com fracos recursos (mediante o rendimento do agregado familiar) existe relação direta neste estudo, quer com o atributo da agressão, quer com o atributo da vitimação. Em suma, e de acordo com as variáveis acima mencionadas, quer a integração em famílias beneficiárias de RSI, quer a integração na medida relativa à ASE, ambas se confirmam, uma vez que são apresentadas diferenças significativas nos resultados dos alunos, sendo a maioria percecionados como agressores e como vítimas, pelos pares.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1 VÍTIMAS, FORMAS DE AGRESSÃO E LOCAIS DE OCORRÊNCIA

Na presente investigação colocou-se em evidência o problema da vitimação e agressão entre crianças integradas numa escola básica de 1.º Ciclo numa vila do interior alentejano, considerada um meio rural.

No que respeita à percentagem de vítimas, o estudo que desenvolvemos revelou que cerca de 17,24% das crianças admitiram ser vitimadas mais do que “3-4 vezes” no ano letivo do presente estudo, percentagem essa que embora inferior se aproxima dos valores obtidos por Pereira (2008), com uma amostra de crianças de Guimarães e Braga, onde foi encontrada uma percentagem de 21,6% de vítimas.

No que se refere à percentagem de agressores, o presente estudo revelou que cerca de 2,3% das crianças admitiram ter feito mal aos colegas mais do que “3-4 vezes” durante o último mês. Este valor é bastante inferior ao obtido por Pereira (2008) na amostra de crianças de Guimarães e Braga, onde foi encontrada uma percentagem de 15,4% de agressores.

O facto dos nossos resultados não se aproximarem exatamente dos de Pereira (2008) em todas as questões, explica-se porque apesar do instrumento utilizado ser o mesmo, os contextos temporais e culturais são distintos, uma vez que o estudo de Pereira (2008) é realizado em meio urbano no norte do país, enquanto os nossos estudos são realizados em meio rural no sul do país, aliado ao facto da dimensão populacional ser bastante diferente também. No entanto, na nossa amostra, verificou-se uma menor percentagem de registos de vitimação do que no estudo de Pereira (2008), aspeto que deve relacionar-se com a diferente dimensão das localidades onde ocorrem as investigações.

Relativamente ao nosso estudo, no que respeita às formas de agressão mais frequentes, “chamar nomes” (28,07%) é o valor mais elevado, seguido de “bater” (20,18%) e em terceira opção “falar sobre mim” (16,67%).

Segundo o estudo de Pereira (2008), “chamar nomes” é também o valor com maior expressão (54,2%), seguido de “falar de mim” (36,4%) e “bater” (34,3%). Podemos constatar que os valores de Pereira (2008) são superiores aos valores apresentados no nosso estudo, ainda que as opções de resposta mais escolhidas sejam as mesmas.

Os inúmeros estudos realizados sobre comportamentos agressivos e em particular o bullying na escola, dos quais se podem destacar os trabalhos de Olweus (1993) na Escandinávia de Whitney & Smith (1993) no Reino Unido, de Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996) e Pereira (1997, 2008), em Portugal

demonstram que em todas as escolas existe bullying, sendo os recreios, os locais onde estas práticas são mais frequentes, comparativamente com as salas de aula, corredores ou outros locais (Pereira, Sousa & Lourenço, 2011).

O estudo que efetuámos mostrou que relativamente ao facto dos alunos ficarem sozinhos no recreio, cerca de dois terços referem nunca terem ficado sozinhos no recreio e cerca de um terço admitiu ficar uma ou mais vezes sozinho no recreio.

Assim, no estudo que apresentamos, o “recreio” (59,02%) é o local mais referenciado pelos participantes do nosso estudo, para a prática de bullying, seguido dos “corredores” (18,03%), resultados que são similares aos obtidos por outros autores (Pereira, 2008).

Em relação ao género e número de agressores, o nosso estudo indica-nos que 50% dos participantes referem ser “um menino” a fazer-lhe mal, seguido da opção “muitos meninos” (28,57%). Ressalve-se que as restantes percentagens são todas elas mais baixas, nomeadamente no que respeita às meninas.

Segundo o estudo de Pereira (2008), a opção “um menino” era também a mais escolhida pelos seus participantes (48,9%), seguida de “muitos meninos” (29,6%). No que respeita às restantes opções de resposta, as percentagens são bastante equiparadas às do nosso estudo.

Estes dados sugerem a necessidade de uma melhor vigilância e enriquecimento lúdico do período e espaço dos recreios nas escolas.

