

Elisabete Maria da Silva Ferreira

***BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: NARRATIVAS E SIGNIFICADOS EM
ADOLESCENTES E PRÉ-ADOLESCENTES***

Porto, 2006

Elisabete Maria da Silva Ferreira

***BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: NARRATIVAS E SIGNIFICADOS EM
ADOLESCENTES E PRÉ-ADOLESCENTES***

Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura em Psicologia Clínica, sob orientação da Mestre Carla Fonte, docente na Universidade Fernando Pessoa.

Pouco importam os objectivos relacionados.

Devo aprender, primeiro que tudo,

a ler as ligações.

A. de Saint-Exupery

Agradecimentos

Concluído este trabalho existe todo um conjunto de pessoas, que de forma mais directa ou indirecta, permitiram a concretização deste etapa. Expresso os meus agradecimentos, nomeadamente:

À Dr.^a Carla Fonte pela orientação e acompanhamento neste última fase da minha licenciatura.

À Dr.^a Vera Santos pela ajuda e pela aprendizagem proporcionada aquando da realização do estágio.

À escola de Apúlia pela disponibilidade para desenvolver este estudo e igualmente à directora de turma destes alunos, pela sua disponibilidade e interesse pelo estudo desenvolvido.

À minha família, que me apoio e ajudou. Ao Zé pela alegria que trouxe à minha vida e pelo rebento do nosso amor.

À Dr.^a Ana Maria pelos seus comentários e ideias para futuros trabalhos.

Às minhas amigas que tiveram um papel importante nesta caminhada, por todos os momentos bons e a ajuda nos momentos menos bons, o meu muito obrigado.

E a todos quantos, de alguma forma, permitiram que culminasse esta fase da minha vida.

A todos em geral e a cada um em particular.. o meu muito obrigado.

RESUMO

Na presente investigação debruçamo-nos sobre um tema que tem vindo a ser alvo de atenção em meio escolar: o *bullying*. Apresenta-se como um tema actual e sobre o qual é necessário aprofundar o conhecimento científico. Desenvolvemos assim uma investigação de carácter qualitativo, com o principal objectivo de entender os significados partilhados por estes alunos, face a episódios de vitimação e agressão. Utilizamos para conseguir este objectivo a entrevista semi-estruturada, uma vez que pretendíamos explorar, sempre que possível, as respostas dadas às perguntas que eram formuladas e que fossem importantes para a compreensão desta problemática. O presente estudo foi realizado com os alunos, do 3º ciclo (7º ano de escolaridade), de uma escola EB 2,3 da zona norte de Portugal. Para análise dos resultados tivemos como base a *grounded analysis*, uma vez que esta orientação permite mergulhar nos dados e traçar uma linha orientadora em termos de significados. Conseguimos reunir seis significados partilhados por estes jovens e que são a aprendizagem – de comportamentos e reacções; atribuição – da forma como reagem às situações; estratégias – utilizadas para resolver os problemas com que se deparam; competências – a nível de soluções apresentadas para situações do contexto escolar; ambivalência – manifestada relativamente aos pais e aos próprios colegas e, por fim, a desilusão – expressa relativamente à escola e às pessoas que a compõe. Em conclusão, estes resultados mostram que os alunos partilham significados idênticos. No final deste trabalho, com base nos dados recolhidos são discutidas algumas implicações para a prática.

ÍNDICE

Introdução Geral	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I – A AGRESSIVIDADE	
1.1. Conceito de agressividade	16
1.2. Teorias explicativas da agressividade	18
1.2.1. Teoria catártica da agressão	18
1.2.2. Teoria etológica	19
1.2.3. Teoria etológica da frustração-agressão	20
1.2.4. Teoria da aprendizagem social	21
1.2.5. Teoria sócio-cognitiva de K. Dodge	22
1.3. Possíveis factores explicativos da agressividade	24
1.3.1. A família	24
a) Práticas parentais	26
b) Relacionamento entre os irmãos	28
1.3.2. O grupo de pares	29
CAPÍTULO II – <i>BULLYING</i>	
2.1. <i>Bullying</i>	32
2.1.1. Definição	32
2.2. Vítimas e agressores	34
2.2.1. Caracterização das vítimas	35
2.2.2. Caracterização dos agressores	36
2.3. Efeito do <i>bullying</i> para as vítimas	37
2.4. Efeito do <i>bullying</i> para os agressores	38
2.5. <i>Bullying</i> na escola	38
2.5.1. <i>Bullying</i> e o recreio	39
2.5.2. <i>Bullying</i> e a indisciplina	40
CAPÍTULO III – <i>BULLYING</i> – UMA VISÃO NACIONAL E INTERNACIONAL	
3.1. Estudos efectuados no contexto português	42
3.2. Estudos internacionais	46
CAPÍTULO IV – NARRATIVAS E SIGNIFICADOS	
4.1. A narrativa	49

4.1.1. A emergência da narrativa	49
4.1.2. A narrativa como tradutora de significados	52
4.1.3. A narrativa e os adolescentes	53
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	
5.1. A escolha da metodologia qualitativa	58
5.2. A orientação pela <i>Grounded Analysis</i>	59
5.3. Objectivos	60
5.4. Método	61
5.4.1. Participantes	61
5.4.2. Material	63
5.4.3. Procedimentos	65
CAPÍTULO VI – RESULTADOS	
6.1. Apresentação dos resultados	70
6.1.1. Dados biográficos	70
6.1.2. Discurso do grupo dos agressores	73
6.1.3. Discurso do grupo das vítimas	78
6.2. Interpretação e discussão dos resultados	82
CONCLUSÃO GERAL	93
BIBLIOGRAFIA	99
Anexo A – Características relevantes das vítimas (adaptado de Olweus, 1993).	106
Anexo B – Características relevantes dos agressores (adaptado de Olweus, 1993).	110
Anexo C – Guião de entrevista	113
Anexo D – História de uma vítima	115
Anexo E – registo de comportamentos não verbais	117
Anexo F – Protocolo de investigação	119
Anexo G – Declaração de autorização	125
Anexo H – Programa de desenvolvimento narrativo em adolescentes	127
Anexo I – Proposta de intervenção	130

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1. Caracterização breve da amostra	63
Quadro2. Síntese das categorias e subcategorias do discurso dos agressores	77
Quadro3. Síntese das categorias e subcategorias do discurso das vítimas	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Categorias do discurso do grupo global (vítimas e agressores).

83

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO GERAL

*(...) sem as peripécias, sem as demoras da viagem,
não se chega a parte alguma.*

David Mourão-Ferreira (1980)

O *bullying* é um fenómeno que desperta a atenção, não só da comunidade científica e pedagógica, mas também da sociedade em geral. Muitos têm sido os alertas emitidos pela televisão e pelos jornais nos últimos tempos, relatando os casos que ocorrem e chamando a atenção para este problema sério.

Olweus, em 1979, nos países nórdicos, foi o primeiro autor que se iniciou no estudo do *bullying* de forma mais sistemática. Nos anos 80 começou a implementar esforços para estudar melhor esta problemática. Durante algum tempo, estes trabalhos de investigação, permitiram definir o problema e começar a traçar linhas de orientação e intervenção.

Hoje em dia esta problemática produz vários estudos, em áreas diferentes, mas complementares, como por exemplo, organização dinâmica da Personalidade (Olweus, 1993, 1999); avaliação de sintomas depressivos (Neary & Joseph, 1994; Roland, 2000); a relação das atitudes parentais e das práticas disciplinares com a história de vinculação das vítimas e agressores (Troy & Sroufe, 1987; Boweus, Smith & Binney, 1992; Smith & Binney, 1994).

Ao falar desta problemática associamos por vezes, algumas acções, a perturbações disruptivas do comportamento que aparecem na primeira e na segunda infância e adolescência. Geralmente estas perturbações podem designar-se por perturbações disruptivas e auto-agressivas do comportamento (Fauman, 2002).

Uma perturbação de comportamento nestas idades tem como principais características o facto de implicar violações repetidas dos direitos pessoais e regras sociais, incluindo comportamentos violentos e não-violentos (Popper, Gammom, West & Bailey, 2006). Estes comportamentos implicam o desrespeito por pessoas e propriedades. Assim, segundo Popper *et al* (2006) os critérios de diagnóstico podem incluir infracções como a mentira frequente, vadiagem, vandalismo, fugas da escola ou de casa, roubo de carros, incêndios.

Algumas das acções, perpetradas por alunos que são vítimas e pelos que são agressores, quando não acompanhados, podem mais tarde evoluir para uma perturbação anti-social. Contudo não existe ainda uma linearidade quanto a esta correspondência.

