

Carla Alexandra Vilaça Da Silva Margarido Nunes



AGRESSIVIDADE ESCOLAR E EXPOSIÇÃO
À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2004

iii

Carla Alexandra Vilaça Da Silva Margarido Nunes



AGRESSIVIDADE ESCOLAR E EXPOSIÇÃO
À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Carla Alexandra Nunes

Monografia apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
licenciada em Psicologia Clínica.

Porto, 2004

RESUMO

Deparamo-nos com várias situações que pela sua perseverança e pelos níveis de violência física e psicológica, constituem factores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar das crianças. O objectivo deste estudo será o de examinar a relação entre a agressividade existente nas escolas e a exposição à violência quer física quer emocional, no meio familiar. Para o efeito será realizado o presente estudo, no qual serão administrados dois questionários, um para avaliar a agressividade demonstrada pela criança em meio escolar e outro para verificar a existência ou ausência de um ambiente familiar violento. A amostra deste estudo compreende 117 alunos do 4º ano de escolaridade, tendo sido avaliadas a sua agressividade escolar através da Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno EDEP (Veiga, 1996), e a existência ou não de um ambiente familiar violento através da escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.) (Sani, 2003). Os resultados foram posteriormente analisados no *package* estatístico SPSS, 11.01. Os resultados da Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno EDEP permitiram a divisão da nossa amostra em dois grupos, sendo o grupo I composto por 70 alunos considerados disciplinados e o grupo II composto por 47 alunos considerados indisciplinados. No grupo dos alunos indisciplinados verificamos haver uma maior frequência de sujeitos do sexo masculino. A análise da presença ou ausência de violência doméstica nos dois grupos foi efectuada comparando-se as médias de ambos nos resultados obtidos na escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.). Os resultados dos estudos diferenciais apresentam diferenças estatisticamente significativas entre o grupo I e o grupo II, confirmando-se que o grupo dos alunos indisciplinados (grupo II), evidenciou experienciar mais situações de violência. Pretende-se com o presente estudo contribuir para o desenvolvimento de estratégias de prevenção nas escolas relativamente à violência e vitimação tentando desta forma romper com o “ciclo de violência” que se estende desde o meio familiar até à escola.

AGRADECIMENTOS

MUITO OBRIGADO

- À Dra. Ana Costa por ter aceite orientar este estudo, pela disponibilidade, pela paciência e pela compreensão.
- Às escolas que com total abertura, permitiram a realização deste estudo.
- À Carla Martins, Susana Lemos e Anabela Rodrigues pela ajuda preciosa na administração dos questionários.
- A toda a minha família por todo o apoio durante este percurso.
- Ao Amorim pelo seu apoio incondicional.

INDICE

Introdução geral.....	1
-----------------------	---

CAPÍTULO I - COMPREENSÃO DA AGRESSIVIDADE HUMANA

Introdução.....	3
1. Reflexões sobre a agressividade.....	3
2. Teorias sobre a agressividade.....	5
2.1 Teoria clássica da dor.....	6
2.2 Teoria da frustração.....	7
2.3 Teorias sociológicas da agressão.....	9
2.4 Teoria catártica da agressão.....	10
2.5 Teoria bioquímica ou genética.....	11
3. Personalidades agressivas.....	12
Conclusão.....	13

CAPÍTULO II – A FAMÍLIA E A AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA

Introdução.....	14
1. A família.....	14
1.1 A família enquanto sistema.....	15
1.2 Exposição à violência doméstica.....	16
2. O desenvolvimento da agressividade infantil.....	20
3. Factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância.....	22
3.1 Factores ambientais.....	22
3.2 Factores cognitivos e sociais.....	24
3.3 Factores de personalidade.....	24
4. Características específicas da vitimização.....	24
Conclusão.....	26

CAPÍTULO III – AS PRÁTICAS AGRESSIVAS NA ESCOLA

Introdução.....	27
1. A escola.....	27
2. Factores determinantes da agressividade escolar.....	28
2.1 Agressividade social entre alunos.....	33
2.2 Formas de agressão e o género.....	34
2.3 Efeitos da agressão/vitimização ao longo do ciclo da vida.....	36
Conclusão.....	38

CAPÍTULO IV – Estudo empírico

Introdução.....	39
1. Justificação.....	39
2. Objectivos.....	40
3. Hipóteses.....	41
4. Variáveis.....	43
5. Método.....	43
5.1 Participantes.....	43
5.2 Instrumentos.....	45
5.2.1 Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP) de Feliciano Veiga	46
5.2.2 Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.) de Ana Isabel Sani	48
5.3 Procedimento.....	51
6. Apresentação e discussão dos resultados	53
7. Conclusão geral.....	60
8. Bibliografia.....	63

ANEXOS

Anexo 1: Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP)

Anexo 2: Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.)

Anexo 3: Resultados do teste T de *Student* para todos os itens da Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.)

INDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico da frequência por género.....	44
--	----

INDICE DOS QUADROS

Quadro 1. Distribuição da amostra por localização da escola.....	44
Quadro 2. Distribuição da amostra por género e idade.....	45
Quadro 3. Total dos itens da Escala de Disrupção Escolar professada pelo Aluno (EDEP).	53
Quadro 4. Teste T de Student para o grupo de alunos Disciplinados e Indisciplinados no conjunto dos itens da escala EDEP.....	54
Quadro 5. Frequência dos resultados da disciplina/indisciplina em função do género.....	55
Quadro 6. Teste T de Student para o grupo I (disciplinados) e II (indisciplinados) no conjunto dos itens da escala S.A.N.I.....	57
Quadro 7. Teste T de Student para o grupo I (disciplinados) e II (indisciplinados) nos factores da escala S.A.N.I.....	58

INTRODUÇÃO GERAL

A agressividade escolar, pela sua persistência e pelos seus níveis de violência física e psicológica, constitui um factor de risco que ameaça gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem estar das crianças e jovens.

Muitos estudos sobre a agressividade escolar têm-se centrado na descrição da realidade escolar (Olweus, 1989, citado por Pereira, 2002; Ortega, 1994), como etapa indispensável para planificar programas de intervenção específicos de cada escola. Outros têm-se centrado nas razões explicativas e interpretação teórica (Menesini, Fonzi & Genta, 1996, citado por Pereira, 2002).

A urgência de deter a agressividade escolar devido aos efeitos negativos imediatos e a longo prazo, para as vítimas e para os agressores, tem sido o marco determinante destas investigações.

Segundo alguns autores (Najman, Bor, Andersen, O'Callaghan & Williams, 2000) as causas dessa agressividade podem ter origem em factores ligados ao seio familiar.

Craig (1992) salienta que é importante identificar intervenções educacionais que respondam às necessidades das crianças que vivenciam violência dado que para obterem sucesso e competência, precisam de professores que estabeleçam um contexto no qual a aprendizagem possa ocorrer, ou seja, que o ambiente educacional seja articulado com as necessidades dessas crianças.

Dyson (1990) sugere uma avaliação da violência no diagnóstico rotineiro de crianças que apresentam dificuldades escolares. Wolak e Finkelhor (1998) reforçam que crianças diagnosticadas e tratadas devido a problemas de saúde mental, problemas académicos e sociais devem ser questionadas sobre uma possível exposição à violência conjugal.

Os resultados das pesquisas referem que nem todas as crianças expostas à violência conjugal terão problemas, pois muitas são capazes de lidar bem com estes eventos (Wolak & Finkelhor, 1998).

Outros factores também podem ter influência sobre a resposta da criança, como a extensão, o tipo e a frequência da violência, repetidas separações e mudanças, desvantagens económicas e sociais, necessidades especiais que a criança tenha independentemente da violência, natureza das intervenções sociais e outros factores stressantes cumulativos agindo na criança (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990; Wolak & Finkelhor, 1998).

A violência não ocorre isolada, ela faz parte de outros factores reconhecidos por afectarem o desenvolvimento da criança (Jouriles, McDonald, Norwood & Ezell, 2001). Assim, é importante que cada criança seja analisada individualmente dentro do seu contexto de vida e que todos esses factores sejam considerados em conjunto, visto tratar-se de um fenómeno complexo que envolve factores de risco e protecção que fazem parte da história do desenvolvimento da criança.

O objecto deste trabalho relaciona-se com a agressividade escolar e a exposição à violência doméstica.

Com o primeiro capítulo pretendemos compreender de forma mais extensa a agressividade humana, reflectindo sobre a sua origem e abordando diferentes teorias explicativas.

No segundo capítulo abordaremos o tema da família, focando as implicações da exposição à violência doméstica, bem como o desenvolvimento da agressividade infantil. Sublinharemos ainda os factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância.

Seguidamente, no terceiro capítulo, iremos estudar os factores determinantes da agressividade escolar, tendo em conta as diferentes formas de agressão e as suas ocorrências em função do género, bem como os efeitos negativos da mesma a curto e a longo prazo.

No quarto capítulo desenvolveremos o estudo empírico, no qual encontraremos os objectivos e justificação do estudo, a descrição das hipóteses, o método utilizado para concluir o estudo bem como os resultados encontrados.

CAPÍTULO I - Compreensão da agressividade humana

Introdução

A agressão é um aspecto do comportamento social que tem importantes raízes biológicas. Embora existam vários paralelismos entre a agressão nos animais e na nossa espécie, como por exemplo a territorialidade e o espaço pessoal, há razões para supor que a maior parte dos mecanismos subjacentes é diferente porque a agressividade humana depende em grande parte da aprendizagem e da cultura. Assim, apresentaremos neste capítulo, de modo resumido, as teorias mais relevantes.

1. Reflexões sobre a agressividade

O estudo do comportamento agressivo tem sido abordado a partir de quadros conceptuais variados e de perspectivas distintas que vão desde o contexto social até posições estritamente biológicas; uns situam-se no pólo do ambiente, outros no sujeito e, outros ainda, na interacção entre ambos.

Existem algumas discordâncias básicas entre os autores acerca da definição da agressão. Essa discordância baseia-se no facto de não saberem se a agressão deve ser definida pelas suas consequências observáveis ou pelas suas intenções da pessoa que apresentou o comportamento. Alguns definem a agressão como o comportamento que ofende ou tem o potencial para ofender uma pessoa ou um objecto, ou seja, referem-se ao comportamento observável. De acordo com uma segunda definição a agressão é o comportamento associado à intenção de causar danos a outra pessoa ou objecto. Esta definição leva em conta a intenção do agente (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1988).

A agressão pode ser definida como qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993 citado por Costa & Vala, 1998). Nesta definição salienta-se um aspecto: a intencionalidade. Assim, através da conduta agressiva, pretende-se obter algo, constranger outrem, exprimir domínio, poder, tratar de impressionar o outro e ainda demonstrar que se é alguém respeitável.

Podemos verificar que o Manual de Diagnóstico dos Distúrbios mentais (DSM IV, APA, 1996) faz referência à agressividade integrando-a nos distúrbios da personalidade. Distingue o distúrbio “di-social” em idades mais baixas (até à adolescência) do “anti-social” (na idade adulta). A perturbação di-social na infância e na adolescência é um padrão de comportamento repetitivo e persistente no qual se violam os direitos básicos de outras pessoas ou normas sociais importantes próprias da idade. Reflete, assim, uma clara alusão às consequências socialmente censuráveis desta acção, relacionando-a com o momento evolutivo ou com a idade do sujeito. Para se poder falar de distúrbio di-social é necessário que se verifiquem, pelo menos, três critérios durante o período de um ano, ou pelo menos, um critério nos últimos seis meses. Os comportamentos agressivos na infância e na adolescência são classificados pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em quatro grupos: 1) Comportamento agressivo que causa danos físicos ou ameaças a outras pessoas ou a animais; 2) Comportamento agressivo que causa a destruição da propriedade de outras pessoas ou animais; 3) Comportamentos fraudulentos ou roubos e 4) violações graves das normas.

Apenas nos finais do século XIX se começou a sistematizar a preocupação dos psicólogos para com o fenómeno da agressão, definido por Williams James como um instinto, ideia esta que Freud desenvolveria, mais tarde, ao considerá-la como um impulso inato, quase fisiológico. O modelo psicanalítico (Freud, 2002) considera a agressividade como uma componente inata, que leva o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência contra os seus semelhantes. É através dos processos culturais, da educação e da socialização, que o ser humano luta contra essa tendência. O autor explica o conceito de agressão numa teoria psicológica de pulsões cuja força leva a condutas variadas, representadas em condutas motrizes diversas como acções motrizes violentas, devastadoras e negativas (Freud, 2002).

Em meados do século XX fora publicado o primeiro estudo empírico, sobre o tema, realizado pelos psicólogos de Yale em 1939, os quais relacionaram a agressão com a frustração, no âmbito de uma perspectiva comportamentalista (Pereira, 2002).

Surgem outras posturas, de estudiosos e observadores do comportamento infantil, face às posições biológicas ou mecanicistas dos primeiros tempos, considerando a conduta agressiva como resultado da aprendizagem de hábitos prejudiciais. Isto quer dizer que ao recompensar a conduta agressiva de uma criança esta tende a ser mais agressiva do que outra cuja conduta

agressiva é desincentivada por derrotas constantes ou pela reprovação (Bandura & Walters, 1963).

Tendo em conta as suas conotações intrínsecas, torna-se difícil definir o termo “agressividade”. Grande parte dos estudos sobre esta temática fazem-no através das suas manifestações comportamentais. No entanto, não podemos falar propriamente de “conduta agressiva”, como se de uma única forma de conduta se tratasse, pois existem diferentes formas de agressão. As tentativas de classificação das diferentes formas de agressão são muitas. Fromm (1979), ao explicar as formas de agressão, contempla, igualmente, dois tipos de agressão: a “benigna”, que descreve como sendo biologicamente adaptativa e estando ao serviço da vida e a “maligna”, que não é biologicamente adaptativa e se manifesta sob a forma de destrutividade e da crueldade. Segundo o autor, este tipo de agressão é exclusivamente humano e brota das condições da existência do homem.

O fenómeno da agressividade parece ser muito mais complexo e para o podermos conhecer necessitamos de ter em conta a situação-estímulo que o provoca.

2. Teorias sobre a agressividade

As implicações sociais e ideológicas da agressividade são tão complexas como a definição do próprio termo. Segundo Berkowitz (1962, 1993, citado por Costa & Vala, 1998), as teorias que se formulam para explicar e dar solução ao problema da agressividade podem dividir-se, de modo geral, em duas grandes áreas: aquelas que propõem que a agressividade tem causas endógenas e as que se inclinam para os factores exógenos. Podemos então estabelecer uma primeira classificação:

- **Teorias activas:** são todas as que propõem que a origem da agressão se situa nos impulsos internos do sujeito. Incluem orientações diversificadas que vão desde a psicanálise aos estudos etiológicos.
- **Teorias reactivas:** são as que consideram que se deve procurar a origem da agressão no meio ambiente que rodeia o indivíduo e propõem a agressão como uma reacção de emergência aos acontecimentos ambientais ou relativamente à sociedade no seu conjunto,

por vezes, sem rejeitar completamente uma interacção com fontes internas de agressividade.

Mackal (1983) propõe classificar as diversas teorias sobre a agressão, consoante o elemento que consideram determinante para a sua formulação. Neste sentido, podem reunir-se em seis grandes epígrafes: o comportamento agressivo visto sob a perspectiva da teoria da dor, baseada no condicionamento clássico que sustenta que perante um estímulo adverso respondemos com agressividade; a teoria da frustração-agressão que explica a conduta agressiva como resposta a um estado de privação; a perspectiva sociológica que estuda o fenómeno da agressão enquanto forma de conduta colectiva; a teoria catártica, que considera a agressão como uma forma de libertação da tensão negativa acumulada; a teoria etiológica ou do desenvolvimento instintivo, baseada na ideia de que os estímulos agressivos da conduta de sub-espécies específicas são herdados pelo homem enquanto membro de uma escala filogenética; por último, a teoria bioquímica da agressão que sustenta que esta se produz por uma série de processos químicos que têm lugar no interior do organismo.

2.1 Teoria clássica da dor

Esta teoria refere que o medo da dor está condicionado, tal como demonstrou Pavlov (1928, citado por Rescorla, 2003). É fácil de comprovar como temos tendência a aceitar o que nos dá prazer e a rejeitar o que não o faz. O pressuposto de que a agressividade é considerada uma resposta a estímulos adversos sustenta que a dor é, em si mesma, sempre suficiente para activar a agressão nos sujeitos, o que coloca em relação directa a intensidade do estímulo e a da resposta, de modo que quanto mais dolorosos são os sinais associados a um ataque mais agressivo, mais colérica pode ser a resposta. Assim, podemos dizer que partindo da premissa de que o ser humano procura sofrer o mínimo de dor, age de forma agressiva perante o atacante, ou seja, agride quando se sente ameaçado, antecipando-se a qualquer possibilidade de dor (Hull, 1943).

Segundo Seyle (1956, citado por Ramírez, 2001) existem substratos biológicos que apoiam a teoria da agressão como reacção à dor. Por outro lado, o cérebro é capaz de ser excitado ou inibido em virtude dos centros de prazer ou de dor, respectivamente, encontrando-se em

relação homeostática. O mecanismo completo costuma ser designado de síndrome do evitamento da dor.

Na perspectiva de Delgado (1969, citado por Sabbatini, 2003) é possível que na espécie humana, os centros do prazer estejam muito mais desenvolvidos nas mulheres do que nos homens, o que suporia que o limiar de tolerância à dor na mulher fosse maior do que no homem e, conseqüentemente, esta menor tolerância à dor nos homens facilitasse a manifestação de reacções agressivas. Perante esta óptica, poderíamos estabelecer um corolário como o seguinte: “os homens são mais agressivos do que as mulheres” e, conseqüentemente, “as mulheres serão menos agressivas do que os homens” (Delgado, 1969, citado por Sabbatini, 2003).