5.2 COMUNICAR AO PROFESSOR/PAIS A OCORRÊNCIA DE BULLYING

Os resultados do nosso estudo indicam ainda que, face às ocorrências de vitimação/agressão, menos de um terço dos inquiridos refere não ter contado ao professor e ainda menos de um terço refere ter contado. Contudo estes valores são superiores aos resultados do estudo de Pereira (2008), onde mais de metade dos inquiridos refere não ter dito ao professor. Por outro lado, quando a pergunta se refere ao facto de terem contado aos pais, apenas uma minoria dos inquiridos do nosso estudo refere não ter contado, enquanto mais de um terço dos alunos refere ter contado aos seus pais. Também nesta questão, os estudos de Pereira (2008) referem que mais de metade dos alunos não contou aos seus pais. Deste modo, podemos concluir que os inquiridos do nosso estudo, obtêm resultados superiores aos inquiridos do estudo de Pereira (2008), relativamente a estas duas questões. No estudo que conduzimos os alunos revelam também contar mais aos pais do que aos professores.

Tendo em conta a discrepância de resultados no que respeita a estas duas últimas questões, podemos supor que os alunos do nosso estudo confiam mais nos professores e nos pais do que os alunos do estudo de Pereira (2008), ou por outro lado, que os alunos do nosso estudo valorizam mais as situações de vitimação/agressão do que os alunos de Pereira (2008). Por sua vez, no estudo de Pereira (2008) a participação aos pais foi menor do que aos professores, enquanto no nosso estudo, verificou-se o inverso. Este dado pode também ser explicado pelo facto do nosso estudo ser realizado em meio rural (no sul do país), como já foi referido anteriormente, ao passo que o estudo de Pereira (2008), foi realizado em meio urbano (no norte do país). Deste modo, a dimensão das escolas e o número de alunos é bastante diferente, o que pode justificar a maior ou menor proximidade no caso concreto dos professores. Em relação aos pais, tal situação pode ser justificada de acordo com outros estudos, que revelam que nas grandes cidades, os filhos passam cada vez menos tempo com os seus pais, devido ao trabalho e às deslocações para o mesmo. No nosso estudo, o facto de os alunos admitirem contar aos pais pode dever-se ao facto destes estarem mais presentes e mais disponíveis para a vida dos filhos, uma vez que se trata de um meio rural e de pequena dimensão.

5.3 APOIO E ATITUDES DOS PARES FACE ÀS OCORRÊNCIAS DE BULLYING

Relativamente à questão “Há colegas que te defendem quando outros te tentam fazer mal?”, o nosso estudo revela que apenas uma minoria dos alunos não são ajudados pelos colegas, enquanto o estudo de Pereira (2008) refere que cerca de um terço não obtiveram qualquer apoio dos pares. Em relação aos restantes alunos, o nosso estudo salienta que mais de um terço dos inquiridos referem ter sido ajudados, de alguma forma, por um ou mais dos seus colegas e o estudo de Pereira (2008), refere também que a maioria dos seus alunos, foram ajudados. Analisando o nosso estudo, de acordo com o apoio recebido pelos meninos ou meninas, verificamos que as meninas obtêm maior percentagem do que os meninos no que respeita a receber apoio dos pares. Importa salientar que no estudo de Pereira (2008) também são as meninas que recolhem maior percentagem do que os meninos, embora as percentagens da autora revelem valores mais elevados do que no nosso estudo.

Quanto à questão “O que é que fazes quando vês que estão a fazer mal a um colega da tua idade?” constatámos no nosso estudo que a grande maioria dos alunos tenta ajudar como pode, enquanto no estudo de Pereira (2008), a percentagem à

mesma resposta é também ela bastante elevada. Apenas uma minoria dos participantes do nosso estudo assinalaram que “não faziam nada, porque não era nada com eles”. Já no estudo da autora também uma minoria refere o mesmo. Por sua vez, uma minoria dos inquiridos do nosso estudo, afirmou que “não faziam nada, mas que achavam que deviam ajudar”, resultados também similares ao estudo de Pereira (2008).

De forma conclusiva e mediante os resultados observados no nosso estudo, as formas de vitimação mais frequentes foram “chamar nomes feios” e “bater” no caso dos participantes do sexo masculino e, “chamar nomes feios” e “andarem a segredar” para as participantes do sexo feminino, com valores superiores aos observados na globalidade da amostra. Estes dados confirmam a tendência verificada por outros autores, segundo a qual os rapazes se envolvem mais em bullying físico e as raparigas em bullying de tipo verbal e de tipo relacional ou indireto (Baldry & Farrington, 1999; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Kyrgiopoulos, 2005; Osterman et al., 1998; Owens, Shute & Slee, 2000, 2004; Rivers & Smith, 1994; in Seixas, 2009).