Como referido anteriormente, a investigação nesta área tem sofrido fortes progressos, na medida em que são várias as publicações editadas. Apesar disso uma grande parte versa apenas os intervenientes (vítimas e agressores) identificando sinais e sintomas.

O nosso objectivo, com este trabalho é o de perceber os significados que são construídos pelos alunos relativamente à experiência vivida (vitimação e agressão). Para tal utilizamos uma metodologia de carácter qualitativo, apoiada numa entrevista semi-estruturada, a fim de alcançar o proposto.

Assim, dividimos o presente trabalho em duas partes. A primeira parte refere-se a uma breve revisão da literatura existente, onde destacamos os aspectos que consideramos centrais para a compreensão desta problemática. A segunda parte remete-nos para o estudo empírico onde descrevemos a metodologia utilizada, bem como, os resultados obtidos com esta investigação.

Relativamente à primeira parte, no capítulo um, fazemos uma pequena referência ao conceito de agressividade e descrevemos em traços gerais as linhas orientadoras das teorias mais significativas nesta área. Paralelamente existem outros factores que podem concorrer para explicar a crescente agressividade nas crianças e adolescentes. Neste contexto falamos da família, onde fazemos uma descrição da sua evolução em termos de conceito e características, focando igualmente as práticas parentais e o relacionamento entre os irmãos. Neste capítulo referimo-nos ainda ao grupo de pares, uma vez que desempenham um papel importante no desenvolvimento e integração social dos jovens.

No capítulo dois, fazemos referência ao *bullying*. Começamos por expor as dificuldades de uma tradução na língua portuguesa para esta terminologia. Percorremos ainda algumas das definições que existem na literatura para esta problemática. A par disto falamos dos intervenientes – vítimas e agressores – fazendo a sua caracterização física e psicológica e remetemos, ainda, para os efeitos a curto e a longo prazo. Como esta problemática se desenvolve na escola, falamos deste espaço, dos locais onde geralmente ocorre a maior parte dos episódios e, por último, tentamos clarificar os conceitos de *bullying* e indisciplina.

O capítulo três é dedicado aos estudos efectuados, tanto a nível nacional como internacional. Pretendemos desta forma dar uma perspectiva geral sobre o que foi feito no início e o que é feito agora, a nível de investigação. Convém referir, que os estudos

apresentados aqui têm como referência um questionário criado por Olweus, em 1989, e adaptado em diversos países, incluindo Portugal.

O capítulo quatro é dedicado à compreensão da narrativa e dos significados. Começamos com uma pequena abordagem sobre a narrativa, onde falamos também sobre a importância da linguagem como aspecto central na construção de conhecimento. Destacamos a narrativa como fonte de construção activa de significados e concluímos com a exposição da narrativa nas crianças e adolescentes. Incluímos ainda um estudo efectuado e que teve como objectivo avaliar as narrativas construídas pelas vítimas e agressores.

No capítulo cinco, incluído na segunda parte, começamos por fazer referência à escolha da metodologia qualitativa para levar a cabo esta recolha de dados. Prosseguimos com uma abordagem à *grounded analysis* como quadro de referência para a análise dos dados. Apresentamos, de seguida, os objectivos, da presente investigação, bem como, o processo de selecção dos participantes, uma vez que estes são os grandes tradutores da realidade que pretendemos conhecer. Focamos ainda o material utilizado para levar a cabo esta recolha – a entrevista semi-estruturada. Destacamos, também, os procedimentos seguidos para chegar a este local e a esta população.

Posteriormente, no capítulo seis, primeiramente apresentamos os dados biográficos dos participantes. Em seguida centramos a nossa análise no discurso de cada grupo, onde descrevemos as categorias e subcategorias mais significativas. Finalizamos este capítulo, com a interpretação dos resultados obtidos para o grupo global e a discussão dos mesmos tendo em conta a recolha bibliográfica efectuada.

Este trabalho desfecha com uma conclusão geral sobre o que foi desenvolvido e as limitações encontradas. Apontamos ainda algumas pistas para a intervenção, baseando-nos em programas recolhidos na literatura – um só vocacionado para os intervenientes, em que se aposta no desenvolvimento das suas narrativas e a consciencialização das mesmas, e outro, mais amplo, que envolve a escola, família, funcionários e a restante comunidade de forma a articular diferentes esforços.

CAPÍTULO I – A AGRESSIVIDADE

*O único ponto sobre o qual, à primeira vista,
estamos todos de acordo é que nem todos
estamos de acordo*
Savater (2001)

A agressividade não é um fenómeno novo. Contudo uma definição universal ainda é um verdadeiro desafio, uma vez que, as diferentes teorias tentam explicar os comportamentos tendo como base diferentes pressupostos. Ao expor as que consideramos mais adequadas, tentamos sempre que possível fazer o paralelismo com a infância, a nível dos estudos que foram realizados, orientados com base nessa teoria.

Contudo, a agressividade não deve ser explicada num vácuo e como tal existem influências, nomeadamente, a família e o grupo de pares. Relativamente à família referimos as suas funções e, focamos ainda as práticas parentais e de que forma contribuem para a relação com os outros, isto é, como é que o afecto e a atenção dos pais podem ser um factor importante para a compreensão dos futuros relacionamentos entre pares e não só.

Além da família fazemos referência aos irmãos, dado que pertencem a um contexto protegido, onde aprendem a relacionar-se com os outros.

Os pares surgem como um marco na vida dos jovens, uma vez que são eles a ponte entre a família e o resto da sociedade. É neste contexto que muitas das aprendizagens feitas anteriormente são traduzidas.

1.1. Conceito de agressividade

Ao percorrer a literatura para definir agressividade, nem sempre há consenso, dado que “este conceito surge como simples e complexo” (Costa & Vale, 1998, p.14). Esta dificuldade tem surgido na medida em que alguns estudos apenas têm em conta as manifestações comportamentais, esquecendo factores intrínsecos à própria agressão. “Devemos ter em conta que não podemos falar propriamente de “conduta agressiva”, como se de uma única forma de conduta se tratasse, pois existem diferentes formas de agressão” (Ramirez, 2001, p. 9).

Inicialmente, segundo Szelbracikowski & Dessen (2005), Dollard *et al*, em 1939, propuseram uma definição de agressão em que se referiam a esta como qualquer sequência de

comportamento que tem como principal objectivo causar dano aquele cujo comportamento é dirigido.

Schaffer (1996) refere que a agressão pode assumir várias formas, nomeadamente, pode ser física ou verbal, perpetrada em grupo ou individualmente, dirigida para um alvo específico ou efectuada de forma indiscriminada, acompanhada de fortes emoções ou executada friamente.

Assim, “uma primeira aproximação ao termo permite-nos definir a agressão como qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente” (Berkowitz, 1993, citado por Ramirez, 2001, p.3).

A par destes formatos, sobressai ainda o facto da agressão, poder tomar duas formas que se designam por agressão impulsiva e agressão instrumental (Berkowitz, 1993, Caprara *et al*, 1996, citado por Gerring & Zimbardo, 2005). A primeira refere-se ao facto de ser gerada pelas situações e ser impulsionada pelas emoções, isto é, as pessoas respondem com atitudes agressivas no momento. A segunda refere-se ao facto de ser direccionada para os objectos e ter uma base cognitiva, ou seja, há o desenvolvimento de atitudes agressivas, reflectidas e premeditadas com vista à obtenção de fins específicos.

Segundo Pery, Pery & Boldizer (1990, citado por Costa & Vale, 1998) a agressividade pode ser entendida como um comportamento destinado a magoar outra pessoa. Contudo, para Plomin, Nitx & Rowe (1990, citado por Costa & Vale, 1988) a agressividade tem um carácter complexo e como tal deve ser tida em consideração, por um lado, a agressividade física e a verbal e, por outro, a agressividade instrumental e a fúria. Salientam também a importância do contexto, na medida em que a agressividade em relação à família pode ser diferente do comportamento agressivo em relação aos pares ou adultos fora da família.

Ramirez (2001) sintetiza bem a problemática quanto a uma definição “universal” de agressividade. Assim, refere que definir o comportamento agressivo não é uma tarefa simples, pois este ponto pode ser entendido de formas muito diversas. Tão pouco a sua finalidade é unívoca, já que, embora a característica mais saliente seja o desejo de ferir, por vezes, o motivo pode ser o desejo de sobressair, de exercer controlo e domínio e, até, de ensinar ao outro o que é ou não permitido.

As definições são, em geral baseadas nas consequências do comportamento agressivo, no julgamento social e na estrutura multifactorial desta variável, embora algumas delas levem em conta os factores motivacionais (Szelbracikowski & Dessen, 2005).