2.2 Teoria da frustração

Segundo os estudos clássicos da Universidade de Yale (Dollar, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939) a conduta agressiva é assinalada como uma das conseqüências mais importantes da frustração. Estes afirmam que em última instância qualquer conduta agressiva pode ser atribuída a uma frustração prévia. Isto explicar-se-ia porque um estado de frustração costuma ter como efeito o surgimento de um processo de cólera no indivíduo que, quando alcança um determinado grau, pode produzir algum tipo de agressão: directa ou verbal.

Podemos falar de frustração a partir de dois pontos de vista que apesar de distintos se complementam. No primeiro, a frustração é entendida como uma barreira externa que impede o indivíduo de alcançar a meta desejada e cuja conseqüência mais imediata é a agressão. No segundo entende-se a frustração enquanto reacção emocional interna que surge face à contrariedade. Nesta linha, para activar condutas agressivas não é necessária apenas uma “barreira”, algo externo que impeça o alcançar da recompensa ou que prive do resultado esperado. Deve existir, igualmente, intervenção de elementos cognitivos, ou seja, é necessário que o sujeito interprete a situação como ameaçadora (Berkowitz, 1993, citado por Costa & Vala, 1998).

Neste sentido, a aprendizagem e a experiência actuam como moderadoras da reacção à frustração, pelo que nem sempre agiremos com agressividade perante a provação da meta

desejada; isso só acontecerá quando a contrariedade for considerada como um ataque pessoal. O estado emocional desencadeado é como uma rede de sentimentos concretos, de respostas expressivo-motoras, de pensamentos e de recordações, todos tão organizados que a activação de qualquer componente tende a alargar-se, activando outras partes a que ele está vinculado, gerando, assim uma mobilização geral de todo o organismo (Berkowitz, 1993, citado por Costa & Vala, 1998).

Deste ponto de vista, a agressão é uma forma de resposta que o indivíduo produz para reduzir a estimulação frustrante, tendente a destruir ou prejudicar o organismo que a provoca ou um sucedâneo do mesmo. Ainda segundo o autor (Berkowitz, 1993, citado por Costa & Vala, 1998) para a indução da agressão concorrem diversos factores: uma certa predisposição social, aliada à activação de um afecto negativo por intermédio de objectos ou de acontecimentos com significado negativo e de objectos associados com outras fontes de afecto negativo ou, então, associados a gratificações por agressão, mediatizados pela valoração ou pela atribuição relativa à causa do evento desagradável.

Miller (1941) apresenta a hipótese da frustração-agressão e defende que qualquer “bloqueio de meta” é frustrante, mesmo que não inclua sinais de ataque.

Bandura, Ross e Ross (1963), num trabalho realizado sobre a imitação de modelos agressivos, comprovaram a repercussão que os filmes agressivos provocavam em indivíduos dos 8 aos 12 anos. Entre as suas conclusões, destaca-se a de que a frustração do sujeito jovem põe em jogo não só reacções aprendidas, observando a conduta agressiva do filme mas, também, respostas aprendidas anteriormente, de tipo similar às apresentadas nesse filme. Portanto a visualização de um filme acrescenta um efeito extra à agressão inata, juntamente com as respostas agressivas aprendidas. Os rapazes foram mais propensos do que as raparigas a comportarem-se da maneira prevista. Isto sugere a existência de uma agressividade inata como condição prévia para a agressão aprendida, sendo aquela maior nos rapazes do que nas raparigas.

Segundo a teoria da aprendizagem social de Bandura (1973), o comportamento agressivo é socialmente aprendido, tendo os meios de comunicação social e, em particular, a televisão, um papel de modelagem importante que conduz à aprendizagem de estratégias agressivas eficazes, aponta para a antecipação da ausência de punição e, sobretudo, assinala o valor

funcional do comportamento agressivo, ou seja, a recompensa material. Foi no âmbito das pesquisas realizadas para testar esta hipótese que Bandura verificou que um modelo filmado tinha o mesmo impacto na aprendizagem que um modelo ao vivo. Esta constatação levou o autor a desenvolver um programa de pesquisas sobre a violência na televisão. Uma observação importante desta teoria refere-se à distinção entre "aquisição" e "reprodução" de comportamentos: no caso da aprendizagem da agressão através de modelos filmados, Bandura verificou que a aprendizagem se verifica de facto (aquisição), embora a reprodução desses comportamentos aprendidos ocorra apenas quando é percebida pelos indivíduos como funcional.

Também numa perspectiva de desenvolvimento psicológico e de aprendizagem de padrões de comportamento, Huesmann e Eron (1986) salientam o papel da violência na televisão, na aprendizagem dos comportamentos agressivos. As suas pesquisas acentuam o facto destes efeitos se verificarem sobretudo com crianças agressivas. Estas crianças vêem mais televisão violenta e a exposição a este tipo de programas reforça a probabilidade de comportamentos agressivos, mesmo bastante mais tarde.

Algumas situações ou objectos reais podem servir de indutores de condutas agressivas. Conforme já demonstrado em numerosos estudos, as armas são um exemplo claro de um objecto com significado agressivo. No entanto, até os pensamentos ou as associações com acontecimentos desagradáveis podem ter este mesmo efeito. Assim, o facto de se recordar um acontecimento desagradável pode activar reacções agressivas, mesmo quando a causa real não está presente (Zillmann, 1991).

2.3 Teorias sociológicas da agressão

Nestas teorias a unidade de análise não é o indivíduo mas sim o grupo. Durkheim (1938, citado por Ramírez, 2001) inspirador da teoria social, sustenta que a causa que determina um facto social deve procurar-se em outros factos sociais que o precedem e não nos estados de consciência individual. O homem civilizado é o único capaz de levar a cabo uma agressão organizada, daí a grande importância de uma perspectiva sociológica sobre a agressão.

O tema da sociologia da agressão, é focado pelos sociólogos, psicólogos e antropólogos americanos, a partir de diferentes pontos de vista surgindo, assim, várias escolas.

Segundo Blumer (1969) quanto maior for o nível de comunicação entre os membros de um grupo de risco, mais capazes serão de resolver as suas dificuldades comuns. Se o grupo permanecer unido será capaz de considerar uma dificuldade como um desafio comum e esta atitude repercutir-se-á num aumento da sua adesão.

Na perspectiva de Ramírez (2001), devemos distinguir dois aspectos da agressividade social: a que se gere quando os objectivos que se perseguem são de natureza material e altamente individualista e a que se apresenta ao nível do grupo organizado. Assim, por um lado existe a competição do indivíduo relativamente aos demais membros do grupo e, por outro, o conflito ou a agressão socializada.

Para Minayo e Souza (1997) um baixo nível de consciência, de liberdade, de consciência de liberdade e responsabilidade acaba por se tornar num sentimento de insatisfação permanente que se expressa em confrontação, oposição, alienação e condutas violentas.

2.4 Teoria catártica da agressão

O conceito de catarse surge na teoria psicanalítica, com base no modelo hidráulico da personalidade que estabelece a analogia entre a necessidade de descarga da tensão da pessoa e a descarga da pressão de um líquido. Assim, o efeito de catarse é, então a diminuição da pressão (Ramírez, 2001).

Para Bandura (1973) aproximar-se do objecto ou do sujeito temido é uma experiência catártica. Mas não é tudo: o facto de se observar alguém a fazê-lo supõe, também, uma experiência catártica. A descarga emocional produz-se como uma experiência psíquica. Esta hipótese baseia-se na seguinte premissa: observar algo que tememos pode produzir-nos frustração, irritação ou, até dor recordada, ao passo que observar algo que não nos produz medo, mas sim a outros, pode servir para descarregar emoções reprimidas.

No plano da personalidade, a catarse supõe uma expressão repentina de afecto, cuja libertação se torna necessária para manter o estado de relaxamento adequado, sendo assim, uma solução única para o problema da agressividade humana. Se se produzir a catarse a pessoa “sentir-se-á melhor” e menos agressiva; pelo contrário, se o mecanismo de liberação catártica estiver bloqueado, o sujeito tornar-se-á mais agressivo (Ramírez, 2001).

2.5 Teoria bioquímica ou genética

Esta teoria procura demonstrar que o comportamento agressivo se desencadeia como consequência de uma série de processos bioquímicos que têm lugar no interior do organismo e nos quais as hormonas desempenham um papel decisivo (Ramírez, 2001).

Mackal (1983) propõe a existência de hormonas agressivas, do mesmo modo que existem hormonas sexuais.

A principal pergunta que nos colocamos é como relacionar o que parece ser uma necessidade puramente fenomenológica com algum mecanismo fisiológico distinto. Devemos postular, simplesmente, a existência de hormonas da agressão, juntamente com a das hormonas sexuais, mais concretamente, de genes específicos da agressividade (p. 197).

Assim, com base nas experiências que demonstram que os esteróides do córtex supra-renal são capazes de induzir estados mentais agressivos, bem como estados mentais de afiliação comuns, podemos inferir que deve existir uma mediação bioquímica que os sustenta (Mackal, 1983).

Segundo Freud (2002), os estímulos que influenciam o comportamento agressivo são biológicos, podendo ser explicados em 3 níveis:

- **Genético:** todos os animais são criados para serem agressivos, por desporto ou para pesquisas.

- **Neuronal:** o cérebro tem um centro nervoso que, quando estimulado produz um comportamento agressivo, que na realidade, é um comportamento complexo que facilita a agressão, em situações de provocação.
- **Bioquímico:** a incidência de hormonas, álcool e outras substâncias no sangue, influenciam os centros nervosos que controlam a agressão, sendo que os humanos são menos sensíveis às mudanças hormonais ou causadas por substâncias externas. O álcool desencadeia reacções agressivas, tanto por razões biológicas como psicológicas.

As teorias que procuram explicar a conduta agressiva, evidenciam a coexistência de enfoques diversos sobre um mesmo fenómeno, o que dá conta da sua complexidade e irreducibilidade. Não podemos optar por uma explicação redutora e restringida a uma corrente, devemos, considerar os contributos de todas elas, na convicção de que cada uma ajuda a explicar uma dimensão do fenómeno.

3. Personalidades agressivas

Verifica-se um certo grau de estabilidade na tendência para alguém se mostrar altamente agressivo, independentemente do lugar e do momento. Assim, os sujeitos que exibem comportamentos agressivos em determinadas situações são inclinados a manter este tipo de conduta e a mostrar firmeza nas suas respostas (Ramírez, 2001).

Segundo o mesmo autor quando a agressão é utilizada enquanto forma generalizada de resposta perante situações adversas da vida quotidiana, dizemos que estamos na presença de personalidades agressivas. Para além disso, esta agressividade não se limita a uma única forma de expressão.

É importante diferenciar os agressores com orientação instrumental e os agressores hostis ou emocionalmente reactivos. Um exemplo de agressor instrumental é o “rufião” de uma turma, porque intimida muitas vezes e, inclusivamente, ataca os outros, numa intenção calculada de coerção (Olweus, 1978; Farrington, 1993).

Alguns estudos realizados em Espanha sobre a incidência da agressividade entre alunos, também corroboram que este sujeito que maltrata os outros não é motivado pela provocação da vítima mas sim oprime e atormenta, de modo calculado e repetido, sem a mediação de qualquer provocação; não está zangado quando actua assim pois utiliza, antes, este tipo de comportamento como instrumento para demonstrar ao grupo a sua superioridade, o seu domínio e o seu controlo (Cerezo, 1992; Ortega, 1994).

As investigações realizadas com crianças, mostram que aquelas que têm propensão para a violência não se especializam numa única forma de ataque aos outros; pelo contrário, quando estão emocionalmente activadas, a sua resposta pode ser diversa, embora com um denominador comum: o desejo de provocar dano no outro (Ramírez, 2001).

Conclusão

A agressão é caracterizada por um tipo de violência delimitada que se manifesta em termos de ataque com carácter de brutalidade, dirigido a um indivíduo, a um grupo ou a toda uma sociedade.

As teorias e perspectivas do comportamento agressivo apresentam pontos de vista diversos. Por exemplo, uma primeira concepção encara a agressão como um instinto considerando que os homens, tal como os animais, são naturalmente agressivos. Assim a nossa tendência para a violência dependeria de factores biológicos que escapam ao nosso controlo e cuja função seria assegurar a sobrevivência.

Em suma dir-se-á que a agressão resulta de uma multiplicidade de influências entre as quais importa ter em consideração a coexistência dos factores psicológicos individuais e dos factores sociais.

CAPÍTULO II – A família e a agressividade na infância

Introdução

Neste capítulo passa-se a analisar a família definindo o termo bem como a sua função enquanto sistema e as consequências da exposição das crianças à violência doméstica. Analisaremos ainda, o desenvolvimento da agressividade infantil, tendo em conta alguns factores que favorecem o seu desenvolvimento assim como, alguns aspectos específicos da vitimização.

1. A família

Os autores e as correntes que se dedicam à análise, estudo e terapia da família dando uma resposta base em modelos epistemológicos e teorias actuais, convergem no sentido de a considerar, claramente, um “ser” uno e particular. A família é, deste modo, entendida como um sistema, um todo, uma globalidade que só nessa perspectiva holística pode ser correctamente compreendida (Relvas, 1996).

Segundo Gonçalves (1997) por muitas transformações que a família sofra, na sua constituição, estrutura e funcionamento, adaptando-se às turbulências do tempo e do espaço, sofrendo influências dos diversos sistemas sociais, ela realiza, entre outras, duas actividades fundamentais:

- A família assegura a continuidade do ser humano, dado que é no seio da família que o indivíduo nasce, cresce, procria, declina e morre, ou seja, a família é a maior fonte de transmissão de vida, de cultura e de desenvolvimento;
- e a família é o primeiro contexto de socialização do indivíduo, transmitindo-lhe aprendizagens de relação com o mundo, num processo progressivo de individualização e socialização.

Diogo (1998) refere que a família deverá ser entendida como “um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o *environnement* em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma” (p.38)

Segundo Lacan (1987) a família surge-nos como um grupo natural de indivíduos unidos por uma dupla relação biológica: por um lado a geração, que dá as componentes do grupo; por outro as condições de meio que postula o desenvolvimento dos jovens e que mantêm o grupo, enquanto os adultos geradores asseguram essa função.

Andolfi (1981) dá-nos uma definição de família como sendo,

Um sistema de interações que se supera e articula dentro dela os vários componentes individuais, sendo ainda, um sistema dentro de outros sistemas e que é essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão dos comportamentos dos membros e para a formulação de intervenções eficazes (p.19-20).

Sampaio e Gameiro (1985) definem a família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações em contínua relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (p.11-12).

1.1 A família enquanto sistema

As teorias que têm sido conceptualizadas ao nível de uma vertente mais desenvolvimentista, acabam por enfatizar a importância crucial da família no desenvolvimento da criança dada a sua incapacidade psicológica, física e biológica inicial. A família surge como o sistema mais importante na vida do ser humano, uma vez que desempenha diversas funções e papéis no seu desenvolvimento (Papalia & Olds, 2000).

Enquanto sistema a família vive mergulhada noutros sistemas, também ela é composta por objectos, respectivos atributos e relações; contém subsistemas e é contida por diversos outros sistemas, ou supra-sistemas ligados de forma hierarquicamente organizada e possui limites ou fronteiras que se distinguem do seu meio (Alarcão, 2000).

Os limites da família são as fronteiras, sendo estas que permitem delimitar o que pertence ao sistema e o que pertence ao meio, ou seja, os sistemas circundantes. E dentro do próprio sistema caracterizar os seus elementos (Gameiro, 1994).

O relacionamento entre pais, filhos e outros membros da família podem ser considerados como um sistema ou uma rede de partes interagentes. O sistema de família existe num conjunto de sistemas maiores, o bairro, a comunidade e a sociedade (Brofenbrenner, 1979, citado por Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Estes sistemas têm efeitos directos e indirectos sobre os filhos. A vizinhança e a subcultura em que cada criança vive têm um grande impacto sobre as suas experiências, sobre as suas ideias a respeito da aparência, crenças e valores de outras pessoas, e sobre a liberdade que os pais lhes concedem (Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

1.2 Exposição à violência doméstica

É de facto difícil saber com precisão quantas crianças vêem violência em suas casas (Wolak & Finkelhor, 1998).

Nos últimos anos, a violência para com as crianças tem recebido cada vez mais atenção da imprensa e dos órgãos dos serviços sociais. O limite entre a punição corporal aceitável e a violência inaceitável muitas vezes é difícil de ser traçado e há quem argumente que todos os ataques físicos às crianças são nocivos e errados (Zigler, 1979, citado por Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Estudos efectuados no âmbito desta temática afirmam que em 85% dos casos de violência conjugal, as crianças assistiram directamente à agressão (Brookoff, O'Brein, Cook, Thompson & Williams, 1997). Hilton (1992) realizou um estudo com mulheres vítimas de violência no qual, 55% de entre elas, relataram que os seus filhos testemunharam directamente a agressão física e psicológica que lhes foi infligida.

Os limites da família são as fronteiras, sendo estas que permitem delimitar o que pertence ao sistema e o que pertence ao meio, ou seja, os sistemas circundantes. E dentro do próprio sistema caracterizar os seus elementos (Gameiro, 1994).