Quanto aos locais de vitimação destacam-se os recreios como o local onde acontecem mais frequentemente práticas agressivas.

Os agressores são, sobretudo, um menino ou muitos meninos.

A maioria das crianças vítimas confidenciam aos professores e aos pais, apesar de preferencialmente escolherem os pais.

Quanto ao facto de existirem meninos que defendem as vítimas, a grande maioria refere já ter sido defendido por outros colegas.

A maioria dos alunos quando observam uma situação de agressão/bullying tentam ajudar como podem.

Em relação aos alunos que já fizeram mal a outros colegas, a maioria refere nunca o ter feito, ainda que exista uma percentagem que refere o contrário.

Feita uma análise comparativa do que se passa com os meninos e com as meninas, estas envolvem-se menos em práticas agressivas e são sobretudo menos agressoras. Em contrapartida as meninas estão mais sujeitas a falarem delas, enquanto os meninos são mais vezes vítimas de agressões corporais.

5.4 ÍNDICES SOCIOMÉTRICOS

No caso dos índices sociométricos verificou-se que as vítimas, os agressores e as vítimas/agressoras foram de forma estatisticamente significativa, mais rejeitados pelos pares do que os restantes alunos não envolvidos nestas situações, quer na sala de aula, quer no recreio. Estes resultados são similares aos obtidos por muitos outros autores (Ramirez, 2001; Martins, 2009). Esta situação pode ser verificada de forma mais expressiva através dos sociogramas apresentados (Gráficos 4, 5, 6 e 7) nos quais são sinalizadas as preferências e rejeições dos alunos, quer no contexto sala de aula, quer no contexto recreio. Ainda que as escolhas apresentadas nos sociogramas sejam apenas referentes à primeira opção, é visível, no caso das preferências que os alunos escolhem de acordo com o sexo, meninos escolhem meninos e meninas escolhem meninas. Enquanto no caso das rejeições, os alunos interagem de forma mais expressiva e nomeiam os colegas do sexo oposto. Por outro lado, no que respeita às nomeações nas rejeições, a maioria dos alunos rejeita os colegas de turma mais agressivos. Por exemplo o aluno Y36 é o mais rejeitado da sua turma e recebe também muitas nomeações no atributo ser agressivo.

Segundo a análise das turmas, quanto ao estatuto sociométrico, podemos salientar que existem alunos considerados *agressores*, apesar de nem todas as turmas terem a mesma expressão; *vítimas agressoras*, que são ao mesmo tempo agressores e vítimas do fenómeno; *rejeitados*, aqueles que a maioria rejeita quer no contexto sala de aula, quer no contexto recreio e *controverso*, que apesar de ser rejeitado, possui valores elevados no atributo liderança e nas preferências. Assim e de acordo com o quadro 1 apresentado na investigação (Martins, 2007), podemos referir que os dados do nosso estudo vão no mesmo sentido, uma vez que são descritos estatutos sociométricos de acordo com o papel desempenhado no bullying. Por outro lado, pode ainda afirmar-se que existe uma relação entre liderança e conduta pró-social e entre liderança e agressão, na maioria das turmas, pois os valores apresentados são bastante significativos nesses atributos.

Por sua vez, as vítimas foram de forma estatisticamente significativa menos preferidas para o trabalho em sala de aula e mais nomeadas no que respeita às rejeições no recreio.

No que diz respeito às diferentes turmas do referido estudo, e de acordo com os índices sociométricos e os atributos psicossociais, podemos salientar que existem alunos com valores elevados relativamente aos atributos agressão e isolamento social, embora no atributo conduta pró-social tenham valores consideráveis (Y5, Y10 e Y11). Um dado interessante também, é o facto da maioria dos alunos considerados

agressores, serem alunos integrados em famílias RSI e beneficiarem também de Ação Social Escolar.

Por outro lado, existem também situações de alunos que apesar de apresentarem valores significativos relativamente ao atributo agressão e cumulativamente ao índice sociométrico das rejeições, manifestam também valores significativos no atributo conduta pró-social e no índice sociométrico das preferências (Y12). A justificação para tal facto se verificar pode ter a ver com a questão do aluno ser mais agressivo no contexto recreio, mas no contexto sala de aula, acumular um valor considerável de preferências, pelo facto de se mostrar disponível em ajudar os outros, ou emprestar algo, quando solicitado.

Outro dado curioso presente nesta investigação, é o caso específico de um aluno (Y48), que revela alguma controvérsia, no sentido em que possui valores consideráveis nos atributos agressão, liderança e conduta pró-social, bem como, mostra um valor mais elevado nos índices sociométricos das preferências, ao invés das rejeições. Assim, e de acordo com o exposto anteriormente, podemos compreender que a agressão possa estar relacionada com a liderança, ainda que a conduta pró-social espelhe que os diferentes contextos, quer na sala de aula, quer no recreio, possam justificar estas situações.