1.2. Teorias explicativas da agressividade

As teorias que tentam traçar linhas explicativas da agressividade podem, segundo Ramirez (2001) dividir-se em dois grupos distintos: teorias activas e teorias reactivas.

Por activas entende-se, todas as que propõem que a origem da agressão se situa nos impulsos internos do indivíduo. Incluem teorias que vão desde a psicanalítica até à etológica.

Paralelamente, as teorias reactivas, propõem que a origem da agressão se situa no meio ambiente que rodeia o indivíduo. Referem-se à agressão como uma reacção de emergência aos acontecimentos ambientais ou relativamente à sociedade no seu conjunto, sem rejeitar completamente, uma interacção com fontes internas de agressividade.

De seguida, abordaremos cada uma das teorias mais significativas para a compreensão da agressão, referindo-nos aos seus pressupostos básicos e fazendo um paralelismo, sempre que possível com a infância.

1.2.1. Teoria catártica da agressão

Segundo Freud (1930, citado por Schaffer, 1996) a agressão deriva do instinto de morte, que se refere a uma tendência inata para a destruição. Esta tendência pode direccionar-se ou para o exterior (tendo como alvo outros indivíduos ou propriedades) ou para o interior (podendo levar à auto-mutilação ou suicídio).

Ainda segundo o mesmo autor, a agressão neste modelo funciona segundo o modelo hidráulico, isto é, a energia é acumulada até atingir um nível em que deve ser descarregada. A forma de se libertar essa energia dá-se ou por processos socialmente aceites (actividades desportivas, pintura) ou por processos socialmente reprovados (violência).

Freud (1920–1939, citado por Martín, 1993) faz referência à pulsão de morte ou *Thanatos* em que descreve a faceta mais evidente desta pulsão como sendo a morte e a destruição. A agressão é vista como uma disposição pulsional originária e autónoma. A agressão contra

outras pessoas pode ser entendida como um meio para não a dirigir contra si próprio, mas conseguindo assim receber “violência” através das acções que intenta contra os outros.

Segundo Bertão (2004), a agressão seria a expressão de uma pulsão de morte (*Thanatos*), que estaria presente na mente a par de uma pulsão de vida (*Eros*), e seria da intrincação ou desintrincação das pulsões que nasceriam os actos violentos.

Klein (s/d, citado por Marcelli, 2005) refere que quaisquer que sejam as condições de educação da criança, ainda que sejam muito boas, não existem crianças sem fantasias agressivas e fantasmas agressivos e destruidores. Em contrapartida regista-se frequentemente uma oposição entre fantasias agressivas e fantasmas agressivos e destruidores. Quando esses fantasmas se revelam demasiado invasores, a criança não consegue exprimir fantasias agressivas e apresenta, muitas vezes, um aspecto inibido e angustiado, que alterna eventualmente com comportamentos de passagem ao acto brusco.

Winnicott (1984-1995, citado por Bertão, 2004) diz-nos que, o que logo será um comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de uma exploração. A agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu.

1.2.2. Teoria etológica

O etólogo estuda o indivíduo (humano ou animal) o mais possível no seu meio natural e nas suas interacções com outros indivíduos da mesma espécie ou de espécies diferentes. Tenta ainda compreender a agressividade, não se contentando em defini-la segundo a sua acção predadora, mas incluindo também o factor da intencionalidade (Marcelli, 2005).

O grande impulsionador desta teoria foi Lorenz (1966, citado por Gerrig & Zimbardo, 2005) que documentou uma série de actividades agressivas observadas no reino animal. Esta teoria defende que “os padrões de conduta de ataque e defesa, ameaça e medo, constituíam um sistema de hostilidade destinado à defesa pessoal, do seu território e dos direitos pessoais” (Pereira, 2002, p. 9). Ou seja, a agressão é considerada em termos instintivos e desempenha um papel importante na sobrevivência das espécies.

Lorenz (1966, citado por Schaffer, 1996) refere ainda que os seres humanos estão dotados de uma necessidade de luta básica dirigida contra os outros membros da espécie. Esta

necessidade exprime-se geralmente de forma ritualizada e pode ser iniciada por certos estímulos libertadores muito específicos.

A observação de crianças tendo em conta os pressupostos da teoria etológica, realizada por Montagner *et al* (1978, citado por Marcelli, 2005), leva à descrição de sequências de comportamento, umas destinadas a um apaziguamento (sorriso, toque no ombro, carícias), outras a ruptura na relação, recusa ou mesmo à agressão (gritos agudos, abertura súbita da boca).

O mesmo autor refere que havia uma evolução das relações entre sequências de apaziguamento e sequência agressiva entre os 2 anos e os 4-5 anos, em que se ajusta pouco a pouco uma tipologia para cada criança (líder, dominante, agressiva) e que parece estar em correlação directa com os modos de interacção familiar, em especial, maternos.

1.2.3. Hipótese da frustração-agressão

Os estudos clássicos da Universidade de Yale, com Dollard, Miller *et al* (1938) assinalaram a conduta agressiva como uma das consequências mais importantes da frustração. A agressão é assim considerada como um resultado inevitável de uma situação que causou frustração. Este estado de frustração tem como efeito o aparecimento de um processo de cólera no indivíduo que alcança um determinado grau e que pode produzir algum tipo de agressão – verbal ou directa (Ramirez, 2001).

Inicialmente esta teoria ao ser formulada teve em consideração que a frustração leva sempre à agressão de algum tipo, ou seja, a agressão era sempre o resultado de alguma frustração (Dollard *et al*, 1939, citado por Feldman, 2001). Contudo formulações mais recentes sugerem que a frustração produz ira, que leva a uma prontidão para agir agressivamente. Se a agressão real ocorre, ou não, depende da presença de pistas agressivas, isto é, estímulos que foram associados no passado à agressão real ou à violência e que irão desencadear novamente a agressão (Berkowitz, 1984, citado por Feldman, 2001).

Berkowitz (1962, citado por Vala & Monteiro, 2000) introduz alterações ao modelo proposto inicialmente e que são, a importância da conotação violenta dos sinais presentes na situação em que a agressão se desencadeia e a importância do carácter subjectivo da frustração. Tratou-se assim de mostrar que a presença de sinais agressivos é importante no

desencadeamento de comportamentos hostis em relação aos outros, porque eles próprios foram anteriormente associados à agressão no contexto cultural envolvente.

A partir da hipótese relativa à agressão, que dizia que a frustração acontece em situações nas quais se impede que as pessoas atinjam os seus objectivos e onde seguidamente a essa frustração há maior probabilidade de agressão, foi levado a cabo um estudo com crianças onde se verificava essa mesma frustração e a conseqüente agressão. Assim, as crianças que se sentiam frustradas, na expectativa de brincar com brinquedos atractivos, reagiam de forma mais agressiva em relação a esses brinquedos, quando tinham oportunidade de brincar com os mesmos (Barker *et al*, 1941, citado por Gerrig & Zimbardo, 2005).

1.2.4. Teoria da aprendizagem social

Segundo Bandura (1987) a maior parte da aprendizagem humana consiste numa aprendizagem por observação. Esta aprendizagem resulta da observação do comportamento de outra pessoa, que se designa de modelo. Estes modelos têm a capacidade de estimular os observadores a reproduzir o seu comportamento. Este mesmo processo é utilizado aquando da reprodução de um comportamento negativo.

A agressão é vista, segundo Bandura (1973, citado por Schaffer, 1996) como sendo semelhante a outro tipo de comportamento social, na medida em que é adquirida através da aprendizagem directa ou da observação. Ao dar ênfase à aprendizagem observacional, refere que quando as crianças vêem um comportamento agressivo nos outros, principalmente em indivíduos que elas admiram e quando verificam que esses comportamentos produzem resultados “positivos” tendem a imitá-los e a adoptar um comportamento agressivo, em circunstâncias semelhantes.

A este respeito Bandura (1987) refere que *observando a los demás formamos las reglas de conducta, y esta información codificada sirve en ocasiones futuras de guía para la acción. Dado que, antes de desarrollar cualquier conducta, las personas pueden aprender de forma aproximada lo que deben hacer a través del modelado, les resulta posible ahorrarse los costos y el sufrimiento que ocasionan los esfuerzos erróneos* (p. 68).

Patterson *et al* (1967, citado por Gerrig & Zimbardo, 2005) observaram crianças na creche, tentando identificar as vítimas, os agressores e as conseqüências para cada um deles. Constataram que as acções agressivas ocorriam várias vezes por dia e que os actos agressivos

observados eram seguidos de consequências positivas para o agressor, isto é, a vítima ou desistia ou se afastava. Assim, a cada vitória o agressor aumentava a probabilidade de repetir o ataque. Os mesmos autores referem que os pais de crianças agressivas tendem a reforçar frequentemente os comportamentos agressivos dos seus filhos. Este reforço consistia em prestar mais atenção, rir da situação ou assinalando aprovação quando têm atitudes agressivas.