O relacionamento entre pais, filhos e outros membros da família podem ser considerados como um sistema ou uma rede de partes interagentes. O sistema de família existe num conjunto de sistemas maiores, o bairro, a comunidade e a sociedade (Brofenbrenner, 1979, citado por Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Estes sistemas têm efeitos directos e indirectos sobre os filhos. A vizinhança e a subcultura em que cada criança vive têm um grande impacto sobre as suas experiências, sobre as suas ideias a respeito da aparência, crenças e valores de outras pessoas, e sobre a liberdade que os pais lhes concedem (Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

1.2 Exposição à violência doméstica

É de facto difícil saber com precisão quantas crianças vêem violência em suas casas (Wolak & Finkelhor, 1998).

Nos últimos anos, a violência para com as crianças tem recebido cada vez mais atenção da imprensa e dos órgãos dos serviços sociais. O limite entre a punição corporal aceitável e a violência inaceitável muitas vezes é difícil de ser traçado e há quem argumente que todos os ataques físicos às crianças são nocivos e errados (Zigler, 1979, citado por Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Estudos efectuados no âmbito desta temática afirmam que em 85% dos casos de violência conjugal, as crianças assistiram directamente à agressão (Brookoff, O'Brein, Cook, Thompson & Williams, 1997). Hilton (1992) realizou um estudo com mulheres vítimas de violência no qual, 55% de entre elas, relataram que os seus filhos testemunharam directamente a agressão física e psicológica que lhes foi infligida.

Para Flitcraft (1997), crianças de famílias em que o pai agride a mãe, frequentemente testemunham violência, sendo esta “a regra e não a exceção em casos de violência doméstica” (p. 1404).

Segundo Jaffe, Wolfe e Wilson (1990), as necessidades das crianças de famílias violentas foram pouco consideradas durante muitos anos, com exceção dos casos em que a criança também foi vítima directa da violência. A ligação entre violência familiar e o desenvolvimento da criança foi estabelecido por descrições publicadas nos problemas de ajustamento observados nas crianças que vinham para os abrigos com as suas mães, a fim de fugir à violência em casa. Verificou-se que uma percentagem significativa dessas crianças apresentava desordens, incluindo problemas de saúde física, problemas de conduta, baixa auto-estima, medo, ansiedade e isolamento social.

A criança não precisa de observar a agressão para ser afectada por ela (Jouriles, McDonald, Norwood & Ezell, 2001). A criança que viu, ouviu um incidente de agressão contra a mãe, viu o seu resultado (e.g. ferimentos) ou que vivenciou o seu efeito aquando da interacção com os seus pais, é uma criança exposta à violência (Holden, 1998).

Lystad, Rice & Kaplan (1995) descrevem um alto índice de disfunções somáticas, psicológicas e comportamentais em crianças de mulheres espancadas. De acordo com Holden (1998), a presença de violência conjugal coloca essas crianças em risco de desenvolver problemas de interacção social, dificuldades escolares, de saúde e comportamentais. Além disso contribui para o risco de desenvolvimento de psicopatologias (Cummings, 1998).

As crianças expostas à violência doméstica têm maior risco de desenvolver consequências negativas a curto ou longo prazo, quando comparadas com crianças não expostas à violência doméstica (Herrera & McCloskey, 2001).

Os maus tratos aos filhos muitas vezes fazem parte do padrão de violência da família. Nas famílias onde as crianças são espancadas, é comum a violência entre cônjuges. Alguns teóricos acreditam que o espancamento do filho muitas vezes segue a violência entre marido e mulher ou que a raiva contra um dos cônjuges é desviada para a criança relativamente

indefesa. Além disso, os irmãos nestas famílias usam frequentemente a agressão nas suas interações (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1988).

É importante salientar que o desenvolvimento de relacionamentos sociais é crucial para o ajustamento da criança ao longo do tempo, incluindo amizades, aptidões sociais, sucesso académico, auto-estima e bem estar. Um desenvolvimento adequado pode ser impedido pela vivência de violência conjugal, pois essas crianças podem ter aprendido aptidões desajustadas ou estratégias de regulação emocional desapropriadas. Ou seja, estas crianças aprendem que a violência é um modo de resolver conflitos em relacionamentos humanos (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

Rossmann, Bigham e Emde (1997) realizaram um estudo para identificar os níveis de sintomas de stress pós-traumático e de disfunções comportamentais em crianças expostas a acontecimentos adversos, fazendo parte das mesmas as crianças expostas à violência conjugal. Os autores concluíram que o grupo de crianças expostas à violência conjugal, apresentava baixo desempenho na escola e baixa competência social, além de apresentar sintomas de stress pós-traumático.

Num estudo realizado por Jaffe, Wolfe, Wilson e Zak (1986), onde se comparou grupos de crianças que estavam expostas à violência conjugal, crianças que eram agredidas pelos seus pais e crianças que não eram expostas a qualquer forma de violência, verificou-se que as crianças expostas à violência conjugal tinham problemas de comportamento e dificuldades de ajustamento semelhantes aos demonstrados pelas crianças que foram mal tratadas e com diferenças significativas dos comportamentos das crianças de famílias não violentas.

Rosenbaum e O'Leary (1981) concluíram que as crianças expostas à violência conjugal têm maior vulnerabilidade em desenvolver problemas de conduta e de personalidade, tendo ainda maior risco de se tornarem, quando adultas, maridos agressores ou esposas agredidas. Este estudo confirmou a relação entre violência conjugal e agressão de crianças, salientando que os efeitos da violência conjugal não estão bem documentados.

Penfold (1982), avaliou 117 crianças encaminhadas para avaliação psiquiátrica. Nas crianças expostas à violência conjugal, o autor identificou problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, ansiedade, comportamento estranho, dependência e asma.

Westra e Martin (1981) efectuaram um estudo exploratório sobre as consequências de se crescer em famílias violentas, tentando definir que tipo de tratamento e intervenção poderia ser dado a essas crianças. Os autores encontraram nessas crianças um baixo desempenho nas aptidões verbais, cognitivas e motoras, bem como uma tendência para um comportamento hostil e agressivo, quando comparadas ao desempenho padrão.

Fantuzzo e Lindquist (1989) realizaram uma revisão da literatura abordando a questão do impacto da violência conjugal em crianças, apontando um estudo de caso pioneiro realizado em 1975 por Levine, que avaliou o aspecto comportamental e emocional dessas crianças.

Assim, segundo os autores é necessário avaliar o impacto de se testemunhar violência conjugal em crianças de diferentes idades, sexo e níveis sócio-culturais para que se possa tratar e prevenir essas consequências, tendo em conta que se sabe pouco sobre as mesmas, bem como sobre a natureza e severidade dos seus efeitos na criança, assim como sobre as variáveis que directamente influenciam tais efeitos. Essas necessidades são levantadas por outros autores (Graham-Bermann, 1998 citado por Holden, Geffner, & Jouriles, 1998; Jaffe, Wolfe, Wilson & Zak, 1986; Osofsky, 1998) afirmando que pouco que se sabe sobre como a violência contra a mulher interfere no desenvolvimento normal da criança e de que modo isto pode prejudicar esse desenvolvimento.

Apesar da existência de vários tipos de violência intrafamiliar praticada contra as crianças (física, sexual, psicológica e negligência), o que ocorre na realidade é a presença de vários tipos de violência ao mesmo tempo, o que contribui para o agravamento das sequelas. Fortin e Chamberland (1995) concluíram no seu estudo que a probabilidade de ocorrência de comportamentos agressivos aumenta proporcionalmente com o aumento da frequência da violência psicológica, mas não se altera com o aumento da severidade da violência física, evidenciando que grande parte do efeito negativo da violência física está ligada à coexistência da violência psicológica.

Embora a violência física seja a mais denunciada, quando esta ocorre em casa costuma ser encoberta, sendo dificilmente reconhecida como violência, excepto em casos muito graves. Além de ser encarada como um procedimento educacional de disciplina, ela é vista como sendo privada de modo que vizinhos, amigos, familiares e profissionais de saúde que presenciam ou que suspeitam da ocorrência do facto, calam-se, formando o “pacto do silêncio”, o que faz com que o abuso seja constante (Saffioti, 1997).

Os maus tratos a crianças são reportados com maior frequência nas famílias de classe baixa do que nas famílias de classe média. No entanto, há que ter em conta que os casos têm menor probabilidade de chamar à atenção nas famílias de classe média. As mães adolescentes também maltratam os filhos com maior frequência do que as mães mais velhas. Outros adultos como amigos que vivem em casa, estão muitas das vezes envolvidos em casos de maus tratos a crianças (Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Segundo Haapasalo e Tremblay, (1994) as brigas e lutas corporais na meia infância ocorrem mais entre crianças que provêm de ambientes desfavorecidos economicamente. As classes sociais mais baixas tendem a desenvolver vínculos mais desorganizados.

2. O desenvolvimento da agressividade infantil

Nos nossos dias a agressividade infantil é um tema que sensibiliza todos. Verifica-se um número cada vez maior de crianças envolvidas em situações de maus tratos, de condutas agressivas e de problemas de relação que transcendem a família e a escola. A permanência dessas condutas agressivas pode levar-nos a pensar que as mesmas são persistentes ao longo dos anos e das gerações.

Estudos recentes sugerem que, pelo menos, 5% das crianças apresentam desordens de comportamento relacionadas com a agressividade (Olweus, 1991, citado por Pereira, 2002).

A agressividade manifesta-se de diferentes formas consoante o momento de evolução do desenvolvimento. Assim, um comportamento anti-social deve ser valorizado, tendo-se em conta o nível de desenvolvimento da criança, já que alguns comportamentos são próprios de um momento ou idade, podendo parecer desadequado noutra (Ramírez, 2001).

Normalmente, não é fácil para as crianças pequenas agirem com educação, nem serem bondosas ou dedicadas. Todas estas características do comportamento socializado vão sendo aprendidas, adoptadas e interiorizadas na sua própria conduta.

Goodenough (1931, citado por Fonseca, 1981), corroborou que cada criança utiliza prioritariamente um repertório de condutas agressivas como forma de manifestar a sua zanga, que atinge o seu ponto culminante por volta do ano e meio. A partir desta idade e à medida que as crianças crescem, produz-se a rápida diminuição dos ataques de raiva incontrolada, sem direcção e ao acaso, para ir aumentando, lentamente, a conduta vindicativa, dirigida contra alguém ou algo. Uma das causas mais usuais das brigas entre crianças, é a disputa pela posse de objectos desejados o que não indica que todas as crianças manifestem, condutas agressivas semelhantes e invariáveis, pelo contrário, o leque de possibilidades e de intensidades é vasto.

Seguindo os aspectos evolutivos da agressão, cabe destacar que os rapazes são, em termos gerais mais agressivos do que as raparigas. Estudos longitudinais, como os de Kagan e Moos (1962, citado por Ramírez, 2001), mostram que a conduta agressiva tem maior duração nos rapazes do que nas raparigas.

Num estudo com crianças de 2 anos, Brownlee e Bakeman (1981) verificaram que já nessa idade elas conseguem diferenciar diferentes tipos de bater e responder, em consequência, aos atacantes.

Por sua vez, Hartup (1974, citado por Fonseca 1981) fala numa mudança de funções de comportamentos agressivos com a idade. Observando, durante várias semanas, algumas crianças cuja idade variava entre os 4 e os 7 anos, este autor verificou que as lutas das crianças mais novas eram orientadas frequentemente para a posse de um objecto. Nas crianças mais velhas, porém, as reacções agressivas destinavam-se sobretudo a responder a uma ameaça feita à sua própria autonomia ou a restabelecer uma situação de justiça, e a sua forma de expressão era, predominantemente verbal. Nas crianças mais novas predominaria a agressão instrumental enquanto nas mais velhas predominaria a agressão hostil.

A partir da adolescência, vai-se configurando a agressividade que corresponderá à idade adulta e que envolve toda a série de sentimentos modificados de agressão, que se experenciam, principalmente nas actividades, no trabalho e nos desportos. Nesta fase, o objecto apelante é a própria pessoa e o objectivo é conservar o equilíbrio emocional, em especial, no que diz respeito à auto-estima (Ramírez, 2001).

3. Factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância

3.1 Factores ambientais

São determinados pela influência da família, tendo em conta que na idade infantil, este é o ambiente predominante que incide sobre o comportamento do sujeito. A concentração da população nos meios urbanos, provocou uma transformação nas relações familiares e a família, hoje menos numerosa, está cingida à família nuclear, estando também mais isolada (Silva & Fagulha, 1987). A criança deixou de ser protegida pelos avós, pelos tios, pelos primos e vizinhos. Hoje, a família vive mais isolada, em prédios ou bairros populosos, nos quais a solidão é maior e a solidariedade menor.

Histórias de crianças divulgam, de forma excessiva, um quotidiano que se desenvolve num ambiente de drama, violência e de instabilidade de condições de vida (Cortesão, 1994).

Grande parte dos estudos realizados sobre esta temática procuram caracterizar as relações familiares e o alcance das suas implicações nas condutas agressivas das crianças.

Os estudos de Patterson, Capaldi e Bank (1991, citado por Bee, 1996) procuraram compreender a forma como o modelo da família pode ser um agente preditivo da delinquência das crianças. Das suas conclusões, destacam-se as condutas anti-sociais geradas entre os membros de uma família e que servem de modelo e de treino para o comportamento anti-social, que os jovens manifestam noutros ambientes, devido a um processo de generalização deste tipo de condutas. O início deste processo dá-se com a imitação dos modelos compulsivos da família, tornando-se de seguida, a tónica nas relações interpessoais independentemente do lugar e dos sujeitos que interagem.

No âmbito escolar este processo segue três estádios: a criança demonstra condutas nitidamente anti-sociais, como brigas, pequenos furtos, desobediência, etc.; como consequência disso, segue-se a exclusão do grupo de iguais e, por fim fracassa na escola. Os autores, confirmam que quando a criança passa por um estádio, aumenta a viabilidade de avançar para o seguinte, de modo que estas condutas anti-sociais conduzem à deterioração progressiva nos problemas de relação entre iguais, e no déficit escolar (Patterson, Capaldi e Bank, 1991, citado por Bee, 1996).

A observação de violência por parte das crianças no seio da família ou na vizinhança não afecta somente a sua saúde física mas igualmente a sua saúde psicológica, as suas relações sociais e o seu desempenho escolar. O impacto da exposição à violência pode levar a criança a desordens mentais e comportamentais (Gabardino, Kostelny & Dubrow, 1991; Ney, Fung, Wickett, 1994, citado por Margolin & Gordis, 2000). A exposição à violência leva as crianças a estados de ansiedade e de depressão, os quais afectam o seu rendimento escolar.

Reflectindo perante os estudos expostos, podemos dizer que cada indivíduo parece desenvolver um nível específico de agressividade, desde muito cedo, e que permanece relativamente estável através do tempo e das situações.

Segundo Ramírez (2001) se tivermos em conta que a parte do ambiente que é a mais significativa para a criança durante os primeiros anos de vida é a família e, especialmente, os pais, podemos pensar que as condutas agressivas têm origem no ambiente familiar, mais ainda, que os pais ensinam os seus filhos a serem agressivos, talvez de forma não calculada. Assim, os modelos de conduta agressiva expostos pelos pais e por outros adultos do ambiente familiar, os reforços que propiciam à conduta agressiva dos seus filhos, através da violência com que respondem às condutas desagradáveis, juntamente com as condições afectivas e emocionais que o grupo familiar vive, ajudam a aprendizagem de condutas agressivas e levam a criança, em algumas circunstâncias, à frustração e, inclusivamente, à vitimização, para além do comportamento agressivo.

Outro elemento ambiental que favorece o desenvolvimento da agressividade é a influência exercida, a longo prazo, pela exposição repetida à violência nos meios de comunicação, como demonstram os estudos de Wood, Wong e Cachere (1991). Estes estudos comprovaram que,

em 70% das experiências realizadas, assistir a filmes violentos aumentava significativamente o nível de agressividade dos indivíduos. Uma minoria substancial dos jovens que assistiram a esses filmes mostrou-se mais agressiva do que o normal.

3.2 Factores cognitivos e sociais

As investigações neste campo, referem que a conduta agressiva, enquanto forma de interagir com o meio, é o resultado de uma inadaptação causada por problemas na codificação da informação que dificulta a elaboração de respostas alternativas (Ramírez, 2001).

Nesta linha, segundo Cerezo (1992), refere que a criança agressiva se mostra menos reflexiva e pouco considerada face aos sentimentos, pensamentos e intenções dos outros, do que as crianças bem adaptadas.

3.3 Factores de personalidade

Estudos como os de Rigby e Slee (1991), entre outros, procuram determinar características de personalidade que parecem estar relacionadas às condutas agressivas das crianças. As crianças agressoras mostram uma propensão significativa para a psicose, o que se transforma numa despreocupação com os demais e no gosto de os enganar e ridicularizar. Evidencia-se uma dificuldade para poder ligar-se profundamente a elas, bem como, apatia perante os seus problemas.

4. Características específicas da vitimização

Os factores de risco de maus tratos são quaisquer influência que aumentam a probabilidade de ocorrência ou de manutenção de tais situações. São marcadores, correlações e, algumas vezes, causas, que se dividem por características individuais, experiências de vida específicas ou factores de ordem contextual (Magalhães, 2004).

A baixa estatura física das crianças e a sua fragilidade, bem como o seu nível de dependência, faz com que sejam factores de alto risco. Estes elementos, fazem da criança um alvo disponível, no qual se poderá descarregar a hostilidade, com a certeza de que a mesma não

contra-atacará. As consequências da vitimização, dependem escassamente do nível de desenvolvimento da criança, e da gravidade do acontecimento. Observam-se nas crianças mais pequenas, maus tratos físicos com mais frequência, enquanto que nas maiores o abuso sexual é mais comum (Magalhães, 2004).