No que concerne ao atributo isolamento social, existe uma aluna que revela valores mais acentuados (X45), sendo importante a maior integração desta aluna no grupo turma.

O facto de os agressores serem percecionados como aqueles que costumam bater nos outros e começar as brigas, enquanto as vítimas são percecionadas como aquelas que são mais gozadas ou maltratadas pelos colegas, são dados que apresentam concordância com as investigações de outros autores e demonstram a coerência do estudo.

Quando a questão se refere à orientação dos jogos, uma parte significativa dos participantes refere que alguns agressores orientam os jogos e dizem aos restantes colegas o que fazer.

Face ao exposto e comparativamente a outros autores (Martins, 2009), em relação aos agressores, estes dispõem de um grupo restrito de amigos que normalmente os nomeiam como líderes, o que reforça a ideia de que a agressão tende cada vez mais a ser um fenómeno de grupo. Deste modo, e relativamente à turma de 4.º A, o mesmo pode verificar-se, uma vez que o Y36 prefere o Y37, que por sua vez, prefere o Y41, e ainda o Y42 que prefere o Y35, todos eles obtiveram valores significativos no que respeita à agressão.

Tanto as vítimas como os agressores são percecionados pelos pares, como tendo mais atributos negativos do que os restantes alunos não envolvidos nestes problemas. Contudo, as características atribuídas às vítimas, são distintas daquelas que são atribuídas aos agressores (Martins, 2009). Todas as características acima descritas podem ser comprovadas através do estudo de Martins (2009).

Esta coerência nos resultados entre o nosso estudo e o estudo de Martins (2009) pode ser explicada pelo facto de ambos os estudos terem sido realizados no interior alentejano, ainda que no caso de Martins (2009) seja em meio urbano e no nosso caso, em meio rural, como aliás já foi referido anteriormente.

Consideradas as hipóteses a) e c) da presente investigação que prevêem que os meninos estão mais envolvidos em condutas agressivas do que as meninas e por sua vez, as meninas encontram-se mais envolvidas em condutas de vitimação do que os meninos, as mesmas podem confirmar-se totalmente através deste estudo.

Relativamente à hipótese b) dos alunos mais vitimados serem mais rejeitados pelos pares, seguido dos agressores, esta confirma-se parcialmente, uma vez que no nosso estudo, os agressores são mais rejeitados do que as vítimas.

Em relação à hipótese d) sobre os comportamentos pró-sociais podemos verificar que as meninas, na grande maioria, obtêm maior percentagem no que se refere a condutas pró-sociais, do que os meninos. Assim, podemos afirmar que esta hipótese confirma-se na totalidade.

Por outro lado, na hipótese e) sobre a possibilidade das condutas de agressão e vitimação diminuírem segundo o ano de escolaridade, a mesma confirma-se totalmente de forma significativa, uma vez que os resultados apresentados no 4.º ano de escolaridade, obtêm valores inferiores comparativamente aos de 3.º ano. De acordo com Pereira (2011), as formas de bullying e o seu grau de frequência dependem dos diferentes anos de escolaridade, da idade e do género dos alunos. O bullying decresce com a idade (Whitney & Smith, 1993; Olweus, 1991; Pereira et al., 1996), tal como prova o nosso estudo.

No que respeita à hipótese f) relacionada com os alunos que têm necessidades educativas especiais (NEE) esta hipótese não se confirma, uma vez que estes alunos não apresentam características de envolvimento no bullying; já no que respeita às hipóteses g) e h) relativas a famílias beneficiárias de rendimento social de inserção (RSI) e que beneficiam de ação social escolar (ASE), ambas se confirmam totalmente, através do presente estudo, uma vez que são apresentadas diferenças significativas nos resultados destes alunos, pois a maioria dos alunos percecionados como agressores e como vítimas, pelos pares, enquadram-se nestas variáveis.

De acordo com as correlações que preveem uma relação significativa entre as várias medidas que pretendiam avaliar o constructo da agressão, os resultados parecem mostrar concordância, na globalidade, ainda que a maioria das correlações tenham sido baixas. Este dado pode estar relacionado com o facto dos diferentes instrumentos avaliarem diferentes aspetos do mesmo fenómeno.

Assim, registaram-se correlações positivas significativas entre as preferências no recreio e na sala de aula; as rejeições na sala de aula e no recreio com a agressão; o atributo liderança com o atributo agressão e a vitimação com as rejeições na sala de aula.