Estudos mais recentes concluem que as crianças que exibem elevados níveis de agressividade declarada têm tipicamente pais que utilizam a punição física. Os pais de crianças agressivas tendem a utilizar a punição, mais do que a recompensa, para influenciar o comportamento geral da criança (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Alguns teóricos da aprendizagem social enfatizam que no acto de castigar os filhos, os pais podem inadvertidamente ensiná-los a comportarem-se de maneira agressiva (Gerring & Zimbardo, 2005).

1.2.5. Teoria sócio-cognitiva de K. Dodge

A teoria de Bandura, sobre a aprendizagem social da agressão, anteriormente referida foi o mote para a emergência de diversas teorias, nos anos 80 e 90. Os avanços possibilitaram o surgimento da teoria do processamento de informação social, com a fusão das teorias da aprendizagem social e das teorias cognitivas da agressão (Szelbracikowski & Dessen, 2005). Uma dessas teorias é a que apresentamos de seguida.

Dodge (1986) ao enfatizar uma abordagem cognitiva à análise da agressão fê-lo na tentativa de compreender o processamento de informação e a selecção de reacções. O principal objectivo foi verificar se era a situação em si ou a interpretação que o indivíduo faz da situação que provocavam o comportamento agressivo (Schaffer, 1996).

Esta necessidade parte do facto de, diferentes indivíduos poderem percepcionar o mesmo estímulo de forma hostil ou benigna, isto é, os rapazes geralmente agressivos tendencialmente atribuíam intenções hostis a outra criança que, por exemplo, atira os brinquedos para o chão, enquanto que, os rapazes não agressivos, por outro lado, vêm este acontecimento como acidental (Schaffer, 1996).

Esta forma de reacção tem que ver com as próprias estruturas internas de compreensão, ou seja, as estruturas internas que contêm as representações mentais. Estas representações derivam das memórias armazenadas baseadas nas experiências passadas, onde as pessoas

representam, categorizam e interpretam continuamente os acontecimentos sociais (Burks, Laird, Dodge, Petit & Bates, 1999).

O processo pelo qual se desenvolvem estas estruturas, pode ser mais complicado, do que a simples exposição à violência. Este processo pode ser moderado pela forma como a criança processa as experiências agressivas, incluindo os processos cognitivos associados e que são armazenados na memória formando as estruturas de conhecimento hostis. Por exemplo, crianças que assistem e interpretam agressões precocemente, experienciam uma hostilidade que influenciará e se desenvolverá numa estrutura de conhecimento hostil. Uma vez adquirida, esta estrutura de conhecimento hostil, aumenta a probabilidade da criança exibir problemas de externalização. Não obstante, crianças que não prestam atenção às agressões interpretam-nas de maneira não hostil, o que pode levar ao desenvolvimento de uma estrutura de conhecimento não hostil (Burks *et al*, 1999).

Dodge para explicar esta situação expõe um modelo de processamento de informação em que existem cinco etapas que ocorrem muito rapidamente e muitas vezes a um nível inconsciente (Dodge, 1986, citado por Dodge & Coie, 1987).

O processo pelo qual o indivíduo responde de forma agressiva numa situação social envolve uma série de passos, que vão desde a aquisição e armazenamento até à recuperação de informações (Szelbracikowski & Dessen, 2005).

Deste modo, Dodge refere, como primeira etapa a codificação (Schaffer, 1996). Assim, o processamento de informação social incluiu a interpretação das intenções dos outros justamente através da produção, avaliação e selecção do comportamento (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986, citado por Burks *et al*, 1999) resultando na escolha da resposta (Burks *et al*, 1999).

A seguir à codificação, apresenta-se a interpretação, isto é, a forma como as crianças interpretam uma situação. Como referido anteriormente, as crianças com intenções hostis terão mais probabilidades de a interpretar de forma hostil, enquanto que as não agressivas vêm as coisas de forma diferente (Dodge, 1986, citado por Dodge & Coie, 1987).

A procura de reacção é a etapa seguinte. Esta implica que a criança produza possíveis reacções ao que viu, à luz da sua interpretação do evento. Após ter havido uma codificação da informação e interpretação da mesma, a procura de reacção dará lugar a uma decisão, isto é, a criança pode gerar uma quantidade de possíveis reacções. Deverá então determinar qual a

mais adequada e quanto mais apto estiver para considerar as possíveis consequências de cada uma, mais informado estará da escolha feita (Dodge, 1986, citado por Schaffer, 1996).

A última etapa é o desempenho da reacção. Esta implica que a reacção escolhida, seja executada e mais uma vez haverá diferenças individuais (Dodge, 1986, citado por Dodge & Coie, 1987).

Assim, a resposta agressiva não depende só das experiências vividas, mas também das capacidades biológicas que são representadas na memória. O indivíduo agressivo está mais atento aos sinais sociais e interpreta-os como hostis, apresentando um leque reduzido de respostas alternativas para situações específicas. Responde de forma mais impulsiva que a maioria das outras pessoas, bem como, tende a dar mais valor às respostas agressivas (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000 citado por Szelbracikowski & Dessen, 2005).

Burks *et al* (1999) realizaram um estudo sobre as estruturas e o processamento da informação social em crianças com comportamento agressivo e chegaram à seguinte conclusão: crianças que indicam estruturas de conhecimento mais hostis têm maior probabilidade de processar informação social de uma maneira hostil e ainda, as que têm estruturas de conhecimento mais hostis (como também as que processam a informação social de uma maneira hostil) têm maior probabilidade de externalizar os problemas.

1.3. Possíveis factores explicativos da agressividade

1.3.1. A família

Ao referir a família como um elemento que pode estar envolvida na adaptação do jovem no contexto sócio-cultural, devemos ter presente quais as suas influências e de que forma esta é constituída.

Assim, o grupo familiar não se identifica unicamente através de laços biológicos ou legais, mas antes como um conjunto de indivíduos que desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interacções particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia (Relvas, 2003). Ao contribuir para esta união a família está a ajudar os elementos que a constituem a, por um lado, permitir o seu crescimento, individualização, possibilitar a criação de um significado e a presença de um sentimento de pertença, e por outro lado, facilitam a integração dos seus elementos no contexto sócio-cultural.

A família determina as primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que são efectuadas acerca das pessoas, situações e capacidades individuais. Estas aquisições exercem uma grande influência na personalidade (Sprinthall & Collins, 1999). Esta (a família) torna-se, sem dúvida, importante para que os conhecimentos que a criança vai adquirindo, possam ser ou não reproduzidos num outro contexto e contribuiu ainda para a estruturação da personalidade e equilíbrio emocional.

Os padrões de interacção pais-filhos proporcionam modelos de actuação para a maneira como as pessoas devem interagir umas com as outras que são transportadas para as interacções entre os pares (Collins & Laursen; Rubin *et al*, 1999, citado por Cole & Cole, 2004). E ainda, como sugere Porot (s/d), a experiência familiar facilita à criança a aprendizagem da sua profissão de homem. Quem diz aprendizagem, diz experiências, tentativas, insucessos, desastres, recomeços.

Contudo, com a crescente transformação social e conseqüentemente familiar, nem sempre os seus constituintes podem dispor de “tempo” para fomentar estas aprendizagens. Ramos (1990, citado por Silva, 2004) refere que, as migrações para a cidade, conduziram a rupturas tanto culturais como familiares, fazendo com que algumas famílias se sentissem isoladas e desenraizadas. A família alargada tornou-se nuclear, deixando a mãe, por exemplo, de contar com a ajuda psicológica e física dos restantes familiares e vizinhos nos cuidados e nas tarefas domésticas.

Desta transformação resulta a redução do grupo familiar, em termos numéricos. A mulher passou a exercer também actividades fora do lar. Desta forma, os filhos são atraídos para fora de casa devido ou não, a um problema de espaço ou pela diversidade dos programas a eles dedicados (Silva, 2004).

Esta crescente (re)adaptação leva por vezes à falta de disponibilidade para atender os filhos devido às tarefas domésticas, à telenovela, ao futebol ou ao telejornal, que não se pode perder e que cortam os poucos períodos de diálogo possíveis, gerando indisponibilidade para uma troca de afecto, de carinho ou de preocupações (Pereira, 2002). Crescem assim, os problemas sociais, principalmente relacionados com a infância abandonada e delinvente (Silva, 2004).