Um aspecto importante da vulnerabilidade infantil, manifesta-se nos episódios de violência familiar, em que as mesmas não são agredidas directamente, mas sim espectadoras aterrorizadas de situações de maus-tratos, em grande parte dos casos do pai em relação à mãe. Os filhos de mães maltratadas, que assistem à violência no lar, podem aprender que a violência é um comportamento aceitável, que faz parte da privacidade e que essa violência e o medo, se podem utilizar para alargar a dominação sobre o resto da família. Nestas circunstâncias, as crianças sofrem um trauma emocional e experienciam muito medo, ansiedade e agitação que abalam a sua vida (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

Em resultado disso, a tendência para sofrerem de perturbações de stress pós-traumático aumenta, manifestando-se em condutas como perturbações na alimentação e regressões, alterações do sono, e prejudicam verdadeiramente todas as áreas do funcionamento, incluindo as relações de afecto e de aprendizagem. Apesar de, inicialmente, deplorarem pela sua mãe, à medida que vão crescendo, esta solidariedade transforma-se em hostilidade. As raparigas adolescentes podem desenvolver uma aversão aos homens demonstrando atitudes negativas face ao matrimónio, enquanto que os rapazes se põem, geralmente do lado do pai, passando até a agredir a mãe (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

A nível escolar, presenciamos algumas diferenças segundo o sexo: os rapazes costumam ser mais disruptivos e actuar de forma agressiva quanto às coisas e às pessoas, enquanto que as raparigas exibem distúrbios somáticos, são introvertidas e apáticas (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

No estudo desenvolvimental da agressão e da violência, é fundamental examinar o papel do género na determinação deste tipo de manifestações (Pepler & Slaby, s/d, citado por Pereira, 2002). Habitualmente, o sexo masculino tem sido observado como mais agressivo do que as mulheres e as raparigas. Uma das possíveis explicações seria que o macho é mais agressivo do que a fêmea na maior parte das espécies animais (Lorenz, 1992, citado por Pereira, 2002).

O comportamento humano é, porém, regulado e composto por factores culturais. As diferenças na agressividade entre os sexos foram atribuídas aos diferentes papéis sociais associados a factores biológicos.

Conclusão

Parece evidente que a definição de família continua a ser aquela pela qual a maioria das pessoas se guia, e em que o factor preponderante é a união e o amor entre os seus membros. A forma como cada família se relaciona, é de facto única. Contudo, há padrões que se podem identificar, aos quais podemos chamar “Práticas Educativas” os quais variam de família para família.

Embora não seja possível apresentar um conceito único e universal sobre o desenvolvimento da agressividade infantil, podemos contudo acentuar que uma das consequências essenciais da violência parental prende-se com o facto do comportamento agressivo sobre as crianças ser um dos factores mais importantes para provocar nelas um comportamento agressivo.

É igualmente relevante mencionar a preocupação generalizada no que toca à minimização do sofrimento daqueles que são vítimas de actos crónicos, severos e universalmente deploráveis.

CAPÍTULO III – As práticas agressivas na escola

Introdução

As preocupações com a disrupção escolar dos jovens, têm vindo a aumentar consideravelmente. Os comportamentos agressivos parecem alastrar às escolas primárias e mesmo pré-primárias.

Neste capítulo tentamos perceber o papel da escola, tendo em conta os factores determinantes da agressividade escolar. Faz-se ainda referência às várias formas de agressão e diferenças existentes entre sexos, assim como os efeitos da agressão ao longo do ciclo da vida.

1. A escola

Não é só a família que desempenha um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. Existem outras instituições como é o caso da escola, que são fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos, isto porque o indivíduo não pode ser considerado isoladamente, nem ligado apenas a um sistema familiar (Castillo, 1999).

A entrada da criança para a escola é uma nova etapa de socialização (Blanes, 1972). A criança faz aprendizagens reformulando a sua visão do mundo, o que leva à remodelação da sua personalidade. Com a entrada para a escola, as crianças são agrupadas pelas idades, o que lhes dá um novo lugar na sociedade. Estar com os seus pares permite-lhes a competição socializada, testar as suas próprias acções em confronto com os outros, criar amizades, expressar as suas zangas, alargar e substituir alguns laços familiares pelos que cria com os seus pares (Silva & Fagulha, 1987).

“A escola é uma instituição social que reflecte a cultura da qual faz parte e transmite aos jovens o génio de um povo e uma visão do mundo, assim como habilidades e conhecimentos específicos” (Minuchin & Shapiro, 1983, citado por Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Normalmente, não é fácil para as crianças pequenas agirem com educação, nem serem bondosas ou dedicadas. Todas estas características do comportamento socializado vão sendo aprendidas, adoptadas e interiorizadas na sua própria conduta.

Goodenough (1931, citado por Fonseca, 1981), corroborou que cada criança utiliza prioritariamente um repertório de condutas agressivas como forma de manifestar a sua zanga, que atinge o seu ponto culminante por volta do ano e meio. A partir desta idade e à medida que as crianças crescem, produz-se a rápida diminuição dos ataques de raiva incontrollada, sem direcção e ao acaso, para ir aumentando, lentamente, a conduta vindicativa, dirigida contra alguém ou algo. Uma das causas mais usuais das brigas entre crianças, é a disputa pela posse de objectos desejados o que não indica que todas as crianças manifestem, condutas agressivas semelhantes e invariáveis, pelo contrário, o leque de possibilidades e de intensidades é vasto.

Seguindo os aspectos evolutivos da agressão, cabe destacar que os rapazes são, em termos gerais mais agressivos do que as raparigas. Estudos longitudinais, como os de Kagan e Moos (1962, citado por Ramírez, 2001), mostram que a conduta agressiva tem maior duração nos rapazes do que nas raparigas.

Num estudo com crianças de 2 anos, Brownlee e Bakeman (1981) verificaram que já nessa idade elas conseguem diferenciar diferentes tipos de bater e responder, em consequência, aos atacantes.

Por sua vez, Hartup (1974, citado por Fonseca 1981) fala duma mudança de funções de comportamentos agressivos com a idade. Observando, durante várias semanas, algumas crianças cuja idade variava entre os 4 e os 7 anos, este autor verificou que as lutas das crianças mais novas eram orientadas frequentemente para a posse de um objecto. Nas crianças mais velhas, porém, as reacções agressivas destinavam-se sobretudo a responder a uma ameaça feita à sua própria autonomia ou a restabelecer uma situação de justiça, e a sua forma de expressão era, predominantemente verbal. Nas crianças mais novas predominaria a agressão instrumental enquanto nas mais velhas predominaria a agressão hostil.

A partir da adolescência, vai-se configurando a agressividade que corresponderá à idade adulta e que envolve toda a série de sentimentos modificados de agressão, que se experenciam, principalmente nas actividades, no trabalho e nos desportos. Nesta fase, o objecto apelante é a própria pessoa e o objectivo é conservar o equilíbrio emocional, em especial, no que diz respeito à auto-estima (Ramírez, 2001).

3. Factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância

3.1 Factores ambientais

São determinados pela influência da família, tendo em conta que na idade infantil, este é o ambiente predominante que incide sobre o comportamento do sujeito. A concentração da população nos meios urbanos, provocou uma transformação nas relações familiares e a família, hoje menos numerosa, está cingida à família nuclear, estando também mais isolada (Silva & Fagulha, 1987). A criança deixou de ser protegida pelos avós, pelos tios, pelos primos e vizinhos. Hoje, a família vive mais isolada, em prédios ou bairros populosos, nos quais a solidão é maior e a solidariedade menor.

Histórias de crianças divulgam, de forma excessiva, um quotidiano que se desenvolve num ambiente de drama, violência e de instabilidade de condições de vida (Cortesão, 1994).

Grande parte dos estudos realizados sobre esta temática procuram caracterizar as relações familiares e o alcance das suas implicações nas condutas agressivas das crianças.

Os estudos de Patterson, Capaldi e Bank (1991, citado por Bee, 1996) procuraram compreender a forma como o modelo da família pode ser um agente preditivo da delinquência das crianças. Das suas conclusões, destacam-se as condutas anti-sociais geradas entre os membros de uma família e que servem de modelo e de treino para o comportamento anti-social, que os jovens manifestam noutros ambientes, devido a um processo de generalização deste tipo de condutas. O início deste processo dá-se com a imitação dos modelos compulsivos da família, tornando-se de seguida, a tónica nas relações interpessoais independentemente do lugar e dos sujeitos que interagem.

No âmbito escolar este processo segue três estádios: a criança demonstra condutas nitidamente anti-sociais, como brigas, pequenos furtos, desobediência, etc.; como consequência disso, segue-se a exclusão do grupo de iguais e, por fim fracassa na escola. Os autores, confirmam que quando a criança passa por um estádio, aumenta a viabilidade de avançar para o seguinte, de modo que estas condutas anti-sociais conduzem à deterioração progressiva nos problemas de relação entre iguais, e no déficit escolar (Patterson, Capaldi e Bank, 1991, citado por Bee, 1996).

A observação de violência por parte das crianças no seio da família ou na vizinhança não afecta somente a sua saúde física mas igualmente a sua saúde psicológica, as suas relações sociais e o seu desempenho escolar. O impacto da exposição à violência pode levar a criança a desordens mentais e comportamentais (Gabardino, Kostelny & Dubrow, 1991; Ney, Fung, Wickett, 1994, citado por Margolin & Gordis, 2000). A exposição à violência leva as crianças a estados de ansiedade e de depressão, os quais afectam o seu rendimento escolar.

Reflectindo perante os estudos expostos, podemos dizer que cada indivíduo parece desenvolver um nível específico de agressividade, desde muito cedo, e que permanece relativamente estável através do tempo e das situações.

Segundo Ramírez (2001) se tivermos em conta que a parte do ambiente que é a mais significativa para a criança durante os primeiros anos de vida é a família e, especialmente, os pais, podemos pensar que as condutas agressivas têm origem no ambiente familiar, mais ainda, que os pais ensinam os seus filhos a serem agressivos, talvez de forma não calculada. Assim, os modelos de conduta agressiva expostos pelos pais e por outros adultos do ambiente familiar, os reforços que propiciam à conduta agressiva dos seus filhos, através da violência com que respondem às condutas desagradáveis, juntamente com as condições afectivas e emocionais que o grupo familiar vive, ajudam a aprendizagem de condutas agressivas e levam a criança, em algumas circunstâncias, à frustração e, inclusivamente, à vitimização, para além do comportamento agressivo.

Outro elemento ambiental que favorece o desenvolvimento da agressividade é a influência exercida, a longo prazo, pela exposição repetida à violência nos meios de comunicação, como demonstram os estudos de Wood, Wong e Cachere (1991). Estes estudos comprovaram que,

em 70% das experiências realizadas, assistir a filmes violentos aumentava significativamente o nível de agressividade dos indivíduos. Uma minoria substancial dos jovens que assistiram a esses filmes mostrou-se mais agressiva do que o normal.

3.2 Factores cognitivos e sociais

As investigações neste campo, referem que a conduta agressiva, enquanto forma de interagir com o meio, é o resultado de uma inadaptação causada por problemas na codificação da informação que dificulta a elaboração de respostas alternativas (Ramírez, 2001).

Nesta linha, segundo Cerezo (1992), refere que a criança agressiva se mostra menos reflexiva e pouco considerada face aos sentimentos, pensamentos e intenções dos outros, do que as crianças bem adaptadas.

3.3 Factores de personalidade

Estudos como os de Rigby e Slee (1991), entre outros, procuram determinar características de personalidade que parecem estar relacionadas às condutas agressivas das crianças. As crianças agressoras mostram uma propensão significativa para a psicose, o que se transforma numa despreocupação com os demais e no gosto de os enganar e ridicularizar. Evidencia-se uma dificuldade para poder ligar-se profundamente a elas, bem como, apatia perante os seus problemas.

4. Características específicas da vitimização

Os factores de risco de maus tratos são quaisquer influência que aumentam a probabilidade de ocorrência ou de manutenção de tais situações. São marcadores, correlações e, algumas vezes, causas, que se dividem por características individuais, experiências de vida específicas ou factores de ordem contextual (Magalhães, 2004).

A baixa estatura física das crianças e a sua fragilidade, bem como o seu nível de dependência, faz com que sejam factores de alto risco. Estes elementos, fazem da criança um alvo disponível, no qual se poderá descarregar a hostilidade, com a certeza de que a mesma não

contra-atacará. As consequências da vitimização, dependem escassamente do nível de desenvolvimento da criança, e da gravidade do acontecimento. Observam-se nas crianças mais pequenas, maus tratos físicos com mais frequência, enquanto que nas maiores o abuso sexual é mais comum (Magalhães, 2004).

Um aspecto importante da vulnerabilidade infantil, manifesta-se nos episódios de violência familiar, em que as mesmas não são agredidas directamente, mas sim espectadoras aterrorizadas de situações de maus-tratos, em grande parte dos casos do pai em relação à mãe. Os filhos de mães maltratadas, que assistem à violência no lar, podem aprender que a violência é um comportamento aceitável, que faz parte da privacidade e que essa violência e o medo, se podem utilizar para alargar a dominação sobre o resto da família. Nestas circunstâncias, as crianças sofrem um trauma emocional e experienciam muito medo, ansiedade e agitação que abalam a sua vida (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

Em resultado disso, a tendência para sofrerem de perturbações de stresse pós-traumático aumenta, manifestando-se em condutas como perturbações na alimentação e regressões, alterações do sono, e prejudicam verdadeiramente todas as áreas do funcionamento, incluindo as relações de afecto e de aprendizagem. Apesar de, inicialmente, deplorarem pela sua mãe, à medida que vão crescendo, esta solidariedade transforma-se em hostilidade. As raparigas adolescentes podem desenvolver uma aversão aos homens demonstrando atitudes negativas face ao matrimónio, enquanto que os rapazes se põem, geralmente do lado do pai, passando até a agredir a mãe (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

A nível escolar, presenciamos algumas diferenças segundo o sexo: os rapazes costumam ser mais disruptivos e actuar de forma agressiva quanto às coisas e às pessoas, enquanto que as raparigas exibem distúrbios somáticos, são introvertidas e apáticas (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990).

No estudo desenvolvimental da agressão e da violência, é fundamental examinar o papel do género na determinação deste tipo de manifestações (Pepler & Slaby, s/d, citado por Pereira, 2002). Habitualmente, o sexo masculino tem sido observado como mais agressivo do que as mulheres e as raparigas. Uma das possíveis explicações seria que o macho é mais agressivo do que a fêmea na maior parte das espécies animais (Lorenz, 1992, citado por Pereira, 2002).

O comportamento humano é, porém, regulado e composto por factores culturais. As diferenças na agressividade entre os sexos foram atribuídas aos diferentes papéis sociais associados a factores biológicos.

Conclusão

Parece evidente que a definição de família continua a ser aquela pela qual a maioria das pessoas se guia, e em que o factor preponderante é a união e o amor entre os seus membros. A forma como cada família se relaciona, é de facto única. Contudo, há padrões que se podem identificar, aos quais podemos chamar “Práticas Educativas” os quais variam de família para família.

Embora não seja possível apresentar um conceito único e universal sobre o desenvolvimento da agressividade infantil, podemos contudo acentuar que uma das consequências essenciais da violência parental prende-se com o facto do comportamento agressivo sobre as crianças ser um dos factores mais importantes para provocar nelas um comportamento agressivo.

É igualmente relevante mencionar a preocupação generalizada no que toca à minimização do sofrimento daqueles que são vítimas de actos crónicos, severos e universalmente deploráveis.

CAPÍTULO III – As práticas agressivas na escola

Introdução

As preocupações com a disrupção escolar dos jovens, têm vindo a aumentar consideravelmente. Os comportamentos agressivos parecem alastrar às escolas primárias e mesmo pré-primárias.

Neste capítulo tentamos perceber o papel da escola, tendo em conta os factores determinantes da agressividade escolar. Faz-se ainda referência às várias formas de agressão e diferenças existentes entre sexos, assim como os efeitos da agressão ao longo do ciclo da vida.

1. A escola

Não é só a família que desempenha um papel importante no desenvolvimento do indivíduo. Existem outras instituições como é o caso da escola, que são fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos, isto porque o indivíduo não pode ser considerado isoladamente, nem ligado apenas a um sistema familiar (Castillo, 1999).

A entrada da criança para a escola é uma nova etapa de socialização (Blanes, 1972). A criança faz aprendizagens reformulando a sua visão do mundo, o que leva à remodelação da sua personalidade. Com a entrada para a escola, as crianças são agrupadas pelas idades, o que lhes dá um novo lugar na sociedade. Estar com os seus pares permite-lhes a competição socializada, testar as suas próprias acções em confronto com os outros, criar amizades, expressar as suas zangas, alargar e substituir alguns laços familiares pelos que cria com os seus pares (Silva & Fagulha, 1987).

“A escola é uma instituição social que reflecte a cultura da qual faz parte e transmite aos jovens o génio de um povo e uma visão do mundo, assim como habilidades e conhecimentos específicos” (Minuchin & Shapiro, 1983, citado por Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1988).

Segundo Veiga (2001) a escola

É o grande espaço-tempo em que deveríamos aprender a ser livres, prolongando o útero social da família, onde deveríamos ter as condições básicas para “fazer família”, para ter tempo de nos escutarmos uns aos outros, de amar a expressão de vida que é própria de cada qual, e aprendermos a escolher o que vale mais a pena para uma vida cheia. (p.12)

Na perspectiva de Diogo (1998) a escola é vista como a instituição social que maior influência exerce sobre a criança.