Conclui-se que embora a maioria das correlações encontradas sejam bastante baixas (por vezes, não atingindo o valor 0.3), as correlações registadas, que foram estatisticamente significativas ocorreram no sentido previsto e de modo coerente e lógico, tendo em conta o tipo de medidas e o constructo que estava a ser avaliado (Pellegrini & Bartini, 2000; in Martins, 2009). Assim, a maioria das correlações obteve resultados baixos, o que pode ser justificado pelo facto dos participantes agressores ou vítimas, com muita frequência, ser muito baixo também, bem como o facto de a amostra não ser muito grande.

5.5 O PAPEL DA ESCOLA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Para finalizar, podemos referir que os problemas de agressão e de vitimação entre crianças, apesar de não atingirem frequências elevadas, estão presentes na escola básica de 1.º Ciclo em causa, de forma similar ao que ocorre em outras regiões do país e em outros países também.

Os estudos revistos nos capítulos teóricos e os dados empíricos por nós obtidos sugerem a necessidade de se elaborar e implementar programas de intervenção eficazes para prevenir este tipo de problemas.

A escola deve definir uma postura de intolerância ao bullying, nas suas diversas manifestações. Só uma atitude coesa e consciente de toda a comunidade escolar contra as práticas de bullying tornará a intervenção de programas eficaz. Esta atitude, em particular dos professores, funcionários e alunos, deverá ser assumida em qualquer espaço da escola e não apenas no contexto sala de aula.

É necessário prestar maior atenção aos espaços recreio, onde os alunos passam uma grande parte do seu tempo na escola, especialmente naquelas que não promovem atividades para os alunos. Importante será também repensar os espaços, estudar as práticas das crianças e promover a animação dos tempos livres na escola.

A presença de supervisores parece ser um fator importante que influencia o comportamento das crianças. Consoante o número de adultos no recreio, em relação ao número de crianças e as relações que se estabelecem entre eles, essa influência pode ser positiva ou negativa (Blatchford & Sharp, 1994; Pellegrini, 1995; Pereira et al., 1997; in Pereira, Sousa & Lourenço, 2011).

Verificámos que os alunos, na sua maioria, recebem ajuda dos colegas quando se envolvem em práticas agressivas, havendo, contudo, uma minoria que não recebe qualquer ajuda.

Há um pequeno número de alunos que não intervém quando observa um colega a ser vítima, argumentando que o problema não é seu. É necessário e imperativo trabalhar com estes alunos, sensibilizando-os para estas situações e apoiar aqueles que de alguma forma já o fazem.

A análise das tabelas que resume os índices sociométricos e os atributos psicossociais poderá também permitir aos professores conhecer melhor as dinâmicas relacionais do grupo turma e redistribuir os alunos na sala de aula ou fazer grupos que afastem os alunos percecionados como agressores, pelos pares, de modo a evitar a potencialização do comportamento agressivo, afastando os alunos percecionados como vítimas dos agressores, e mobilizando as competências dos alunos pró-sociais, sobretudo quando esta se associa à liderança, para constituir grupos de trabalho na turma com os agressores ou com as vítimas, por forma a melhorar o clima relacional da turma (Martins & Branquinho, 2008).

Em conclusão, as escolas poderão contribuir para a prevenção do bullying e da agressão, por um lado, através do enriquecimento e melhor supervisão dos recreios, por outro lado, através de um conhecimento mais profundo das dinâmicas relacionais dos grupos turma de modo que permita aos professores e comunidade educativa uma intervenção educativa mais eficaz e esclarecida no sentido de contribuir para melhorar o clima relacional das turmas e da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. T. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. *Avaliação Psicológica: forma e contextos*, Braga: *APPORT* (3) 525-540.
- Almeida, K. L., Silva, A. C., & Campos, J. S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Revista Pediatria*, 9(1), pp. 8-16.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *separata Revista Portuguesa de História, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Instituto de História Económica e Social*, t. XXXVII, pp. 299-319.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th Ed. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2011). *As relações entre bullying, género e autoestima na adolescência*. *Bullying Conhecer e Intervir*. Editora UFJF: pp. 51-68.
- Barros, C., Carvalho, E., & Pereira, M. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*: Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Berkowitz, L. (1993). *Agression: its causes, consequences and control*. New York: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. American Psychologist.
- Coie, J., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*, 5 ed., vol. 3, New York: John Wiley & Sons.

- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education, 8*, pp. 293-319.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cullingford, C., & Morrison, J. (1995). Bullying as a formative influence: the relationship between the experience of school and criminality. *British Educational Research Journal, 21*, pp. 547-560.
- Diaz-Aguado (1996). *Educacion y Tolerancia*. Madrid: Ed. Piramide.
- Eco, U. (2007). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fontaine, R., & Réveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques, 162*, pp. 588-594.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, M. D., & Simões, M. C. T. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 35(2)*, pp. 65-82.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Greene, M. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of a aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, pp. 371-410.
- Lopes, A.A.N. (2005) Bullying-comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediatria.*, vol. 81, n.º 5, pp. 164-172.