O comportamento de uma criança é afectado pelo comportamento parental, mas também o afecta (Schaffer, 2004). As interacções familiares permitem verificar que as brincadeiras entre

pais e filhos são contextos onde as crianças aprendem a descodificar os sinais sociais e afectivos, a interpretar o impacto das suas manifestações de afecto, a regular a intensidade e a duração das interacções (Almeida, 2000).

a) Práticas parentais

A família tem um papel importante no desenvolvimento de todos os elementos que a compõe, especialmente nas crianças. A forma como os pais se relacionam com os filhos, para além da transmissão de afecto, partilham igualmente valores e atitudes que influenciam o comportamento das crianças e dos jovens. Esta transmissão pode assumir diferentes características.

Assim, a educação pode assumir características “autoritárias, democráticas ou permissivas” (Pereira, 2002, p.12). As práticas que os pais utilizam com os filhos podem ter consequências a nível da relação consigo e com os outros.

Os pais cujo estilo de educação assenta numa prática mais autoritária tendem a ter padrões mais inflexíveis e desencorajam a expressão de discordância por parte dos filhos. Os pais que adoptam um estilo mais permissivo dão aos filhos pouca orientação. Contudo esta orientação também pode ser inconstante, embora carinhosos exigem pouco dos filhos. Os pais que têm um estilo mais democrático tendem a estabelecer limites para os filhos e à medida que as crianças crescem, tentam utilizar a razão e explicar as coisas que vão acontecendo. Estabelecem ainda objectivos claros e encorajam a independência das crianças. (Baumrind, 1971, citado por Feldman, 2001).

Ainda segundo a autora anteriormente citada, estes estilos de educação têm impacto em termos de desenvolvimento social para a criança. Assim os filhos de pais autoritários são normalmente pouco sociáveis, pouco amigáveis e relativamente retraídos. Os filhos de pais permissivos tendem a ser imaturos, apresentam humor inconstante e pouco auto-controlo. Por último, os filhos de pais democráticos estabelecem boas relações sociais, são auto-confiantes, independentes e colaborantes.

Damon (1988, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) refere, relativamente aos estilos adoptados pelos pais (autoritário e permissivo), que os pais autoritários não impõem limites à criança com regularidade, de forma a orientá-la, mas impõem-nos em resposta aos seus próprios sentimentos e disposições. Ou seja, as oportunidades de exploração são restringidas

uma vez que as crianças têm medo das consequências. Por outro lado, os pais permissivos, ao não imporem limites razoáveis ou ao serem impostos, protegem a criança das consequências dos seus comportamentos inadequados.

Porot (s/d) explana que, uma protecção excessiva, destinada a evitar todas as dificuldades durante a infância, pode ser tão prejudicial como uma ausência total de direcção.

Putallaz (1987) defende que as atitudes parentais são mecanismos importantes para a transmissão das disposições afectivas porque induzem uma resposta que tanto pode ser positiva, como defensiva e rejeitante, e que mais tarde, se generalizará à interacção com os pares.

Dishion (1990, citado por Cole & Cole, 2004) refere que os meninos expostos a experiências familiares mais coercivas em casa eram aqueles com maior probabilidade de serem rejeitados pelos colegas de escola.

As interacções familiares criam oportunidades para a aprendizagem de competências sociais e comportamentos que são mais tarde reproduzidos na interacção com os pares (Almeida, 2000).

Existem alguns autores que para além das práticas parentais, fazem também ligação entre o facto de se ser vítima ou agressor com a qualidade das interacções familiares, isto é, o papel da qualidade da vinculação entre a mãe e a criança e as consequências na sua competência social. “Os estudos de Harlow sugeriam importantes ligações entre o comportamento social (nomeadamente, da agressão e inibição) com os pares e a qualidade do vínculo com a figura materna” (Almeida, 2000, p.153).

Nas brincadeiras que estabelecem com os filhos, tanto os pais como as mães usam estratégias diferentes, isto é, as mães passam mais tempo a conversar com os seus filhos, enquanto que os pais usam mais a brincadeira física, especialmente com os meninos (Kail, 2004).

Os teóricos da vinculação são unânimes em considerar que os primeiros afectos partilhados equipam a criança com um reportório de comportamentos e crenças, os quais detêm um papel precursor na constituição dos sistemas cognitivos, motivacionais e emocionais. Este reportório comportamental é “activado” nos primeiros contactos sociais ou em situações novas que constituem algum desafio para a criança (Almeida, 2000).

Os estudos recentes referem que as características da qualidade da vinculação entre mãe e a criança se fazem sentir nas interações das crianças com os pares (Montagner, 1993).

O padrão comportamental agressivo do adolescente parece associado a uma relação materna pouco carinhosa, caracterizada pelo afecto negativo e pela hostilidade evidenciada pela mãe nos primeiros anos de vida. Alternativamente, o comportamento inibido parece associado à super-protecção materna, sendo esta proximidade explicada em função da vulnerabilidade e sensibilidade da criança observada pela mãe (Almeida, 2000).

Deste modo, os modelos formados inicialmente podem generalizar-se para outras pessoas e para outras relações: as crianças que se vêem como dignas de amor vão esperar interações positivas com os outros, enquanto as que se vêem como rejeitadas abordarão provavelmente qualquer nova relação com expectativas negativas (Schaffer, 2004).

Em suma, paralelamente à qualidade da vinculação, as práticas parentais educativas e o ambiente familiar estão associados ao desenvolvimento da competência social da criança (Almeida, 2000).

b) Relacionamento entre os irmãos

Os irmãos desempenham um papel muito importante, na medida em que funcionam como um local protegido para a criança aprender a relacionar-se com os outros e a resolver os conflitos emergentes. “As relações entre irmãos são um laboratório para se aprender a resolver conflitos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 482).

“A qualidade do relacionamento das crianças mais novas com os seus irmãos e irmãs é frequentemente transportada para as relações com outras crianças” (Abramovitch *et al*, 1986 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.385). A forma que a criança encontrar para resolver esses problemas emergentes, vai ser a mesma que vai reproduzir num outro contexto. Se com os irmãos tiver um relacionamento mais difícil, o mesmo vai ser vivido junto de outras crianças. Pelo contrário, se for uma criança mais fácil de lidar, o seu relacionamento será também mais amistoso.

Assim, as interações entre irmãos parecem constituir fontes de experiência indispensáveis para a compreensão das necessidades dos outros, da tomada de papel afectivo e para a compreensão das regras sociais (Almeida, 2000).

Quando os filhos têm zangas entre si, os pais devem intervir, uma vez que resolvem a discussão entre as crianças, mas também porque mostram que há formas mais adequadas de negociar. Mais tarde, as crianças muitas das vezes tentam implementar essas técnicas em vez de discutir com os irmãos ou com os colegas (Kail, 2004).

Num estudo realizado por Vandell & Mueller (1980) em que observaram várias crianças, concluíram que as “crianças com irmãos mais velhos interagem e mostram-se mais sensíveis na interação com os pares” (Almeida, 2000, p.19).

1.3.2. O grupo de pares

Os estudos sugerem uma multiplicidade de formas através das quais se podem manifestar a influência das relações pais-filhos na relação com os pares. De modo geral, é tacitamente aceite que a qualidade das relações familiares é um factor determinante das diferenças observadas no comportamento social da criança (Almeida, 2000).

À medida que as crianças crescem formam uma rede cada vez mais diversificada de relações interpessoais. Destas, os laços formados com pessoas da mesma idade desempenham um papel muito significativo na vida das crianças (Schaffer, 2004).

Uma das funções mais importantes do grupo de pares é ser uma fonte de informação sobre o mundo externo à família. O grupo de pares proporciona aos adolescentes um “espelho” dos seus comportamentos (Santrock, 2004). Ou seja, é com o grupo de iguais que passam a maior parte do tempo e consolidam muitas das aprendizagens efectuadas no contexto familiar.

No grupo de pares, as crianças aprendem a formular e defender as suas opiniões, a ter em conta a perspectiva dos outros, a negociar soluções para os problemas e a desenvolver comportamentos que sejam aceitáveis pelos demais (Santrock, 2004). As relações entre pares podem ter uma influência digna de atenção em formas de conduta e pensamento (Schaffer, 2004).

As crianças começam desde muito cedo a viver em sociedade e como tal a estabelecer relações com os outros. “As relações entre pares caracterizam-se como relações horizontais ou simétricas, nas quais se enfatizam as dimensões da igualdade, reciprocidade e informalidade” (Hartup, 1991, 1992, citado por Almeida, 2000). A este conceito podemos, ainda acrescentar que, estas relações se caracterizam, pelo facto de serem relações entre iguais, onde são

aprendidas competências, tais como, cooperação e competição (Hartup, 1989, citado por Schaffer, 2004).

As experiências da criança com os seus pares têm implicações no seu auto-conceito e, portanto, nas características de personalidade que ela desenvolve (Schaffer, 2004).