Numa investigação conduzida por Schmitt, Sacco, Ramey, Ramey e Chan, (1999) evidencia-se que, depois da família, a escola representa provavelmente a instituição mais significativa no desenvolvimento da criança.

O papel que é habitualmente atribuído à escola e, conseqüentemente ao professor, é o de reforçar ou de proporcionar oportunidades de aprendizagem. No entanto, por vezes, é uma tarefa que se torna muito complexa e bastante limitada, porque a actividade do professor é diversa e multifacetada e compreende a aprendizagem no seu sentido mais estrito, que se poderá caracterizar como uma aquisição através de uma experiência física ou lógico-matemática, que modifica de uma forma durável determinada conduta (Morgado, 2000).

Professores e educadores, de um modo geral constataam a existência dos mais diversos problemas de comportamento em crianças e interrogam-se quanto às suas causas. Assumem particular relevância neste contexto, os comportamentos problemáticos manifestados na escola, tendo por conseqüências dificuldades de aprendizagem escolar e inadequado comportamento social (Pires, 1983).

2. Factores determinantes da agressividade escolar

As crianças agressivas destacam-se do grupo pela dificuldade que têm em cumprir regras, apresentando, por vezes, comportamentos não esperados para a sua idade o que tem preocupado seriamente as escolas e os pais. Geralmente as crianças que apresentam comportamentos agressivos são aquelas que não têm uma vida familiar estruturada.

Segundo Veiga (2001) a escola

É o grande espaço-tempo em que deveríamos aprender a ser livres, prolongando o útero social da família, onde deveríamos ter as condições básicas para “fazer família”, para ter tempo de nos escutarmos uns aos outros, de amar a expressão de vida que é própria de cada qual, e aprendermos a escolher o que vale mais a pena para uma vida cheia. (p.12)

Na perspectiva de Diogo (1998) a escola é vista como a instituição social que maior influência exerce sobre a criança.

Numa investigação conduzida por Schmitt, Sacco, Ramey, Ramey e Chan, (1999) evidencia-se que, depois da família, a escola representa provavelmente a instituição mais significativa no desenvolvimento da criança.

O papel que é habitualmente atribuído à escola e, conseqüentemente ao professor, é o de reforçar ou de proporcionar oportunidades de aprendizagem. No entanto, por vezes, é uma tarefa que se torna muito complexa e bastante limitada, porque a actividade do professor é diversa e multifacetada e compreende a aprendizagem no seu sentido mais estrito, que se poderá caracterizar como uma aquisição através de uma experiência física ou lógico-matemática, que modifica de uma forma durável determinada conduta (Morgado, 2000).

Professores e educadores, de um modo geral constataam a existência dos mais diversos problemas de comportamento em crianças e interrogam-se quanto às suas causas. Assumem particular relevância neste contexto, os comportamentos problemáticos manifestados na escola, tendo por conseqüências dificuldades de aprendizagem escolar e inadequado comportamento social (Pires, 1983).

2. Factores determinantes da agressividade escolar

As crianças agressivas destacam-se do grupo pela dificuldade que têm em cumprir regras, apresentando, por vezes, comportamentos não esperados para a sua idade o que tem preocupado seriamente as escolas e os pais. Geralmente as crianças que apresentam comportamentos agressivos são aquelas que não têm uma vida familiar estruturada.

Existe uma enorme diversidade de estudos referentes à etiologia da agressividade no meio escolar. Para uns (Olweus 1989; Whitney & Smith, 1993; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996; Ortega, 1994; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996, citado por Pereira, 2002) é a falta de valores (familiares, escolares e sociais), para outros (Olweus 1993; Mooj 1996; Menesini, Fonzi & Genta, 1996, citado por Pereira 2002) a falta de perspectivas quanto ao futuro, embora o melhor preditor seja sem dúvida a influência familiar. O comportamento agressivo dos pais pode, por um lado, conduzir a práticas educativas abusivas (agressões físicas ou verbais), por outro pode influenciar a aquisição de comportamentos por modelagem, pelas crianças e serem utilizados em situações interpessoais difíceis de gerir.

O aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a largos passos, sobretudo nos últimos anos, daí que no âmbito do Simpósio do Conselho da Europa, realizado em 1998 sobre o tema “Violência na Escola: Sensibilização, Prevenção, Repressão”, tentou-se esclarecer a complexidade desta violência assimilando-a a alguns factores causais, tais como o contexto com a família, com a escola, com os media e com certas tendências que afectam a sociedade em geral (Vettenburg, 2000).

Segundo Najman, Bor, Andersen, O’Callaghan & Williams (2000) os problemas de comportamento das crianças em idade pré-escolar estão relacionados com factores ligados ao seu meio familiar, mais consequentemente à estrutura social da mãe, ao seu estilo de vida, ao meio social em que a criança vive e aos aspectos biológicos e sociais da gravidez da mãe. Podemos assim compreender a importância que o meio familiar tem para a aprendizagem da criança, e a forma como esta influência irá moldar os seus comportamentos futuros. Relativamente ao nível socioeconómico das famílias, embora considerado como um factor importante que leva ao aumento da violência dado os baixos recursos e famílias numerosas, foi considerado no estudo efectuado como não tendo nenhum impacto. No entanto, os autores questionam-se quanto ao impacto que este factor teria num estudo longitudinal. Concluíram ainda que as crianças (2 aos 4 anos) conseguiam distinguir se as mães estavam a ter ou não um comportamento agressivo, bem como a saúde física e mental da mãe e da criança são os principais factores preditores dos comportamentos da criança.

Deparamo-nos cada vez mais com uma sociedade em que o fenómeno da delinquência juvenil se tem vindo a afirmar progressivamente, é assim natural que as atenções se voltem para as

escolas. Estrela e Amado (2000) consideram que as medidas preventivas são as que mais directamente respondem aos objectivos educativos e permitem o melhoramento da indisciplina nas escolas. Os autores distinguem quatro principais factores como responsáveis dessa indisciplina, violência e delinquência na escola, que passamos a enunciar:

- **Sociais:** crianças oriundas de grupos sociais explorados e excluídos, o que as leva a reproduzir esses comportamentos e valores diferentes dos “aceitáveis”;
- **Familiares:** os disfuncionamentos familiares e os modelos inadequados de autoridade parental, geram crianças incompreendidas e revoltadas que libertam tensões sobre colegas indefesos e outros adultos pouco significativos (Feldhusen, 1979, Weishew & Peng, 1993, citado por Estrela e Amado, 2000);
- **Escolares-pedagógicos:** dos factores formais e informais, muitas são as causas que do interior da escola podem causar um “mal-estar” generalizado e, como resposta, obter contra-violência dos alunos;
- **Inerentes ao próprio indivíduo:** instabilidade emotiva, distúrbios da personalidade, desinteresse pelo trabalho, baixa auto-estima, falta de perspectivas e projecto de vida, falta de hábitos, são frequentemente indivíduos com percurso escolar assinalados por insucessos e decepções.

Ferreira (1997) refere que os problemas de comportamento surgem pela incapacidade que a escola e a família apresentam para levar a bom termo as suas responsabilidades e deveres.

Baldry (2003) concluiu no seu estudo que a exposição à violência intra-parental está relacionada com a violência e a vitimação na escola. O autor refere ainda a existência de um maior risco de desenvolvimento de consequências negativas para as crianças expostas à violência doméstica comparando-as com crianças que não foram expostas.

Segundo Widom (1989) torna-se evidente que o relacionamento entre a família violenta e o desenvolvimento da agressividade e comportamentos anti-sociais da criança têm origem no seio da mesma.

Procurando encontrar determinantes sociais da agressão escolar, Ekblad (1986) identificou várias causas:

- a) Alguns modelos familiares de educação propiciam a conduta agressiva nas crianças. O autor encontrou uma correlação positiva entre a agressão geral do aluno e o facto de ter sido submetido a castigos físicos enquanto forma comum da disciplina em casa;
- b) Algumas experiências escolares recaem significativamente na conduta agressiva. O autor verificou que nos rapazes com tendências agressivas surge uma correlação negativa entre o desempenho escolar e o controlo da agressividade. Logo, quanto maior o nível de agressividade, menor o êxito escolar e vice-versa;
- c) Os níveis de popularidade face aos colegas da turma, também costumam ser um indicador valorizado: em geral, as crianças agressivas têm um nível de impopularidade maior do que as restantes;
- d) O autor identificou, por último um aspecto cultural de grande influência: o tempo que as crianças passam a ver televisão. Comprovou, que aquelas que pontuam mais em “ver televisão durante os dias da semana” não têm actividade positiva relativamente à escola e mantêm com os seus pais relações que consideram negativas.

As investigações de Caprara e Pastorelli (1996, citado por Buendía, 1996) possibilitaram concluir que a agressão é uma conduta proveniente de uma teia complexa em que se agrupam ideias, sentimentos e tendências comportamentais que, uma vez activadas, a alimentam e a sustentam, inclusivamente, sem que o indivíduo exerça um controlo voluntário. Estes estudos, colocam em destaque a importância substancial dos processos sócio-afectivos em que interagem conjuntamente componentes emotivas e cognitivas, considerando que a agressividade resulta de um sistema de disposições, de atribuições de significados, de motivações e de comportamentos que utilizam a violência como recurso.

Besag (1989), argumenta que o fenómeno da agressividade no meio escolar, é uma actividade encoberta, que não tem por hábito manifestar-se na presença de adultos, os quais tomam conhecimento apenas quando esta alcança dimensões consideráveis. O agressor, a vítima e os

observadores guardam silêncio porque subsiste na nossa sociedade a crença de que falar dos maus tratos entre colegas é denunciar. De modo que por não se saber da presença do problema evidentemente que não se torna óbvio a necessidade de o enfrentar. Outra razão salientada por Besag, é a ausência de sensibilidade dos profissionais já que a vítima é a única a sofrer. Perante tais situações, o professor e o resto do grupo podem ficar insensíveis, pois, apesar de a vítima chamar a atenção do professor para o seu problema, a classe costuma estar muito ocupada para atender a estas solicitações. Acredita-se ainda que a criança deve aprender a resolver os seus próprios conflitos, sem necessidade de recorrer aos adultos, porque assim “se prepara melhor para a vida”. Todavia, o motivo mais evidente talvez seja o facto dos adultos não darem a possibilidade às crianças de exporem as dificuldades encontradas na sala de aula, sobretudo as que dizem respeito à problemática da agressividade-vitimização.

José e Coelho (1996) referem que as crianças agressivas e com comportamentos anti-sociais são aquelas que têm dificuldades em controlar a sua agressão e são provenientes de ambientes onde se encontra:

- Rejeição dos pais ou parentes;
- Excessiva tolerância da agressividade;
- Falta de supervisão dos pais ou responsáveis;
- Desvios sociais dos pais e parentes;
- Conflitos familiares;
- Tratamento incoerente (permissividade e severidade);
- Uso de punições físicas dolorosas;
- Ameaças de punição física.

Num estudo intercultural (Scott et al., 1991 citado por Veiga, 1999) observou-se que o abuso da punição parental desenvolve comportamentos hostis nos filhos. Os estudos revistos referem uma significativa associação da indisciplina e violência dos jovens nas escolas com a violência paterna, com a agressão familiar e com uma baixa auto-estima académica (Truscott, 1992, citado por Veiga, 1999).

2.1 Agressividade social entre os alunos

A conduta agressiva que se manifesta entre os alunos é conhecida internacionalmente pela designação de “fenómeno bullying”. O “bullying” adquire diversas formas, algumas mais cruéis do que outras, dependendo de muitos factores. Os estudos sobre a agressividade na escola têm visado o mau trato pessoal, a intimidação psicológica e o isolamento social entre pares, crianças ou jovens (Pereira, 2002). Tratam-se de situações em que um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressão: a agressão corporal, o extorquir dinheiro ou a ameaça.

O bullying é considerado como um problema bastante sério, tendo em conta que o mesmo afecta cerca de 7 a 35% de crianças e adolescentes na Europa, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Japão (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999).

Na Noruega e Dinamarca, assim como na Suécia e Finlândia, o bullying ou bully/victim era identificado inicialmente como “mobbing” (Olweus, 1993, citado por Pereira 2002). Na Itália foi utilizado o termo “prepotência” e em Espanha “intimidación”, “maltrato” e “violência” (Ortega, 1994, citado por Pereira 2002).

No entanto, a designação do fenómeno na língua portuguesa carece de um conceito que identifique simultaneamente os atributos de personalidade dos sujeitos que associamos aos incidentes agressivos e as características que os comportamentos desses mesmos sujeitos assumem (Pereira, 2002).

Os comportamentos agressivos dos alunos são igualmente designados de “comportamento escolar disruptivo” (Branch, Purkey & Damico, 1976; Frude & Gault, 1984; Lawrence et al., 1984, 1986, citado por Veiga, 1996).

Neste mesmo sentido, outros autores definem o comportamento disruptivo como “aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos ou a eficácia do ambiente de ensino” (Merret & Wheldall, 1984, citado por Veiga, 1996, p. 44).

2.2 Formas de agressão e o gênero

Geralmente os rapazes são mais agressivos do que as raparigas, diferença esta verificada na maioria das culturas no mundo inteiro, em quase todas as épocas, e espécies. Os rapazes usam mais a agressão física, mas também mostram mais agressão verbal do que as raparigas. (Macoby & Jacklin, 1974, citado por Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1988).

Segundo Finkelhor e Dziuba-Leatherman (1994), os maus-tratos podem ser estabelecidos segundo uma tipologia ampla das agressões a crianças, tendo em conta a sua frequência e magnitude. Encontramos, em primeiro lugar, as vitimizações generalizadas, que são as que sofre a maioria das crianças no decorrer do seu desenvolvimento e que abrangem assaltos dos próprios irmãos, a punição física dos pais e, nalguns casos, vandalismo e furto em pequena escala. Em segundo lugar, encontram-se as menos frequentes, mas mais graves, que podemos denominar como vitimizações agudas. Entre estas, destacamos o mau trato físico e emocional, a negligência, o abuso sexual, a mendicidade, a exploração laboral, a corrupção, o mau trato pré-natal e o mau trato institucional (Palácios, Moreno e Jiménez, 1995). Encontramos ainda algumas vitimizações extraordinárias que mostram extrema gravidade, mas com ocorrência rara e que incluem o homicídio, o abuso com homicídio e o rapto.

Os meios de comunicação evidenciam, cada vez com maior frequência, episódios de agressividade entre os alunos. Podemos considerar estas agressões como uma mensagem dirigida aos demais, um pedido de auxílio, que põe em destaque o mal estar psicológico das crianças agressoras como se estas não encontrassem outra via para aliviar o estado de tensão e de agressão de que elas próprias padecem (Buendía, 1996).

As condutas agressivas das crianças no quadro escolar podem manifestar-se de diversas formas. A fim de haver uma melhor compreensão das formas de agressão e o sexo, (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992, citado por Pereira, 2002) optaram por distinguir as várias formas de agressão em três categorias:

- a) Agressão directa física (bater, empurrar, dar pontapés, etc.);
- b) Agressão directa verbal (insultos, chamar nomes, tratar o outro sem respeito, “gozar”, etc.);

c) Agressão indirecta (espalhar rumores, persuadir o outro a não brincar com um colega, dizer mal de outrem, etc).

A agressão indirecta parece ser mais usada pelas raparigas do que pelos rapazes (Rivers & Smith, 1994; Almeida et al. 1996; Lagerspetz et al. 1988, citado por Pereira, 2002), enquanto estes recorrem a agressões directas. É relevante, sobretudo, o uso da agressão indirecta, entre as raparigas.

Dot (1988) optou por descrever as diversas formas de agressividade de modo mais extenso:

- Agressão física, real ou fingida: arranhar, morder, beliscar, empurrar, pontapear, bater num objecto;
- Destruição dos objectos, das posses ou da produção dos outros;
- Apropriação de objectos, que vai desde subtrair pela força algo cuja posse se discute, até ao “roubo”;
- Agressões verbais: disputas, insultos, ironias que ferem e diversas formas de rejeição;
- Delação, isto é, uma falta (real ou suposta) de um colega que a criança denuncia ao adulto, o que supõe sempre apelar à repressão;
- Finalmente, as agressões dirigidas contra os adultos, que assumem geralmente a forma de um desafio: má vontade, desobediência, infracção das regras do grupo, etc.

Frequentemente, as respostas a estas agressões não chegam a ser ataques, mas manifestações tais como: lágrimas de aflição ou de cólera; pedidos de auxílio; resistência firme, sem contra-agressão; atitudes e condutas de submissão (Dot, 1988).

A família e a escola, como instituições socializadoras, esperam comportamentos mais insubordinados e agressivos dos sujeitos do sexo masculino do que dos do sexo feminino,

pelo que os indivíduos são levados a desenvolver comportamentos que se ajustem a estes modelos estereotipados, muitas vezes para que não sejam classificados como pouco masculinos ou femininos, conforme os casos, se não se enquadram nesses parâmetros (Hurting & Pichevin, 1986; Musitu, 1983, citado por Veiga, 1996).

As diferenças significativas no comportamento socialmente indesejável em função do sexo, e a sua maior incidência nos grupos do sexo masculino, verificar-se-iam quer nos jardins de infância (Fonseca et al., 1984, citado por Veiga, 1996), quer na escola primária e secundária (Couby & Harper, 1985; Verhalst et al., 1985, citado por Veiga, 1996).