- Machado, C., & Gonçalves, R. (2002). *Violência e Vítimas de Crimes – Vol. 2 – Crianças*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística - Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, XV(2), 51-78. (Disponível em <http://revista.educ.fc.ul.pt/> - acesso em 05 fevereiro de 2013).
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus Tratos entre adolescentes na escola*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Martins, M. J. D. (2011). *Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas*. Profforma, 3, pp. 1-6.
- Martins, M. J. D. (2011). Avaliação de condutas de bullying em contexto escolar: vantagens e inconvenientes dos instrumentos disponíveis. (CDROM). In A Ferreira; A Verhaeghe; D. Silva; L. Almeida.; Lima, R. & S. Fraga. *Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*, pp.1010-1022. Lisboa: SPP e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. J. D., & Branquinho, M. J. (2008). Avaliação e intervenção educativa com vista à promoção da convivência social positiva entre crianças. *Egitania Scientia*, 3, pp. 47-59.
- Martins, M. J. D., & Castro, F. V. (2010). How is social competence related to aggression and victimization in school? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), pp. 305-315.
- Martins, M. J. D., & Cacheiro, C. M. (2012). Promoção de competências sócio emocionais em crianças do ensino básico. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación*. 20 (1), pp. 155-169.
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (1), pp. 3-15.
- Molina, B. L., Valero, R., & Canales, I. S. (2011). *Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico*. *Psicothema*. Vol. 23, n.º 2, pp. 245-251.

- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos: Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMS (1992). *Clasificación internacional de los trastornos mentales*. CIE-10.
- Pearce, J. & Thompson, A. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79, pp. 528-531.
- Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In: J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques, T. Lacerda (orgs.), *Educação para a saúde*, pp. 361-389. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2000). Um novo olhar sobre os espaços e tempos de lazer na escola. A prevenção da violência. In *Actas do congresso internacional os mundos sociais e culturais da infância*, pp. 83-92. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga.
- Pereira, B. (2001a). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. In: A. Estrela, J. Ferreira (eds.), *Actas do XI Colóquio – Indisciplina e Violência na Escola: Olhares Plurais*, pp. 149-158. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Pereira, B. (2001b). A violência na escola – formas de prevenção. In: B. Pereira, A. P. Pinto (eds.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, pp. 17-30. Porto: Edições ASA.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência, Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2.^a Ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Pereira, B.; Sousa, R., & Lourenço, L. M. (2011). *O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5.º e 6.º anos. Bullying Conhecer e Intervir*. Editora UFJF: pp. 33-49.

- Pereira, B.; Neto, C. (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14, (1), pp. 35-41.
- Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola. In C. Neto (1.^a ed.), *Jogos & Desenvolvimento da Criança*, pp. 238-257. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.
- Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L.; Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25, (2), pp. 241-254.
- Pereira, B.; Almeida, A.; Valente, L.; Mendonça, D. (1996). O “Bullying” nas Escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In: L. Almeida, J. Silvério, S. Araújo (orgs). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp.71-81. Universidade do Minho. Braga.
- Perry, D., Perry, L., & Boldizar, J. (1990). Learning of aggression. In M. Lewis & S. Miller (Ed.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.(1992). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). *Comportamentos de Bullying no 1.º Ciclo: Estudo de Caso numa escola de Lisboa. Interações*, 13, pp. 164-186.
- Randall, P. (1996). *A community approach to bullying*. London: Trentham Books Limited.
- Ramirez, F. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Ramirez, F. C. (2012). *Bull-s Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares*. Manual de Referencia (Versión 2.2). Espanã.
- Roberts, W., & Morotti, A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4 (2), pp. 148-155.
- Ribeiro, A. (2007). *O Bullying em contexto escolar. Estudo de caso*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Portucalense. Porto.

- Rolim, M. (2008). *Bullying: o pesadelo da escola. Um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Sani, I. (2002). *As crianças e a violência: Narrativas de Crianças Vítimas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Seixas, S. (2005). Bullying: Incidência do fenómeno em alunos do 3º ciclo da zona da grande Lisboa. *Revista ESES*, 12, pp. 69-80.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de Bullying entre pares – bem-estar e ajustamento escolar*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra. (Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt>. - acesso em 02 março de 2013).
- Seixas, S. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Revista Interações*, 13, pp. 63-97.
- Smith, P. (1991). The silent nightmare: bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist*, 4, pp. 243-248.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de Ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. 3.ª Edição. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Szelbracikowski, A., & Dessen, M. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. In M. Dessen & A. Júnior, (Ed.), *A Ciência do desenvolvimento humano – Tendências actuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Vale, D., & Costa, M. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, pp. 255-288.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. 3.ª edição (Revista e Ampliada). Coimbra: Almedina.
- Voss, L., & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, pp. 612-613.