A posição que a criança ocupa no grupo é um indicador do seu ajustamento social (Almeida, 2000). É o estatuto que a criança ocupa no seio do grupo que poderá mostrar que tipo de interacção existe entre ela e os restantes membros do grupo.

Alguns autores utilizam várias técnicas para avaliar o estatuto social da criança dentro do grupo, de entre as quais, as técnicas sociométrias surgem como as mais usadas. Existem vários tipos de estatutos sociométricos atribuídos às crianças, tais como, popular, rejeitada, negligenciada, controversa e mediana (Schaffer, 2004). Vamos apenas deter-nos nos três primeiros, dado que são os que têm maior interesse.

As crianças populares são descritas como, colaborantes, gostando de ajudar, amigas dos seus colegas, obedientes às regras, em particular às regras estabelecidas nas interacções entre pares (Almeida, 2000). As crianças rejeitadas não são amadas porque frequentemente são turbulentas e agressivas e nas aproximações aos outros encontram, por isso, resistência (Schaffer, 2004). Geralmente estas reagem de forma conflituosa e têm maior dificuldade em controlar os afectos, desistem e cessam a interacção no jogo mais rapidamente (Almeida, 2000).

As crianças negligenciadas tendem a ser socialmente inadaptadas, sendo tímidas e não assertivas, brincam normalmente sozinhas e na orla de grandes grupos (Schaffer, 2004).

Desta forma, Bee (1996) refere que o ingrediente crucial, todavia, não é a aparência da criança, mas sim a forma como ela se comporta. Ou seja, mais do que parecer, o julgamento que os outros fazem da criança, baseia-se nas atitudes que esta tem para com os outros.

As crianças populares comportam-se de maneira positiva, apoiada, não punitiva e não agressiva em relação a quase todas as outras crianças. Elas explicam as coisas e levam em consideração os desejos dos companheiros (Bee, 1996).

As crianças negligenciadas não se associam ao comportamento desviante, mas sim a níveis inferiores de envolvimento social activo e tal acontece com mais frequência nos grupos

de crianças mais familiares, do que, em grupos de crianças previamente desconhecidas (Almeida, 2000).

As crianças rejeitadas envolvem-se mais em simulações agressivas, indicando que são provavelmente estas crianças que têm um comportamento de provocação e/ou que mais vezes reagem à provocação dos outros, uma vez que estas brincadeiras são frequentemente mal interpretadas e origem de conflitos (Almeida, 2000). Acrescenta ainda que há um risco de estas crianças começarem por juntar-se a outras, igualmente rejeitadas, com poucas competências sociais e condutas anti-sociais.

Assim, a qualidade das relações entre pares não só reflecte o ajustamento social actual, como pode ser considerada como um indicador das crianças em risco de poderem vir a ter dificuldades de ajustamento na adolescência e na idade adulta (Almeida, 2000).

Em suma, as teorias expostas inicialmente são importantes não só, para a compreensão da agressividade, mas podem funcionar como a base para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

De todas as teorias expressas, as que abrangem mais aspectos sociais e interaccionais são as que fazem mais sentido no estudo desta problemática. Contudo as outras não são descuradas, uma vez que podem mostrar outras pistas de investigação.

Aliado a este facto não devemos esquecer outras influências, nomeadamente a família, que sofreu grande evolução em termos de características e de conceito. Esta evolução apresenta aspectos positivos, mas também há que ter em conta que, por vezes, a qualidade das interacções produzidas pode ser afectada e traduzida na relação com os outros.

Por fim falamos também do grupo de pares, uma vez que a sua influência é marcante. Este sistema é ainda mais importante, na medida que as competências sociais, muitas vezes são aqui desenvolvidas e podem reproduzir-se noutros contextos. Além disto, o estatuto da criança dentro do grupo pode ser um indicador da sua relação com os outros, bem como, pode estar associado à problemática que descrevemos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – *BULLYING*

*Quanto maior for o nosso nível de conhecimento,
mais eficazes seremos no mundo material.*

Lama & Cutler (2001)

Bullying é um conceito que na língua portuguesa ainda não apresenta uma tradução consensual e como tal continua a usar-se o termo em inglês. Alguns autores tentam aproximá-lo do termo vitimação, contudo sem consenso. Ao longo deste trabalho optamos por usar a terminologia em inglês, uma vez que abarca várias características. Sobre o facto de não haver tradução consensual, dedicamos alguns parágrafos no início desta abordagem.

O *bullying* desperta cada vez mais a atenção dos principais intervenientes na escola – professores, pais, técnicos sociais, auxiliares de educação. A fim de entendermos as suas principais características começamos com uma breve definição do conceito. A par desta definição surge, naturalmente a necessidade de caracterizar as vítimas e os agressores, tanto a nível físico, como psicológico.

Como a maior parte das situações que envolvem reacções emocionais fortes, esta também apresenta consequências, que podem ser mais visíveis e imediatas ou mais a longo prazo. É importante termos a noção das consequências para ser mais fácil traçar linhas de intervenção adequadas a cada caso – vítimas e agressores.

Além desta caracterização damos destaque também à escola, uma vez que é neste espaço que ocorrem estas situações de agressão e vitimação. Reportamo-nos aos locais na escola em que é mais frequente ocorrer este tipo de agressões e falamos um pouco sobre a indisciplina, dado que muitas vezes é confundida com o *bullying*.

2.1. *Bullying*

2.1.1. Definição

Na literatura científica internacional, este fenómeno é geralmente identificado por *bullying*. Contudo, na Noruega, Dinamarca, assim como na Suécia e na Finlândia, o termo *bullying* ou *bully/victim* foi identificado inicialmente como *mobbing*. Na Itália foi utilizado o termo *prepotência* e em Espanha *intimidación, maltrato e violencia* (Pereira, 2002).

Na língua portuguesa o fenómeno ainda não tem uma tradução consensual (continuando a usar-se o termo anglo-saxónico), uma vez que seria necessário um significado que abarcasse, por um lado, os atributos de personalidade dos sujeitos que são associados aos incidentes agressivos e por outro, as características que os comportamentos desses mesmos sujeitos assumem (Pereira, 2002).

Um exemplo desta dificuldade é referido por Sebastião, Alves & Campos (2003) em que nos diz o seguinte “em Portugal, a tradução para o conceito de *bullying* proposta por Almeida, aproxima-se das expressões “abusar de colegas”, “vitimizar”, “intimidar” e “violência na escola”. Na comunicação que apresentou no colóquio da AFIRSE, Marchand procurou analisar e discutir o conceito de *bullying*, entendendo-o como coação. Pereira, Neto e outros, no mesmo encontro, apresentaram o conceito de *bullying* como agressão sistemática e intencional entre pares” (p. 45).

A dificuldade notada na tradução abrangente do conceito pode dever-se aos seguintes aspectos, “Os diversos autores, de modo a investigar este problema [*bullying*] têm operacionalizado este conceito nem sempre do mesmo modo. Isto é, em relação aos comportamentos abrangidos, uns só se referem à violência física e outros referem-se à física, verbal e à psicológica.” (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001, p.524).

Contudo de forma a entender o significado subjacente ao conceito de *bullying* passamos a referir algumas das definições existentes na literatura.

Para Pereira (2002), *bullying* designa-se pela intencionalidade de magoar alguém, que é vítima e alvo do acto agressivo, enquanto os agressores manifestam tendência a desencadear, iniciar, agravar e a perpetuar situações em que as vítimas estão numa posição indefesa.

Craig & Harel (2002) designam *bullying* como *involves negative physical or verbal action that has hostile intent, causes distress to the victims, is repeated over time and involves a power differential between bullies and their victims* (p. 133). Esta definição comporta em si alguns dos conceitos a serem explorados – repetição da acção agressiva, a diferença de poder que existe na relação de ambos e a acção directa ou indirecta do comportamento agressivo.

Segundo Olweus (1993), *bullying* define-se como sendo, de uma maneira geral, relativo a um aluno que é vitimizado (ou *bullied*) quando ele ou ela está exposto(a) repetidamente a acções negativas por parte de um ou mais outros alunos. Relativamente a acções negativas, o

autor remete para o facto de alguém intencionalmente infligir ou tentar infligir dano ou incomodar o outro.

Ramirez (2001) designa *bullying* como uma forma de conduta agressiva, intencional e prejudicial, cujos protagonistas são jovens. São episódios que têm uma duração de semanas, meses ou mesmo anos.

Carvalhosa, Lima & Matos (2001) referem-se ao *bullying* como um comportamento que tem como objectivo provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa; que não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas que passa a ser crónico e regular e no qual os agressores vêem as vítimas como alvos fáceis.