2.3 Efeitos da Agressão/Vitimização ao longo do ciclo da Vida

O reconhecimento social da vítima e a análise das consequências da vitimização são recentes, pois o primeiro simpósio internacional de vitimologia fora celebrado em 1974 (Drapkin e Viano, 1974 citado por Ramírez, 2001).

O bullying na escola começou a ser comentado como um problema que tem vindo a aumentar e a tomar dimensões crescentes em vários países da Europa, da América do Norte e da Ásia. O bullying tem consequências nefastas para as vítimas que são atormentadas diariamente e afectadas no seu rendimento escolar, mas ainda pelos efeitos a longo prazo que lhe estão relacionados, tais como a depressão na vida adulta (Pereira, 2002).

Têm sido concluídos diversos estudos com o objectivo de aprofundar o problema da agressão e vitimação (Boulton & Smith, 1994; Parker & Asher, 1987).

O bullying tem implicações negativas imediatas com reflexos ao longo da vida, quer para a vítima como para o agressor. Assim, face a estas consequências não podemos continuar a encarar o bullying como um “treino para a vida” (Pereira, 2002).

Olweus (1978, 1987, citado por Pereira, 2002) diz-nos 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 manifestam características tais como dificuldade de interacção e muitas vezes são excluídas socialmente.

Boulton & Smith (1994) demonstraram que, as crianças vítimas de bullying nas escolas primárias, tendem a ter uma fraca auto-estima, manifestada em várias formas.

As vítimas experienciam mais frequentemente falta de aceitação, rejeição activa, são menos escolhidas como melhores amigos e exibem fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e capacidade para ajudar os outros (Pereira, 2002).

Verifica-se que as histórias de vida dos jovens e adultos que tenham sido vítimas na escola, não são optimistas. Gilmartin (1987) reporta-se a problemas de indivíduos que foram vítimas na escola, (intimidados ou agredidos directamente) os quais se manifestam a nível das relações íntimas na vida adulta e dificuldade em confiar nos outros.

Segundo Smith & Madsen (1996, citado por Pereira, 2002) o efeito mais grave do bullying na escola é o suicídio, podendo este resultar directa ou indirectamente da vitimação constante a que se é sujeito.

No que diz respeito às crianças agressivas, estas diferem das crianças não agressivas, quanto às expectativas e valores (Kennedy & Peery, 1993, citado por Pereira, 2002). As características mais diferenciadoras parecem ser: dificuldade no controlo de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais, entre outras. A criança agressiva não espera retaliações e espera que a agressão resulte no controlo da vítima.

Os agressores, têm confiança em si próprios e não têm medo. Apresentam tendências agressivas devido à vida familiar, visto que os pais parecem favorecer mais a hostilidade do que o afecto e, perante à existência de um padrão familiar de permissividade. Os rapazes são particularmente mais agressivos, têm mães frequentemente hostis e sem controlo sobre os filhos. Tendem ainda, a ter uma má relação com os pais e, assim sendo, não têm uma adequada supervisão (Junger, 1990).

Segundo Almeida (1995), as crianças agressivas são mais populares do que as vítimas. Embora sejam rejeitadas, têm geralmente um ou mais amigos que as apoiam nas práticas agressivas, tornando-se dificilmente isoladas socialmente.

Conclusão

A escola, enquanto meio promotor do desenvolvimento dos seus alunos deve ter sempre e bem definidos os seus objectivos. Uma vez que a indefinição dos mesmos pode ser um factor que contribui para o surgimento de sentimentos de desadaptação e simultaneamente a manifestação desses sentimentos através de comportamentos disruptivos.

CAPÍTULO IV – Estudo empírico

Introdução

Definiu-se a indisciplina/disrupção dos alunos como sendo o conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola (veiga, 1996).

Os estudos efectuados nesta temática, mostram que a influência familiar é uma das causas principais que poderá estar na origem desses comportamentos (Pereira, 2002).

Tendo em consideração o exposto, pretende-se apresentar um estudo empírico que tem como principal objectivo analisar os comportamentos escolares dos alunos bem como a existência ou não de um ambiente familiar violento.

Serão apresentados ao longo deste capítulo os objectivos do estudo, as hipóteses, a sua fundamentação e as variáveis.

A descrição do método compreende a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos administrados e o procedimento seguido. A apresentação dos resultados e a sua discussão concluem este capítulo.

1. Justificação

A preocupação pelos designados comportamentos agressivos que, em certas situações são originados pela existência de violência familiar, foi motivo para este estudo empírico.

Para além disso, o interesse por questões de ordem social, questões que envolvem a sociedade humana, sobretudo aqueles que têm meios de defesa reduzidos (as crianças) e que tentam evidenciar-se perante determinados comportamentos e atitudes que não são os mais correctos foi também razão para este estudo.

Com o presente estudo poderíamos contribuir para o desenvolvimento de estratégias de prevenção nas escolas relativamente à violência e vitimação tentando desta forma romper com o “ciclo de violência” que se estende desde o meio familiar até à escola.

De acordo com os estudos efectuados sobre esta problemática, a violência na escola e os comportamentos anti-sociais estão associados com a violência familiar, à qual a criança se encontra exposta, assim, com base nestes resultados, é possível intervir nas escolas podendo então mudar os seus comportamentos agressivos e anti-sociais, desenvolvendo outras formas de lidarem com a violência.

2. Objectivos

O objectivo geral da investigação prende-se com o facto de analisar a relação existente entre a agressividade demonstrada pelas crianças no meio escolar e a violência emocional e/ou física percebida pelas mesmas no seu meio familiar. Mais propriamente, este objectivo geral pode repartir-se pelos seguintes objectivos específicos:

- Elaborar uma análise inicial dos participantes, tendo em conta o género, a idade e a localização das escolas que frequentam;
- Analisar os resultados obtidos pelos alunos na Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP) em função da variável sociodemográfica sexo;
- Determinar os dois grupos (Disciplinados e Indisciplinados) em função dos resultados obtidos na Escala de Disrupção Professada pelo Aluno EDEP (Veiga, 1996);
- Estudar as diferenças nos resultados obtidos pelos dois grupos na escala de Sinalização do Ambiente Natural infantil (S.A.N.I.) (Sani, 2003). A análise da existência ou ausência de violência no meio familiar, será efectuada tendo em conta os resultados gerais da escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil, mas também considerando os diferentes tipos de violência considerados neste instrumento.

O objectivo último deste estudo é o de obter informação pertinente que permita compreender o agir das crianças em função dos modelos de aprendizagem para, assim, poder prevenir e resolver certos problemas de agressividade no meio escolar.

3. Hipóteses

De acordo com o conhecimento fornecido pela análise da literatura especializada, já referida na síntese teórica precedente, apresentamos a formulação de duas hipóteses.

Estudos efectuados com crianças agressivas demonstraram que estas viviam num ambiente de drama, violência e de precariedade de condições de vida (Cortesão, 1994).

Assim, tendo em conta que existe uma associação entre a agressividade escolar e a violência familiar, será que a agressividade da criança varia em função de estar exposta ou não à violência doméstica e será essa agressividade diferente entre géneros?

Formulamos assim as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os rapazes têm comportamentos mais agressivos do que as raparigas.

Veiga (1996) considera os sujeitos do sexo feminino menos competitivos e agressivos, perspectivando-se na dependência de uma carga cultural mais proibitiva e condicionadora. A tradição tende a levar mais os sujeitos do sexo feminino a uma identificação aos papéis associados à obediência, à passividade e à não conflituosidade (Hurtig & Pichevin, 1986; Loranger, 1987; Simões, 1984).

As manifestações de agressividade e as transgressões são menos esperadas e mais reprovadas nos sujeitos do sexo feminino. Da educação familiar à escolar, os sujeitos do sexo masculino são confrontados com níveis superiores de competitividade e com situações que lhes permitem uma afirmação pessoal mais fácil. A família e a escola, como instituições socializadoras, esperam comportamentos mais insubordinados e agressivos dos sujeitos do sexo masculino do que dos do sexo feminino, pelo que os indivíduos são levados a

desenvolver comportamentos que se ajustem a estes modelos estereotipados, muitas vezes para que não sejam classificados como pouco masculinos ou femininos, conforme os casos, se não se enquadram nesses parâmetros (Hurtig & Pichevin, 1986).

As diferenças significativas no comportamento socialmente indesejável em função do sexo, e a sua maior incidência nos grupos do sexo masculino, verificar-se-iam quer nos jardins de infância, quer na escola primária e secundária (Coulby & Harper, 1985, citado por Veiga, 1996).

Outros estudos verificaram que a significativa superioridade dos sujeitos do sexo feminino nos comportamentos pró-sociais se encontrava quando esses comportamentos eram professados pelos alunos (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983), ou então quando eram inferidos pelos seus professores (Loranger, 1987), ou quando eram avaliados com técnicas sociométricas, ou ainda quando eram os pais a pronunciarem-se sobre os comportamentos dos filhos (Dumas, 1986).

Este tipo de estudo, na maioria ligado às escolas primárias, refere que os sujeitos do sexo feminino apresentam níveis superiores de atenção, maior respeito pelas regras de disciplina escolar e menor agressividade (Musitu, 1982; Samuels & Turnure, 1974; Weir & Duveen, 1981; citado por Veiga, 1996).

Hipótese 2: As crianças com comportamentos agressivos/disruptivos no meio escolar evidenciam maior exposição à violência doméstica do que as crianças sem comportamentos agressivos/disruptivos.

Segundo Olweus (1978) as crianças agressivas apresentam tendências agressivas devido à vida familiar, visto que os pais parecem fomentar mais a hostilidade do que o afecto, e existe um padrão familiar de permissividade.

As crianças agressoras foram descritas por Smith e Sharp (1994, citado por Pereira, 2002) como sendo crianças para quem a agressão é uma prática perfeitamente aceite, com resultados efectivos e que é aceite pela família. Por motivos culturais, a educação do sexo masculino tem tendências valorizativas quanto a comportamentos do domínio físico.

Os estudos mostram, em geral, que as crianças que assistem à violência na família apresentam significativamente mais problemas de ajustamento do que as crianças de famílias não violentas (Peled & Davis, 1995, citado por Sani, 2003). Grande parte dos problemas parecem estar relacionados com défices ao nível da competência social, menor capacidade de resolução de problemas, agressividade e temperamento difícil e baixos níveis de realização académica, entre outros (Sani, 1999, citado por Sani, 2003).

4. Variáveis

Assim sendo as nossas variáveis são:

- **Variáveis independentes:** - Violência familiar e sexo
- **Variável dependente:** - Agressividade no meio escolar

5. Método

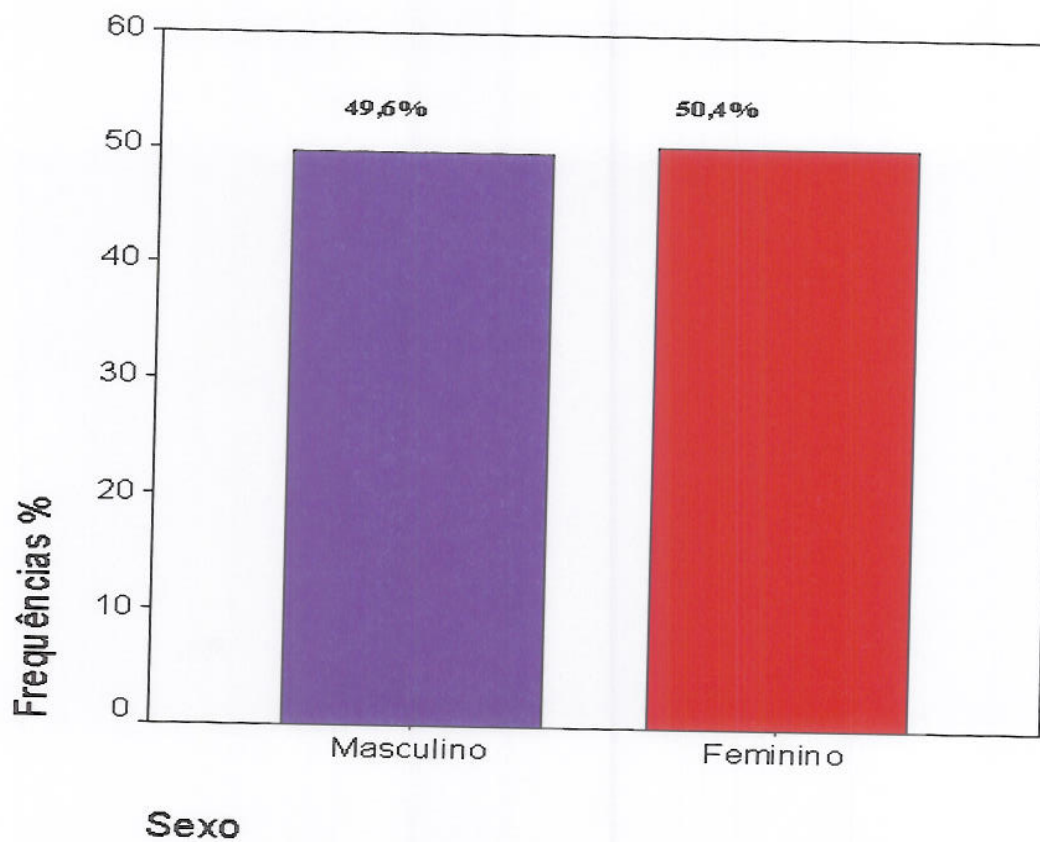
5.1 Participantes

Definiu-se a amostra como sendo formada por alunos de ambos os sexos, a frequentar o quarto ano de escolaridade, em três escolas situadas em Matosinhos, Paredes e Penafiel.

A amostra é composta por 117 alunos, sendo 58 do sexo masculino e 59 do sexo feminino. As turmas observadas foram retiradas ao acaso, do universo disponível, não tendo sido excluído nenhum aluno.

De salientar que a amostra inicial contemplava 140 sujeitos, aos quais foram retirados 23 sujeitos, por se considerar que as respostas foram efectuadas de forma estereotipada, facto este que enviesaria os resultados.

Gráfico 1. Gráfico de frequência por género



Quadro 1. Distribuição da amostra por localização da escola

		Localização da escola			Total
		Matosinhos	Paredes	Penafiel	
Sexo	Masculino	22	26	10	58
	Feminino	21	27	11	59
Total		43	53	21	117
%		36.8%	45.3%	17.9%	100%

Quadro 2. Distribuição da amostra por gênero e idade

		Idade				Total	Média
		9	10	11	12		
Sexo	Masculino	29	23	1	5	58	9.69
	Feminino	26	25	5	3	59	9.75
Total		55	48	6	8	117	
%		47%	41%	5.1%	6.8%	100%	

Conforme podemos observar nas tabelas 1 e 2, o maior número de alunos é proveniente da escola situada em Paredes (45.3%) e o menor da escola situada em Penafiel (17.9%).

Relativamente à distribuição da amostra em função da idade, verificamos que 47% dos alunos têm 9 anos, situação esta normal tendo em conta que se trata de alunos do 4º ano de escolaridade.

O valor da média para os alunos do sexo masculino é de 9.69 anos e para os alunos do sexo feminino é de 9.75 anos. No entanto, há que salientar que 5.1% dos alunos têm 11 anos e 6.8% têm 12 anos, o que nos leva a verificar que estes alunos ficaram retidos várias vezes.

5.2 Material

Neste estudo, foi utilizado um instrumento para avaliar o nível de indisciplina/ disrupção escolar dos alunos, ou seja, a Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP), e a escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.), a qual nos permitirá discriminar as famílias violentas das famílias não violentas

5.2.1 Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP) de Feliciano Veiga.

Esta escala construída por Veiga (1996) é um instrumento que, por ser destinado a avaliar o grau de disrupção escolar que os alunos atribuem a si próprios, foi designada por Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP). É uma escala porque se trata de um instrumento de avaliação sem significado de competição, êxito ou fracasso; de disrupção escolar, porque visa avaliar os comportamentos dos alunos que perturbam ou interferem seriamente com o ambiente ou com as aprendizagens escolares; professada, porque é o próprio sujeito quem se autodescreve.

Esta escala compreende as três dimensões específicas, encontradas na literatura revista: distração/transgressão (com 6 itens); agressão aos colegas (com 5 itens) e agressão à autoridade escolar (com 5 itens), completando assim um total de 16 itens, apresentando ainda o factor geral (Veiga, 1996) sendo este uma integração das três dimensões mencionadas.

A primeira dimensão específica constitui o factor I que diz respeito à dicotomia distração/transgressão (DT). O conteúdo deste factor, com 6 itens (4, 8, 9, 12, 13, 14), faz especial referência a distrações e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda um certo absentismo escolar (Veiga, 1996).

Factor I – Distração/Transgressão (DT)

Item	Conteúdo do item
4	Falo sem autorização, perturbando as aulas.
8	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
9	Esqueço-me de trazer material para as aulas.
12	Sou pontual a chegar às aulas.
13	Falto às aulas por desinteresse.
14	Estou distraído nas aulas.

A segunda dimensão específica constitui o factor II que diz respeito à agressão aos colegas (AP). Este factor inclui 5 itens (1, 2, 3, 15, 16). O item que apresenta maior saturação neste factor é “agrindo fisicamente os meus colegas”. Embora apareçam determinados conteúdos agressivos dirigidos a outras “pessoas na escola” e ao próprio material escolar, os itens

apresentam inferior saturação, facto que pesou na decisão da interpretação “agressão aos colegas” (Veiga, 1996).