Weinhold, B. (2000). Bullying and school violence: the tip of the iceberg. *Teacher Educator*, 35 (3), pp. 28-33.

Whitney I., & Smith P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, pp. 3-25.

http://www.proder.pt/ResourcesUser/Documentos_Diversos/33/PDRc_Freg_ZRurais_NUTIIs_rev2_corrigido.pdf (acesso em 20 setembro de 2013).

ANEXO A

**AUTORIZAÇÃO ENVIADA AO CONSELHO EXECUTIVO
DA ESCOLA**



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de dois questionários aos alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Exma. Sra. Diretora Executiva,

Na condição de mestranda, Marli Isabel Guisadas da Silva, aluna de 2.º ano do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco (pelo Instituto Politécnico de Portalegre), a realizar a sua dissertação, com o tema “Convivência escolar e clima relacional na escola”, por forma a conhecer os padrões de comportamento social das crianças e eventualmente os comportamentos agressivos que possam existir em contexto escolar, sob a orientação da Professora Doutora Maria José Martins, vem solicitar a Vª Exª a autorização para a aplicação de dois questionários junto dos alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade.

O interesse por esta instituição de ensino surgiu devido ao facto da mesma pertencer à área de abrangência na qual trabalha. E ainda, por abrigar um número significativo de alunos nos respetivos anos de escolaridade.

Para operacionalizar a investigação pretende-se aplicar dois questionários aos alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade. O cronograma da colheita de dados será definido juntamente com a Direção do Agrupamento, com o intuito de interferir o mínimo possível nas rotinas dos alunos e respetivos professores.

Torna-se importante ressaltar que a participação da instituição neste estudo será essencial, uma vez que os resultados obtidos irão nortear e problematizar de que forma os comportamentos agressivos se encontram patentes na escola e contribuir para a melhoria do clima relacional.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e serão apenas utilizados neste estudo.

Neste sentido, estamos desde já disponíveis para todo e qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos.

Profª Drª Maria José Martins

(Orientadora)

Marli Silva

(Mestranda)

ANEXO B

**AUTORIZAÇÃO ENVIADA AOS ENCARREGADOS DE
EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de dois questionários ao seu educando, no âmbito da tese de mestrado com o tema “Convivência escolar e clima relacional na escola”

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Na condição de mestranda, a aluna de 2.º ano do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco (pelo Instituto Politécnico de Portalegre), a realizar a sua dissertação, com o tema “Convivência escolar e clima relacional na escola”, por forma a conhecer os padrões de comportamento social das crianças e eventualmente, os comportamentos agressivos que possam existir em contexto escolar, sob a orientação da Professora Doutora Maria José Martins, vem solicitar a Vª Exª a autorização para a aplicação de questionários junto do seu educando.

Para operacionalizar a investigação, pretende-se aplicar dois questionários aos alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Torna-se importante ressaltar que a participação neste estudo será essencial, uma vez que os resultados obtidos irão contribuir para melhorar o clima relacional na escola e, por consequência, o ambiente de aprendizagem do seu educando.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e serão apenas utilizados neste estudo.

Desde já agradecemos toda a sua consideração e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

Profª Drª Maria José Martins

(Orientadora)

Marli Silva

(Mestranda)



Eu, _____, encarregado(a) de
educação do(a) aluno(a) _____,
declaro que:

Autorizo que o meu educando participe no referido estudo.

Não autorizo que o meu educando participe no referido estudo.

O (A) Encarregado(a) de Educação

(Rubrica)

Desde já, solicito a entrega apenas desta folha até ao dia 30 de Novembro de 2012.

Obrigada pela sua colaboração!