2.2. Vítimas e agressores

O fenómeno do *bullying* não é algo que ocorra por si só, isto é, são necessários pelo menos dois intervenientes – vítima e agressor. Ao longo da definição de *bullying* já falamos um pouco destes dois “intervenientes”.

Costa & Vale (1998) referem que os rapazes envolvem-se com mais frequência em condutas violentas do que as raparigas, isto porque existem expectativas sociais de comportamento mais agressivo relativamente aos rapazes do que às raparigas.

Os rapazes estão mais expostos ao fenómeno do *bullying* do que as raparigas (Olweus, 1993). Refere ainda que, as raparigas estão mais expostas ao *bullying* indirecto e os rapazes ao *bullying* directo. Por *bullying* directo entende-se as agressões físicas, que incluem bater, empurrar. O *bullying* indirecto refere-se às ofensas de carácter verbal, como, insultar, lançar boatos e que levam a um isolamento social.

Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan (2004) referem-se ao *bullying* como tendo manifestações físicas, verbais ou psicológicas (levantar rumores, exclusão social). E ainda, que os rapazes, com mais frequência, utilizam a violência física e as raparigas usam mais a forma psicológica de violência.

2.2.1. Caracterização das vítimas

Olweus (1993) refere-se às vítimas como sendo mais ansiosas e inseguras que os outros alunos em geral, reagindo mais facilmente com choro. Dividiu-as, ainda, em vítimas passivas ou submissas e vítimas provocadoras. As primeiras caracterizam-se como inseguras, ansiosas e com uma visão negativa acerca de si. As segundas caracterizam-se por uma mescla de padrões de reacção ansiosos e agressivos, apresentando problemas de concentração, elevada irritação e alguns comportamentos “hiperactivos”. O autor propõe uma “grelha” onde refere as características típicas relativas a este grupo (Anexo - A).

Craig & Harel (2002) referem-se às vítimas como tendo menos poder que o agressor, que pode ser maior, mais forte ou mais velho.

Stephenson & Smith (1989, citado por Pereira, 2002) verificaram, nos seus trabalhos, que as vítimas são na sua maioria rapazes, são ansiosos, apresentam falta de auto-confiança e são menos populares que os agressores.

Ramirez (2001) caracteriza as vítimas como tendo idade mais baixa do que os agressores, na sua maioria são rapazes e apresentam algum *handicap* (motivo pelo qual muitas vezes são gozadas). O autor refere ainda algumas características a nível de personalidade e clima sócio-familiar. Assim, em termos de personalidade refere que apresentam pouca assertividade, são tímidos e têm elevada ansiedade. A sua auto-estima é frágil e são vistos como pouco sinceros, isto é, tendem a considerar-se melhores do que na realidade o são. No que diz respeito, ao clima sócio-familiar apresentam relações em que se sentem sobre-protegidos e com pouca independência a nível familiar.

Hodges & Perry (1999, citado por Santrock, 2004) caracterizam as vítimas como sendo, os alunos que interiorizam mais os problemas, são mais retraídos ou ansiosos, fisicamente mais fracos e ainda rejeitados pelos companheiros.

Carvalhosa, Lima & Matos (2001) com base na revisão da literatura definem a vítima como, alguém com quem [os agressores] frequentemente implicam, batem ou arreliam ou ainda que fazem outras coisas desagradáveis sem uma boa razão. Acrescentam ainda que são mais deprimidos que os outros alunos, têm menos amigos, bem como dificuldades em fazê-los.

A par destas caracterizações existem estudos que relacionam as características supra citadas, com algumas características familiares. Assim, as vítimas tendem a ter pais que se

intrometem demasiado nas suas vidas, sendo igualmente exigentes e insensíveis com os filhos (Ladd & Kochenderfer, s/d, citado por Santrock, 2004).

2.2.2. Caracterização dos agressores

Relativamente aos agressores estes foram caracterizados por Olweus (1993) como fortes e que precisam de dominar os outros. Apresentam pouca empatia pelas vítimas e têm uma visão positiva acerca deles próprios. Relativamente aos agressores, o autor também apresenta uma caracterização típica. (Anexo -B).

Ramirez (2001) caracteriza-os como tendo idade superior ao grupo das vítimas, frequentemente repetem o ano lectivo, apresentam um rendimento escolar baixo e têm dificuldades em seguir o ritmo de aprendizagem. Os agressores são geralmente rapazes, dado que têm tendência a usar mais a agressividade. Costumam ser ainda os mais fortes da turma, sendo-lhes atribuída mesmo superioridade dentro do grupo. A nível de personalidade destacam-se por um elevado nível de agressividade e de ansiedade, acatando mal as normas, manifestando alta assertividade que, por vezes, é traduzida em atitudes de desafio. Exteriorizam uma auto-estima ligeiramente alta, revelam um auto-controlo escasso nas relações sociais podendo dar lugar a manifestações de conduta agressiva, teimosia e indisciplina.

Carvalhosa, Lima & Matos (2001) apresentam também, através da revisão da literatura, as características dos agressores. Assim, os agressores sentem-se infelizes na escola, têm atitudes positivas para com a violência, ou seja, é através dela que conseguem a atenção dos outros. Têm ainda poucos amigos e alguma dificuldade em fazer amizades. As autoras referem ainda que estes alunos pertencem a famílias que são caracterizadas como tendo pouco calor/carinho ou afecto e onde existe uma maior distância emocional entre os membros da família.

Concomitantemente, os agressores apresentam tendências agressivas devido à vida familiar, isto é, os pais fomentam mais a hostilidade do que o afecto, levando a um padrão familiar de permissividade. Geralmente, os rapazes muito agressivos têm mães frequentemente hostis e sem controlo sobre os filhos, o que leva a uma inadequada supervisão por parte dos pais (Olweus, 1978, 1987; Junger, 1990, citado por Pereira, 2002).

2.3. Efeitos do *bullying* para as vítimas

Ao falar dos efeitos, deveremos ter presente, que estes podem ter duas traduções. Por um lado, temos os efeitos imediatos e por outro, os efeitos a longo prazo. Ambos deixam marcas na vítima.

Limber (1997, citado por Santrock, 2004) refere que a curto prazo as vítimas apresentam-se deprimidas, perdem mesmo o interesse pelos estudos e muitas vezes começam a faltar à escola. Boulton & Smith (1994, citado por Pereira, 2002) referem que as vítimas tendem a ter uma fraca auto-estima.

Pereira (2002) refere que as vítimas experienciam com mais frequência pouca aceitação, rejeição activa e são menos escolhidas como melhores amigos, apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e a capacidade de ajudar os outros.

A longo prazo, Craig & Harel (2002) chamam a atenção para o facto de estas crianças na idade adulta ao terem filhos, estes serão igualmente vítimas.

Num estudo efectuado por Olweus (1993, citado por Pereira, 2002), o autor sintetiza as principais características das vítimas. Assim, existe uma falta de continuidade no estatuto da vítima, isto é, se for incluída noutra escola ou noutro grupo pode não ser necessariamente vítima novamente; existe uma relação entre as tendências depressivas na idade adulta e o facto de se ter sido vítima na infância; apresentam uma auto-estima que pode ser caracterizada como fraca ou baixa e à medida que crescem, a probabilidade de serem vítimas decresce.

Smith & Madsen (1996, citado por Pereira, 2002) referem como consequência mais severa do *bullying* o suicídio, podendo este ser o resultado directo ou indirecto da vitimação a que a criança é sujeita.

“As vítimas, muitas vezes, têm menos oportunidades do que as outras crianças de aprenderem competências sociais, o que se vai reflectir na vida adulta, nomeadamente através da insegurança que revelam nas relações com os outros” (Pereira, 2001, p.21). Ou seja, estas crianças aquando da sua vida adulta apresentam mais dificuldades de estabelecer relações com os outros indivíduos, seja a nível pessoal, como profissional e até mesmo social.

Estas situações [*bullying*] estão associadas a uma série de comportamentos ou atitudes que se vão agravando e mantendo por toda a vida e que arrastam consigo consequências negativas, na maior parte dos casos de alguma gravidade, que estarão sempre presentes, influenciando

todas as decisões, imagens, atitudes, comportamentos que a pessoa constrói em relação a si, aos outros, ao mundo e até à própria vida (Pereira, 2002).

2.4. Efeitos do *bullying* para os agressores

Relativamente aos agressores a literatura aponta para as consequências a longo prazo. Contudo, no imediato estas crianças “encontram-se em geral aterrorizadas e vulneráveis, atoladas num destrutivo ciclo de abuso, pelo que (...) a criança deve ser ajudada a descobrir outras maneiras de enfrentar as suas dificuldades” (Mallon, 2001, p.178). Ou seja, a dificuldade que apresenta em relacionar-se com os pares, de uma outra forma que não seja através do exercício de violência para com eles.