Factor II – Agressão aos colegas (AP)

Item	Conteúdo do item
1	Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.
2	Agrido fisicamente os meus colegas.
3	Sou obediente aos professores.
15	Agrido verbalmente os meus colegas.
16	Ameaço as pessoas na escola.

A terceira dimensão específica constitui o factor III que diz respeito à agressão à autoridade escolar (AA). Este factor inclui 5 itens (5, 6, 7, 10, 11) e concentra comportamentos escolares provocatórios (ir bêbedo ou drogado para a escola), destacando-se a agressão física ou verbal dirigida aos professores e até o próprio roubo na escola.

Factor III – Agressão à autoridade escolar (AA)

Item	Conteúdo do item
5	Agrido fisicamente os professores.
6	Digo palavrões na aula.
7	Venho bêbedo ou drogado para a escola.
10	Roubo coisas na escola.
11	Agrido verbalmente os professores.

O factor geral constitui uma integração dos três factores específicos e reflecte a disrupção global. No entanto, embora existam elevadas correlações entre o factor geral e as áreas específicas da disrupção, não se pode assumir que as diferenças no primeiro traduzam diferenças numa determinada área. No conjunto dos 16 itens, a escala apresentou a média de 28.08 e o desvio padrão de 9.09 sendo que a soma destes valores equivale ao cálculo do factor geral de 37, sendo este o resultado encontrado pelo autor o qual nos permitirá determinar a existência ou não de comportamentos disruptivos, isto é, todos os alunos que apresentam valores abaixo de 37 são considerados disciplinados e todos os que apresentem valores acima deste limiar são considerados indisciplinados (Veiga, 1996).

A colocação dos itens na escala foi realizada ao acaso, à exceção dos itens “sou obediente aos professores” e “sou pontual a chegar às aulas” que, por serem formulados inversamente, ocuparam respectivamente, a 3ª e a 12ª posição, a fim de quebrar a tendência à resposta estereotipada (Veiga, 1996).

No que concerne à graduação das respostas, foi escolhida uma escala de tipo likert, relativa à frequência dos comportamentos: completamente em desacordo (1), bastante em desacordo (2), mais em desacordo que de acordo (3), mais de acordo que em desacordo (4), bastante de acordo (5), completamente de acordo (6). O conteúdo dos itens 3 e 12 é de não disrupção (itens inversos), pelo que a pontuação dos mesmos deve ser reconvertida (Veiga, 1996).

Os itens são cotados de 1 a 6, sendo que a *scores* mais elevados correspondem níveis superiores de disrupção escolar, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens ditos inversos (itens 3 e 12). Após esta operação, a pontuação total resulta da soma dos valores numéricos obtidos de cada item.

5.2.2 Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.) de Ana Isabel Sani

Este instrumento construído por Sani (2003), é composto por 30 itens e tem por objectivo levar a criança a fazer uma avaliação do seu sistema familiar, de modo a podermos discriminar as famílias violentas das famílias não violentas, assim como partindo do ponto de vista da criança, identificar que tipo de actos são perpetrados e quem são geralmente as figuras envolvidas.

A S.A.N.I. é uma escala com dois formatos de resposta. Numa parte da escala, a criança depara-se, para cada item, com um modelo de resposta tipo *Likert*, para detecção da frequência dos eventos violentos, sendo que 0 equivale a *Nunca* ter experienciado a situação (= nenhuma vez); 1 corresponde a *Poucas vezes* (= 1 ou 2 vezes nesse ano); 2 significa *Às vezes* (= mais de 2 ou 3 vezes nesse ano); 3 pretende mostrar que foram *Muitas vezes* (= cerca de 1 vez por mês) e, por fim, 4 indica que *Quase sempre* (mais de 1 vez por mês) a criança experienciava episódios de violência. Numa coluna ao lado, fazendo correspondência com cada item da escala, há ainda a possibilidade de identificar a vítima dos, caso esses se

verificassem, isto é, caso as respostas fossem 1, 2, 3, ou 4. Para responder, basta que a criança assinale nos quadros disponibilizados para o efeito se foi a um adulto, a uma criança ou a ambos, que viu ou ouviu fazerem tais actos (Sani, 2003).

Esta parte da escala apresenta-se num formato tipo *checklist*, que combinada com a primeira parte em formato tipo *Likert*, poderá enriquecer a informação obtida através deste instrumento (Sani, 2003).

A S.A.N.I. é uma escala que apresenta uma estrutura diferenciada (heterogénea), composta por 4 factores, que agregam de um modo bem distribuído os 30 itens que a compõem (Sani, 2003).

O factor 1 é constituído por 6 itens (11, 12, 13, 14, 15, 25) e explica 15,5% da variância, sendo designado de *Abuso Físico*, uma vez que reúne um conjunto de dimensões nitidamente relacionadas a acções que podem resultar em dano físico para a vítima. Tais itens referem-se a actos como bater, atirar coisas, puxar ou empurrar, prender, dar pontapés ou murros e o uso de objectos perigosos (e.g., facas, armas) como forma para violentar uma pessoa (Sani, 2003).

Factor 1 – *Abuso Físico*

Item	Conteúdo do item
11	Bater ou tentar bater com coisas em alguém.
12	Atirar com coisas contra uma pessoa de propósito.
13	Puxar ou empurrar alguém com força até essa pessoa cair.
14	Prender alguém para não se poder mexer do sítio.
15	Dar pontapés ou murros numa pessoa.
25	Meter medo a uma pessoa com armas ou outros objectos perigosos.

O factor 2, é definido como *Abuso Emocional* e reúne 9 itens (1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 16, 30) explicando 15% da variância dos resultados desta escala. Os itens descritos representam um conjunto de actos intencionais encaminhados, fundamentalmente, para o infligir (acção) de dano psicológico na vítima, afectando-a sobretudo a nível afectivo. Nesta classe estão presentes acções de ameaça, que visam principalmente amedrontar a pessoa (itens 2, 3, 4, 30), bem como actos de violência verbal, em que o objectivo é magoar alguém pela desvalorização dessa pessoa (itens 1, 9, 10, 16). Além destes comportamentos, inclui-se ainda neste factor,

condutas que visam, pela privação, impedir a pessoa de qualquer tipo de estimulação (item 5), pressupondo uma intencionalidade de causar dano psicológico (Sani, 2003).

Factor 2 – *Abuso Emocional*

Item	Conteúdo do item
1	Insultar ou chamar nomes feios a uma pessoa.
2	Gritar muito e muito alto com alguém.
3	Ameaçar que vai magoar seriamente alguém.
4	Dizer que destrói ou destruir mesmo qualquer coisa de valor. (ex: roupas, objectos, etc.).
5	Prender alguém numa parte da casa (ex: quarto).
9	Dizer coisas que envergonhem muita uma pessoa.
10	Fazer acusações que não são verdadeiras só para magoar uma pessoa.
16	Gozar ou rir de alguém para a fazer sentir-se mal.
30	Dizer coisas que assustem muito a pessoa.

O terceiro e quarto factores representam, em graus diferentes, uma dimensão mais cognitiva da violência psicológica.

O factor 3, definido como *Coerção* é formado por 7 itens (8, 21, 22, 24, 26, 28, 29) explicando 10,2% da variância. Os itens que compõem este factor referem-se a comportamentos de obrigação (itens 8, 24, 26, 28, 29) que exercem, com algum imediatismo, poder sobre a vítima. Os actos desta categoria caracterizam-se como acções marcadas de repressão (itens 21, 22) constituindo violações graves dos direitos dos outros (Sani, 2003).

Factor 3 – *Coerção*

Item	Conteúdo do item
8	Obrigar uma pessoa a trabalhar muito.
21	Pôr uma pessoa fora de casa.
22	Ameaçar com separações de pessoas da família.
24	Obrigar uma pessoa a fazer tudo o que se quer como se fosse um(a) criado(a).
26	Obrigar uma pessoa a fazer coisas feias ou que a envergonham.
28	Obrigar a guardar segredo de coisas feias ou más.
29	Levar à força uma pessoa para certos sítios.

O quarto facto é composto por 8 itens (6, 7, 17, 18, 19, 20, 23, 27) e explica 9,4% da variância dos resultados. Este componente principal foi definido como *Controlo*, na medida em que a

finalidade das acções relatadas visam exercer influência sobre a pessoa, todavia com menor grau de coacção, comparativamente aos comportamentos descritos anteriormente no factor 3.

Neste factor inclui-se itens que descrevem comportamentos de controlo em geral (item 17), mas também controlo específico, por exemplo, a nível financeiro (item 6), das tarefas (item 7), das saídas (item 18) ou dos relacionamentos (item 19). Englobam-se ainda itens referentes a outro tipo de acções que visam também o exercer autoridade sobre a vítima, as quais podem não ser imediatamente percebidas como formas de violência (itens 20, 23, 27) (Sani, 2003).

Factor 4 – *Controlo*

Item	Conteúdo do item
6	Não dar dinheiro para as despesas da casa.
7	Não deixar fazer tarefas que têm de ser feitas (ex: trabalhos de casa, arrumações, compras).
17	Estar sempre a controlar tudo (ex: o que se compra, o que se come ou bebe).
18	Não deixar sair uma pessoa de casa para alguns sítios.
19	Não deixar conversar com certas pessoas (ex: amigos, familiares).
20	Deixar de falar com uma pessoa durante algum tempo..
23	Perseguir ou seguir uma pessoa para onde quer que esta pessoa vá.
27	Mostrar ter ciúmes ou desconfiar muito de alguém.

Na versão final da escala a autora (Sani, 2003) efectuou uma reorganização dos itens, de modo que estes se encontrem melhor misturados, a fim de evitar uma sequência numérica de itens, cuja especificidade do seu conteúdo se encerra numa mesma categoria.

5.3 Procedimento

O presente estudo foi realizado em três escolas do ensino básico, localizadas em Matosinhos, Paredes e Penafiel, com alunos do 4º ano de escolaridade.

Num primeiro momento procedeu-se ao contacto pessoal, com os Directores das três escolas, com vista a obter autorização para a administração dos questionários aos alunos.

Foram posteriormente contactados os professores para a cedência dos tempos lectivos, sendo-lhes explicado o objectivo do estudo e a duração das administrações que seria de cerca de 50 minutos.

Após acordo dos horários disponíveis, procedemos então à administração dos respectivos instrumentos, sendo a mesma efectuada por duas estagiárias de Psicologia.

Foram dadas as devidas explicações aos alunos, mostrando disponibilidade para qualquer dúvida que pudesse surgir.

A administração de ambas as escalas ocorreu no mesmo dia, em ambiente natural (sala de aula), iniciando-se pela Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), seguindo-se com a administração da Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.). Foram respeitadas as normas de aplicação dos instrumentos, bem como o tempo de execução indicados pelos autores.

A uniformização das condições de administração foi conseguida devido à utilização de instruções gerais e precisas, apresentadas na primeira página dos instrumentos e lidas em voz alta pelas estagiárias, no início de cada sessão.

Além do pedido de colaboração aos alunos foram ainda informados de que não se tratava de uma avaliação escolar e de que os resultados não teriam qualquer efeito no seu rendimento escolar assim como os professores não teriam conhecimento dos mesmos. Foi igualmente garantida a confidencialidade dos questionários.

No que concerne à Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP) foram colocadas algumas dúvidas nomeadamente no que diz respeito à palavra “desacatos”, pelo que foi adoptada a medida de escrever logo de início no quadro a sua definição (“desacato”= asneira/ofensa) bem como em relação à graduação da escala, dúvida esta que foi devidamente esclarecida.

Relativamente à Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil, o seu formato simples e a sua linguagem acessível, possibilitou o preenchimento pelos alunos sem colocarem qualquer dúvida particular.

O tempo médio de realização de cada instrumento foi de aproximadamente 15 minutos, sendo o tempo total utilizado, com a recolha dos questionários de cerca de 45 minutos.

Após o preenchimento dos questionários, os alunos levantaram o braço e uma das estagiárias de forma rápida verificava se se encontravam totalmente preenchidos, agrafando-os pela ordem de administração.

No intuito de enriquecer a investigação e ampliar o estudo, foi inicialmente solicitado aos professores o preenchimento da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelo Professor (Veiga, 1996), relativa às condutas do aluno na sala de aula, pedido este que se tornou de difícil aplicação, tendo em conta a falta de tempo manifestada pelos professores para o seu preenchimento pelo que, apesar de todo o empenho, não foi possível recolher um número representativo de respostas, daí o facto de não ter sido incluído neste estudo.

6. Apresentação e discussão dos resultados

A discussão dos resultados vai centrar-se em vários aspectos seguindo a ordem de apresentação dos resultados. Assim começaremos por discutir os elementos relativos aos resultados da Escala de Disrupção Professada pelo Aluno (EDEP), a fim de analisarmos os resultados referentes aos comportamentos disruptivos/agressivos dos mesmos.

Quadro 3. Total dos itens da Escala de Disrupção Escolar Professada pelo Aluno (EDEP)

N	117
Média	36.71
Mediana	33
Moda	30
Desvio Padrão	12.86

No quadro 3, referente ao valor final da Escala de Disrupção Professada pelo Aluno (EDEP) (Veiga, 1996), observa-se que numa amostra de 117 sujeitos o valor da média é de 36.71, com um desvio padrão de 12.86 e o valor da mediana de 33, o que atesta a normalidade dos resultados.

Tendo por base as normas do autor da escala (Veiga, 1996) e em função dos resultados obtidos na soma total dos itens, todos os alunos que apresentam valores abaixo de 37 são considerados disciplinados e todos os que apresentem valores acima deste limiar são considerados indisciplinados, ou seja, apresentam comportamentos disruptivos.

Quadro 4. Teste T de Student para o grupo de alunos Disciplinados e Indisciplinados no conjunto dos itens da escala EDEP

	Disciplinados/Indisciplinados (Resultados)	N	Média	Desvio Padrão	Erro amostral
Total dos itens EDEP	Disciplinados	70	28.30	5.544	.663
	Indisciplinados	47	49.23	10.179	1.485

		Teste de Levene		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença de médias	Erro de Desvio Padrão
Total dos itens EDEP	Variâncias Iguais assumidas	29.722	.000	-14.345	115	.000	-20.93	1.459
	Variâncias iguais não assumidas			-12.875	64.443	.000	-20.93	1.626

SIG. =<0.05

Podemos constatar que a nossa amostra é composta por 70 alunos considerados disciplinados, e 47 dos alunos são considerados indisciplinados.

Verifica-se ainda que o grupo dos alunos disciplinados apresenta uma média (28.30) para o total da escala bastante inferior à média apresentada pelo grupo dos alunos considerados indisciplinados (49.23), existindo neste último um desvio padrão (10.17) superior ao verificado no primeiro grupo.

No que concerne a prova de Levene, a mesma considera-se significativa quando a SIG. é igual ou inferior a 0.05 e não se considera significativa quando a SIG. dessa prova é superior a 0.05. Nesta prova constatamos que a SIG. é inferior a 0.05, sendo assim a prova de Levene é significativa, então rejeitamos o que Levene pretende demonstrar (rejeitamos que as variâncias são iguais), comprovando o objectivo desta prova, ou seja, a existência de diferenças significativas.

Observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no grupo dos alunos disciplinados e no grupo dos alunos indisciplinados, o que nos permite verificar que estamos diante de dois grupos distintos no que se refere aos comportamentos disruptivos, sendo o grupo dos indisciplinados aquele que mais evidencia comportamentos disruptivos.

Daqui em diante iremos designar o grupo dos alunos disciplinados como o grupo I e o grupo dos alunos indisciplinados, como o grupo II.

A fim de analisarmos a disrupção dos alunos em função do género, vamos proceder ao cruzamento da variável disciplinados/indisciplinados com a variável sexo e posteriormente com as variáveis idade e localização da escola.

Quadro 5. Frequência dos resultados da disciplina/indisciplina em função do género

		Disciplinados/Indisciplinados		Total %
		Grupo I -Disciplinados %	Grupo II - Indisciplinados %	
Sexo	Masculino	25.64	23.93	49.57
	Feminino	34.18	16.24	50.42
Total		59.83	40.17	100

A frequência dos resultados em função do género demonstrou que no grupo I (59.83%), existem mais sujeitos do sexo feminino (34.18%) do que no grupo II (16.24%).

No que concerne o grupo II (indisciplinados) verificou-se que o sexo masculino (23.93%) apresenta resultados superiores ao sexo feminino (23.93%).

Relativamente à variável sexo dos sujeitos, os dados obtidos permitem-nos dizer que se confirma a hipótese 1, isto é, no grupo dos alunos indisciplinados, os rapazes são em maior número do que as raparigas.

Os resultados obtidos da amostra utilizada situam-se no âmbito dos estudos já revistos, segundo os quais os sujeitos do sexo feminino apresentariam menos comportamentos “anti-sociais” (Chazan & Laing, 1985; Dumas, 1986).

A maioria dos estudos tem encontrado um maior predomínio de pior comportamento nos grupos do sexo masculino que nos grupos do sexo feminino, particularmente quando se trata da agressão, de comportamentos “anti-sociais”, da mentira, do “comportamento batoteiro”, da delinquência, da impulsividade e do autocontrolo (Denscombe, 1985; Chazan & Laing, 1985).

Após termos constatado que os nossos grupos I e II, são distintos no que diz respeito aos comportamentos agressivos, sendo o grupo II o que mais evidencia comportamentos disruptivos, vamos então efectuar a análise quanto à exposição à violência familiar de cada um deles.

Essa análise será efectuada através dos resultados obtidos na escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.), tendo em conta os resultados totais dos itens, bem como a análise dos quatro diferentes tipos de violência que a escala abrange.