Marli Silva

ANEXO C

**QUESTIONÁRIO DE AGRESSIVIDADE ENTRE OS
ALUNOS NA ESCOLA (QAEANE)**

QUESTIONÁRIO*

Cód. n.º

AEANE

Data de Hoje: _____
DADOS DEMOGRÁFICOS
Nome: _____
Faz uma cruz (X) no local que corresponde à tua resposta.
1- Sexo: Menino () Menina ()
2- Idade: 7 anos () 8 anos () 9 anos () 10 anos () 11 ou mais anos ()
3- Qual o ano de escolaridade que frequentas: 3º () 4º () Turma _____
4- É a 1ª vez que frequentas este ano de escolaridade? Não () Sim ()
5- Já alguma vez chumbaste? Não () Sim ()
6- Tens irmãos? Não () Sim () Quantos? 1 () 2 () 3 ou mais ()
7- O teu pai trabalha? Não () Sim () Qual a sua profissão? _____
8- Qual a escolaridade do teu pai? _____
9- A tua mãe trabalha? Não () Sim () Qual a sua profissão? _____
10- Qual a escolaridade da tua mãe? _____
11- Tens amigos? Não () Sim () Quantos? 1 () 2 () 3 ou mais ()
12- A maioria dos teus amigos: são teus colegas () são da tua família () outros ()

*Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989), por Beatriz Oliveira e Ana Tomás. UM/CEFOPE (1994), por Marli Silva (2012)

Faz uma cruz (X) no local que corresponde à tua resposta.

1 - Alguma vez ficaste sozinho no recreio porque os outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?	Nunca	1-2 vezes	3-4 vezes	+de 4 vezes	Sempre
2 - Alguma vez te fizeram mal, dentro da escola, desde que as aulas começaram?	Nunca	1-2 vezes	3-4 vezes	+de 4 vezes	Sempre

3 - Como é que te fizeram mal?

- A - Ninguém se meteu comigo
- B - Bateram-me, deram-me murros e pontapés
- C - Tiraram-me coisas
- D - Meteram-me medo
- E - Chamaram-me nomes feios
- F - Não me falaram
- G - Andaram a segredar e a falar sobre mim
- H - Fizeram-me outras coisas

Não Sim

4 - Em que sítios te fizeram mal?

- A - Em lado nenhum
- B - Nos corredores
- C - Na sala de aula
- D - No recreio
- E - No refeitório
- F - Nas casas de banho
- G - Outro sítio
- Qual?

Não Sim

5 - Quem é que te fez mal? **(assinala apenas uma resposta)**

- A - Ninguém
- B - Um menino
- C - Uma menina
- D - Muitos meninos
- E - Muitas meninas
- F - Muitos meninos e meninas

6 - Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal?

A - Sim

B - Não

C - Ninguém se meteu comigo

7- Disseste aos teus pais que outros meninos te fizeram mal?

A - Sim

B - Não

C - Ninguém se meteu comigo

8 - Há meninos/meninas que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

A - Ninguém me faz mal

B - 1-2 vezes

C - 3-4 vezes

D - +de 4 vezes

E - Ninguém me ajuda

9 - O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um/uma menino/menina da tua idade?

A - Nada, não é nada comigo

B - Nada, mas acho que devia ajudar

C - Tento ajudar como posso

10 - Durante este mês, quantas vezes fizeste mal a outros/outras meninos/meninas?

A - Nunca

B - 1-2 vezes

C - 3-4 vezes

D - + de 4 vezes

Obrigada pela tua participação!

Marli Silva

ANEXO D

QUESTIONÁRIO DE NOMEAÇÃO DE PARES (QNP)



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

QNP

(ADAPTADO DE *DODGE, 1983, POR MARTINS, 2009, POR SILVA, 2012*)

Nome _____ Data _____

Ano de escolaridade _____ Turma _____

Idade _____

- 1) Indica, por ordem de preferência, os nomes dos 3 meninos ou meninas da tua turma com os quais gostas mais de trabalhar/estar na sala de aula e justifica porquê.

- 2) Indica os nomes de 3 meninos ou meninas da tua turma com os quais não gostas de trabalhar/estar na sala de aula e justifica porquê.

- 3) Indica, por ordem de preferência, os nomes de 3 meninos ou meninas da tua turma com os quais gostas mais de estar durante o recreio e justifica porquê.

- 4) Indica os nomes dos 3 meninos ou meninas da tua turma com os quais não gostas de estar durante o recreio e justifica porquê.

- 5) Quem são os meninos ou meninas, da tua turma, que costumam bater nos outros e começar brigas? E quais os motivos? (indica os nomes)

- 6) Quem são os meninos ou meninas tímidos da tua turma, isto é, que não costumam brincar com os outros? E quais os motivos? (indica os nomes)

7) Quem são os meninos ou meninas, da tua turma, que dizem aos outros o que devem fazer e que orientam os jogos? (indica os nomes)

8) Quem são os meninos e meninas da tua turma que costumam ajudar e emprestar coisas aos outros? (indica os nomes)

9) Quem são os meninos e meninas da tua turma que são mais gozados e maltratados pelos colegas? E quais os motivos? (indica os nomes)

Obrigada pela tua participação!

Marli Silva

ANEXO E

MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS TURMAS