Para tal e tendo em conta que ainda não existem normas editadas pela autora, não podemos considerar nenhum valor e ponderar que acima e abaixo desse limiar discriminamos as famílias violentas das famílias não violentas. Assim, a fim de continuarmos o nosso estudo optamos por efectuar a análise dos resultados obtidos para o grupo I e para o grupo II através do Teste T de *Student*.

Quadro 6. Teste T de *Student* para o grupo I (disciplinados) e II (indisciplinados) no conjunto dos itens da escala S.A.N.I.

Resultado do total dos itens Grupo I e II		N	Média	Desvio Padrão	Erro amostral
Conjunto itens da escala SANI	Grupo I (Disciplinados)	70	9.94	13.116	1.568
	Grupo II (Indisciplinados)	47	28.57	24.435	3.564

	Teste de Levene	t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df Graus de liberdade	Sig. (2- tailed)	Diferença de médias	Erro de diferença
Conj. itens da escala SANI	Variâncias iguais assumidas	35.465	.000	-5.342	115	.000	-18.63	3.488
	Variâncias iguais não assumidas			-4.785	63.924	.000	-18.63	3.894

Podemos observar que o grupo I apresenta uma média (9.94) para o total da escala muito abaixo à média apresentada pelo grupo II (28.57), existindo neste último um desvio padrão superior (24.43) ao verificado no primeiro grupo, o que demonstra uma maior dispersão dos resultados no grupo de alunos com comportamentos disruptivos. Porém o desvio padrão do grupo I (13.11) é elevado face à respectiva média, o que aponta para grandes oscilações no modo como os sujeitos reconhecem as características do seu ambiente familiar, nalguns casos salientando a violência com que se deparam noutros não.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no grupo I e no grupo II (Sig. .000), que nos permitem confirmar que temos dois grupos distintos quanto à exposição da violência familiar, sendo o grupo II o que está mais exposto a situações de violência.

No sentido de enriquecer o nosso estudo, decidimos analisar os resultados obtidos para o grupo I e II tendo como referência os quatro tipos de violência determinados na escala S.A.N.I., tendo sido os mesmos já definidos na descrição do instrumento.

Quadro 7. Teste T de *Student* para o grupo I (disciplinados) e II (indisciplinados) nos factores da escala S.A.N.I.

		N	Média	Desvio Padrão	t	Sig.
Factor 1	G I	70	1.41	2.971	-6.055	.000
Abuso físico	G II	47	6.57	6.149		
Factor 2	G I	70	3.29	5.209	-5.516	.000
Abuso emocional	G II	47	9.94	7.842		
Factor 3	G I	70	1.44	2.790	-4.201	.000
Coerção	G II	47	4.68	5.486		
Factor 4	G I	70	3.81	4.105	-3.862	.001
Controlo	G II	47	7.55	6.372		

A análise dos resultados da comparação de médias para cada factor, revelam mais uma vez existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, apresentando o grupo dos alunos indisciplinados (grupo II), nos quatro factores valores superiores aos apresentados pelo grupo dos alunos disciplinados (grupo I). Verificámos ser mais acentuada a distinção entre os grupos, nos factores 1 e 2, com maior destaque para o abuso emocional (factor 2).

Uma observação mais pormenorizada de todos os itens que compõe a escala (cf. anexo), efectuada através do teste de T de *Student* usado para o cálculo das médias e desvios padrão revela existirem, para quase todos os itens da escala S.A.N.I., diferenças estatisticamente significativas entre o grupo I e o grupo II, à excepção dos itens 5, 14, 18 (factor 4 – Controlo), do item 6 (factor 2 – Abuso emocional) e do item 13 (factor 3 – Coerção).

Os resultados deste estudo relativos à escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.) para os grupos I e II, permitiram-nos afirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo o grupo II o que mais evidencia exposição física ou emocional à violência doméstica.

Assim sendo, podemos dar como confirmada a nossa segunda hipótese uma vez que confirmamos que o grupo II (indisciplinados) é aquele que mais experiencia situações violentas.

7. Conclusão geral

Deparamo-nos com uma enorme diversidade de estudos referentes à etiologia da agressividade no meio escolar. Para uns (Olweus 1989; Whitney & Smith, 1993; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996; Ortega, 1994; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996, citado por Pereira, 2002) é a falta de valores (familiares, escolares e sociais), para outros (Olweus 1993; Mooj 1996; Menesini, Fonzi & Genta, 1996, citado por Pereira 2002) a falta de perspectivas quanto ao futuro, embora o melhor preditor seja sem dúvida a influência familiar. O comportamento agressivo dos pais pode, por um lado, conduzir a práticas educativas abusivas (agressões físicas ou verbais), por outro pode influenciar a aquisição de comportamentos por modelagem, pelas crianças e serem utilizados em situações interpessoais difíceis de gerir.

No entanto, não é só a família a desempenhar um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, outras instituições como é o caso da escola, são fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos, isto porque o indivíduo não pode ser considerado isoladamente, nem ligado apenas a um sistema familiar (Castillo, 1999).

No capítulo I foi apresentada a problemática da agressividade através da exposição de várias definições segundo diferentes autores, bem como alguns modelos teóricos explicativos da agressividade.

No capítulo II procurou-se mostrar a importância da família enquanto sistema, as consequências da exposição à violência doméstica, alguns factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância, bem como a forma como esta se desenvolve.

No capítulo III pretendeu-se descrever as práticas agressivas na escola, definindo as diferentes formas de agressão, segundo vários autores, salientando os factores determinantes dessa agressividade, bem como os efeitos negativos da mesma ao longo do ciclo da vida.

No capítulo IV foi apresentado um estudo empírico no qual se pretendeu analisar os comportamentos disruptivos em função do género, assim como verificar se os alunos

considerados como indisciplinados, evidenciavam maior ou menor exposição a situações de violência do que os alunos considerados disciplinados.

Os resultados da nossa amostra em função do gênero demonstraram que os alunos considerados indisciplinados eram na sua maioria do sexo masculino.

Relativamente aos resultados diferenciais referentes à existência de violência doméstica, é maior nos alunos que apresentam comportamentos disruptivos do que nos alunos que não apresentam comportamentos disruptivos. Constatamos assim que existem diferenças significativas sendo o grupo dos alunos com comportamentos disruptivos o que mais evidencia situações de violência.

Contudo esta pequena investigação apresenta algumas limitações a nível científico, nomeadamente o número de participantes, a falta de diversidade quanto à idade dos sujeitos e quanto ao ano de escolaridade.

A nível de perspectivas futuras seria interessante situar o problema no ambiente de onde procede (a escola e a família) e consciencializar todos os seus membros da situação problemática. Assim, seria importante propor uma maior consciencialização da parte dos alunos e um maior incentivo por parte da escola, como instituição fundamental no processo educativo e no processo de consolidação da personalidade do indivíduo, para que estes adquiram uma maior capacidade crítica e de argumentação a nível de defesa dos seus interesses, bem como tentando mudar os seus comportamentos agressivos e anti-sociais, desenvolvendo estratégias para lidarem com a violência.

A implicação da família, assim como a sua colaboração também nos parece necessária para se estabelecerem comportamentos socialmente positivos, tendo em conta que a família proporciona os primeiros modelos de conduta e que o ambiente familiar tem grande influência no aparecimento das condutas agressivas.

É necessário ter em conta as causas que levam a problemas de disciplina dentro e fora da sala de aula, representando a exposição física ou emocional à violência doméstica, apenas uma

dessas causas. Daí tornar-se então essencial identificar todas as causas subjacentes, seleccioná-las, fazer-se um diagnóstico correcto e a partir daí aplicar-se a terapia adequada.

É de enfatizar o papel do psicólogo nas escolas como sendo imprescindível e extremamente pertinente na medida em que favorece e orienta para o estabelecimento da disciplina na sala de aula.

Esperamos que os resultados deste estudo forneçam pistas para futuras explorações e profundas intervenções junto das crianças pois “Crescer é mais do que uma questão de sorte” (Strecht, 1999, p.57).

8. Bibliografia

- Alarcão, M. (2000). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, A. T. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. *Avaliação psicológica: Formas e Contextos*, 3, 525-540.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4ª Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Andolfi, M. (1981). *A terapia familiar*. Lisboa: Editorial Veja.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27, 713-732.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of Film – Mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura & Walters. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Wilson.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning and analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bee, H. (1996). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- Blanes, F. (1972). *Filosofia e Sociologia da Educação*. Porto: Livraria Civilização Editores.
- Blumer, H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism In H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. (pp. 1-60). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Boulton, M. & Smith, P. K. (1994). Bully/Victim problems in middle-school children: Stability self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Brookoff, D., O'Brien, K. K., Cook, C. S., Thompson, T. D. & Williams, C. (1997). Characteristics of participants in domestic violence: assessment at the scene of domestic assault. *Journal of the American Medical Association*, 277, 17, 1369-1376.
- Brownlee, J. R. & Bakeman, R. (1981). Hitting in Toddler-Peer interaction. *Child Development*, 52, 1076-1079.
- Buendía, J. (1996). *Psicopatologia en los niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, A. (1999). Desarrollo de la personalidad infantil: implicación de padres y profesores. In A. M. Fontaine, (Coord.), *Parceria Família – Escola e Desenvolvimento da criança*, (pp.143-222). Porto: Edições Asa.
- Cerezo, E. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares: Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 14, 134-145.
- Chazan, M. & Laing, A. F. (1985). Teachers strategies in coping with behaviour difficulties in young children. *Maladjustment & Therapeutic Education*, 3, 11-20.
- Costa, M. & Vala, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, L. (1994). Quotidianos marginais “desvendados” pelas crianças. *Educação Sociedade e Culturas*, 1, 63-87.
- Craig, S. E. (1992). The educacional needs of children living with violence. *Phi Delta Kappan*, 74, 67-71.
- Cummings, E. (1998). Children exposed to marital conflict and violence: conceptual and theoretical directions. In G. W. Holden, R. Geffner & E. N. Jouriles (Eds.), *Children*

- exposed to marital violence.* (pp. 55-93). Washington: American Psychological Association.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A sociological perspective.* London: George Allen & Unwin.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada.* Porto: Porto Editora.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression.* New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Dot, O. (1988). *Agressividade y violencia en el niño y en el adolescente.* Barcelona: Grijalbo.
- Dumas, J. E. (1986). Parental perception and treatment outcome in families of aggressive children: A causal model. *Behavior Therapy*, 17, 420-432.
- Dyson, J. L. (1990). The effect of family violence on children's academic performance and behavior. *Journal of the National Medical Association*, 82, 1, 17-22.
- Ekblad, S. (1986). Social determinants of aggression in a sample of chinese primary school children. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 53, 5, 515-523.
- Estrela, M. T. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2 e 3, 249-271.
- Fantuzzo, J. W. & Lindquist, C. U. (1989). The effects of observing conjugal violence on children: a review and analysis of research methodology. *Journal of Family Violence*, 4, 1, 77-94.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry and N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An annual review of research*, vol.17, Chicago: University of Chicago Press.

- Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise Social*, 143 (4, 5), 913-923.
- Finkelhor, D. & Dzuiba-Leatherman, J. (1994). Victimization of Children. *American Psychologist*, 49, 173-183.
- Flitcraft, A. (1997). Learning from the paradoxes of domestic violence. *Journal of American Medical Association*, 277, 17, 1400-1401.
- Fonseca, A. C. (1981). A relação intenções/consequências na avaliação moral dos comportamentos agressivos na criança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 259-281.
- Fortin, A. & Chamberland, C. (1995). Preventing the psychological maltreatment of children. *Journal of Interpersonal Violence*, 10, 3, 275-295.
- Freud, S. (2002). *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago
- Fromm, E. (1979). *A Anatomia da Destrutividade Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gameiro, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Edições Afrontamento.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Haapasalo, J & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from age 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Herrera, V. M. & McCloskey, L.A. (2001). Risk for delinquency among youth exposed to family violence. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1037-1051.

- Hilton, N. Z. (1992). Battered Women's concerns about their children witnessing wife assault. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 1, 77-86.
- Holden, G. W., Geffner, R. & Jouriles. (1998). *Children exposed to marital violence: theory, research and applied issues*. Washington: American Psychological Association.
- Huesman, L.R., & Eron, L.D. (1986). *Television and The Aggressive Child: A Cross-National Comparison*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hurtig, M. C. & Pichevin, M. F. (1986). *La différence des sexes: Questions de psychologie*. Paris : Editions Tierce.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A. & Wilson, S. K. (1990). Children of battered women. *Developmental clinical psychology and psychiatry*, 21. Newbury Park: Sage Publications.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., Wilson, S. K. & Zak, L. (1986). Similarities in behavioral and social maladjustment among child victims and witnesses to family violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 1, 142-146.
- José, E. A. & Coelho, M. T. (1996). *Problemas de aprendizagem*. 5ª Edição. São Paulo: Ática.
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Norwood, W. D. & Ezell, E. (2001). *Issues and controversies in documenting the prevalence of children's exposure to domestic violence*. Washington: American Psychological Association.
- Junger, M. (1990). *Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands*. SSR, 74, 2, 65-72.
- Lacan, J. (1987). *A família*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec : Université Laval.

- Loranger, M., Poirier, M. & Gauthier, P. (1983). Questionnaire d'autoévaluation des conduites sociales à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.
- Lystad, M., Rice, M. & Kaplan, S. J. (1995). *Domestic violence*. Washington: American Psychiatric Press Inc.
- Mackal, K. P. (1983). *Teorias Psicológicas de la Agrésion*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Magalhães, T. (2004). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. 3ª Edição. Coimbra: Quarteto.
- Margolin, G. & Gordis, E. B. (2000) The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-agression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Minayo, M. C. & Souza, E. R. (1997). Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de acção colectiva. *História, Ciências, Saúde*, 4, 3, 513-531.
- Morgado, L. (2000). O professor na escola de hoje: uma perspectiva construtivista. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 21-33.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1988). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Marbra.
- Najman, J. M., Bor, W., Andersen, M. J., O'Callaghan, M., & Williams, G. M. (2000). Prescholl children and behaviour problems. A prospective study. *Childhood. A Global Journal of Child Research*, 7, 439-466.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidad entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Osofsky, J. D. (1998). *Children as invisible victims of domestic and community violence*. Washington: American Psychological Association.
- Palacios, J., Moreno, M. C. & Jiménez, J. (1995). Maltrato infantil: Concepto, Tipos y Etiología. *Infancia y aprendizaje*, 71, 7-22.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Penfold, P. S. (1982). Children of battered women. *Internacional Journal of Mental Health*, 11, 1 e 2, 108-114.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, C. M. (1983). Auto-controlo e problemas de comportamento em crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 61-77.
- Ramírez, F. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGrawHill.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rescorla, R. A. (2003). Contemporary Study of Pavlovian Conditioning. *The Spanish Journal of Psychology*, 6, 2, 185-195.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.

- Rosenbaum, A. & O'Leary, K. D. (1981). Children: the unintended victims of marital violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 4, 692-699.
- Rossmann, B. B., Bingham, R. D. & Emde, R. N. (1997). Symptomatology and adaptive functioning for children exposed to normative stressors, dog attack, and parental violence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 8, 1089-1097.
- Sabbatini, R. (2003). História da Estimulação Eléctrica Cerebral. *Revista Cérebro e Mente*, 18.
- Saffioti, H. I. B. (1997). Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In Kuptas, M. (Org.), *Violência em debate*, (pp. 39-57). São Paulo: Editora Moderna.
- Sampaio, D. & Gameiro, J. (1985). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sani, A. I. (2003). As crenças, o discurso e a acção: as construções de crianças expostas à violência interparental. *Tese de doutoramento não publicada*. Universidade do Minho, Braga.
- Sani, A. I. (2003). Crianças expostas à violência interparental. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 94-131). 2ª Edição. (Vol. II). Coimbra: Quarteto Editora.
- Sani, A. I. (no prelo). Escala de Sinalização do Ambiente Natural Infantil (S.A.N.I.). In L. S. Almeida, M. P. Simões, C. Machado & M. Gonçalves (coord.), *Avaliação Psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*. (Vol. III). Coimbra: Quarteto Editora.
- Schmitt, N., Sacco, J. M., Ramey, S., Ramey, C. & Chan, D. (1999). Parental employment school climate and children's academic and social development. *Journal of applied psychology*, 84, 737-753.
- Silva, M. E. & Fagulha, M. T. (1987). A criança na idade de hoje. Povos e Culturas. *Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa*, 2, 43-63.

- Simões, A. (1984). A motivação pelo rendimento: Diferenças sexuais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 35-50.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de ti. Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Veiga, F. H. (2001). *Vida, violência, escola e família*. Braga: APPACDM.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. 2ª Edição. Lisboa: Fim de século
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2 e 3, 223-247.
- Westra, B. & Martin, H. P. (1981). Children of battered women. Maternal. *Child Nursing Journal*, 10, 1, 41-54.
- Widom, C. (1989). *The cycle of violence*. *Science*, 244, 160-166.
- Wolak, J. & Finkelhor, D. (1998). Children exposed to partner violence. In Jasinski, J. L. & Williams, L. M. (Orgs.), *Partner violence: a comprehensive review of 20 years of research*.(pp. 73-111). Sage Publications.
- Wood, W., Wong, F. & Cachere, J. (1991). Effects of media violence on viewers: aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, 3, 371-383.

Zillmann, D. (1991). Empathy: Affect from Bearing Witness to the Emotions of Others. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to Sreen* (pp.135-167). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.