Pereira (2002) sintetiza as principais consequências para os agressores e que são, crença na força como forma de resolução de problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advém; dificuldades na inserção social; problema de relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de auto-controlo e comportamentos anti-sociais.

Graig & Harel (2002) referem que os agressores podem apresentar comportamentos anti-sociais na idade adulta, bem como estarem envolvidos em actos de criminalidade. Podem, ainda, apresentar dificuldades em ter um emprego estável e em manter as relações afectivas duradouras.

Olweus (1993) refere que os agressores aprendem a recorrer à violência para atingir os seus fins. Verifica-se que se trata de uma aprendizagem perigosa, uma vez que, uma grande percentagem de adultos julgados e sujeitos a penas, reportam a crianças agressoras durante o seu percurso escolar.

Carvalhosa, Lima & Matos (2001) referem-se ao facto dos agressores se envolverem em mais comportamentos de risco para a saúde, como beber, fumar ou uso de drogas e apresentam maior risco de se envolverem, mais tarde, em comportamentos violentos ou delinquentes.

2.5. *Bullying* na escola

Os alunos passam a maior parte do tempo na escola. “A escola é a instituição mais marcante da vida da maioria das crianças e jovens” (Ribeiro dos Santos, 2004, p. 166).

A escola pode ser definida como uma instituição social, uma unidade funcional vivencial, uma estrutura, uma organização, um sistema complexo de comportamentos relacionais. Um sistema de normas e obrigações, de circuitos de circulação de informação, hierarquias e relações de força, com um tempo, um território, uma história (Ribeiro dos Santos, 2004).

A escola tem assim um papel de normalização dos comportamentos dos alunos mas também deve dar oportunidade a cada um de crescer de forma individualizada (Pereira, 2001). Ou seja, apesar de ter de ensinar os alunos cumprindo os programas propostos, deve também possuir um espaço onde esses mesmos alunos possam expressar livremente o seu “eu”.

Muitas vezes as crianças têm um espaço [o recreio] onde podem, nos intervalos, expandir a sua liberdade. Contudo, neste local “a supervisão é inexistente ou reduzida e também porque são espaços vazios que oferecem poucas oportunidades de jogo espontâneo ou jogo mais organizado” (Pereira, 2001, p. 29).

2.5.1. *Bullying* e o recreio

A escola é um lugar no qual o jovem passa a maior parte do seu tempo. Como tal, muitas das actividades que desenvolve e das interacções são apreendidas aí. Pellegrini & Smith (1993) referem que os recreios são alvo de atenção por parte dos investigadores, na medida em que, o comportamento da criança no recreio é geralmente um predictor positivo do desenvolvimento social e cognitivo nas crianças e em particular dos rapazes.

O recreio assume-se, pois, como um dos focos principais de interacção da criança com os seus pares. Para uma grande parte das crianças é no recreio que passam os melhores momentos do dia (Pereira, 2002). A partir da leitura dos estudos de vários autores, a autora anteriormente citada, refere que é, contudo, nos recreios que ocorrem mais práticas de agressão e vitimação.

No recreio assiste-se a uma pequena micro-sociedade, em que os melhores aspectos e os piores do comportamento humano são encontrados. A partir do estudo de diagnóstico efectuado por Pereira (2002) é atribuído ao recreio um valor elevado em termos de local “preferido” para perpetrar a agressão. A seguir a este encontra-se a sala de aula, dado que torna-se “fácil” arrelhar os colegas enquanto o professor está a escrever no quadro ou a dar atenção a um aluno; o corredor, dado que é fácil, no meio da confusão da saída ou entrada para a sala de aula, o agressor poder magoar a sua vítima; a cantina e ainda outros locais.

Estes locais podem ser os espaços na escola que não são tão vigiados e em que é mais fácil levar a cabo uma acção negativa.

2.5.2. *Bullying* e a indisciplina

Ao ser referida a palavra *bullying*, muitas vezes associamos ao conceito de indisciplina. De forma a poder clarificar este ponto, desenvolvemos algumas definições acerca da indisciplina e da sua tradução a nível escolar.

O conceito de indisciplina está implicitamente ligado com o conceito de disciplina e que tem a sua origem na relação pedagógica (Silva, Nossa & Silvério, 2000).

A indisciplina aparece como um conceito de grande amplitude, integrando “todos os comportamentos e atitudes que os alunos apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar” (Jesus, 2001, citado por Ferreira, 2002, p.103). Ou seja, os comportamentos que são levados a cabo pelos alunos e que impedem ou dificultam a aprendizagem.

A indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge (Carita & Fernandes, 1997).

O professor passa então a desempenhar um papel muito importante. A função do professor é simultaneamente técnica e relacional: deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito (Postic, 1991, citado por Ferreira, 2002).

Um outro aspecto importante e que deve ser tido em conta é o de que o aumento da indisciplina não é alheio ao facto de ter havido um prolongamento da escolaridade obrigatória. Este prolongamento leva à presença conjunta de jovens com expectativas, interesses, saberes e culturas diferentes, partilhando um espaço comum que dá o mesmo a todos, da mesma forma, impondo aos alunos a necessidade de pensarem na escola durante anos, independentemente do significado que esta tem para eles (Bertão, 2004).

Como síntese, apresentamos uma reflexão de Amado (2001) em que nos fala sobre três níveis de indisciplina e que vai de encontro com o título deste ponto do presente trabalho. Assim, designa o 1º nível como sendo “desvio às regras da produção”, ou seja, abarca aqueles incidentes a que é imputado o carácter “disruptivo”, em virtude da perturbação que causam ao “bom funcionamento” da aula. No 2º nível coloca a tónica nos “conflitos inter-pares”, ou seja, abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, as dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma e não só, podendo traduzir-se, também em fenómeno de violência e *bullying*. Por último, no 3º nível encontramos os “conflitos da relação professor – aluno”, isto é, são compostos por comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Tendo presente os aspectos referidos anteriormente – o contexto onde emerge, os intervenientes, os efeitos – e a definição de *bullying* – intervenientes e intencionalidade da acção, podemos constatar que, a indisciplina tem que ver com a relação professor / aluno e geralmente manifesta-se no contexto de sala de aula, enquanto que o *bullying* implica uma relação, entre alunos de idades próximas, e que têm atitudes agressivas (directas ou indirectas) de forma, geralmente, unilateral.

Em conclusão, ao longo deste capítulo tentamos dar uma visão acerca da problemática em questão, abarcando desde a sua definição até aos intervenientes e as consequências das acções sofridas e perpetradas.

Ao falarmos dos intervenientes, a literatura refere-se mais às consequências ligadas à vítima. Contudo não devemos descuidar que qualquer um dos intervenientes necessita de atenção e orientação, dado que apresentam sérias dificuldades em relacionar-se com os outros de uma forma saudável.

Dado que estes comportamentos têm a sua maior tradução na escola, não pudemos deixar de falar deste espaço e da forma como por vezes o aluno é tido como mais um, sendo esquecida a sua individualidade.

No final deste capítulo fazemos referência ao facto de, por vezes, haver uma confusão entre indisciplina e *bullying*. Tentamos dar uma definição da primeira e mostrar de que forma se diferenciam, tendo em conta as diferentes relações existentes.

CAPÍTULO III – BULLYING – UMA VISÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

O conhecimento que conduz à resolução de um problema tem de compreender que existem muitos níveis diferentes.

Lama & Cutler (2001)

Ao introduzir este ponto foi nosso objectivo dar a conhecer um pouco dos estudos que têm sido desenvolvidos, tanto a nível nacional como a nível internacional. Dos estudos que referimos a nível nacional, tentamos fazer quase que o percurso inicial de pesquisa acerca do tema, ou seja, os primeiros efectuados, ainda sem a designação *bullying* e prolongamos, este ponto, com outros estudos realizados mais recentemente, de forma, já direccionada para esta problemática.

A nível internacional, aproveitamos a extensa revisão bibliográfica efectuada por Pereira (2002), para compreender um pouco o que foi feito nos outros países. Apresentamos ainda um estudo levado a cabo a nível europeu, recentemente.

Convém salientar que todos os estudos referidos anteriormente foram realizados com questionários ou de *self-report* ou com o questionário (original e/ou adaptado) de Olweus (1989). Dado que este último é o mais utilizado quando se investiga esta problemática em contexto escolar.

3.1. Estudos efectuados no contexto português

Um dos primeiros estudos em contexto Português que faz referência a comportamentos anti-sociais é o de Fonseca (1992). Com uma amostra de 911 alunos, os quais estavam divididos em 892 crianças “normais” e em 19 crianças delinquentes, tentou verificar a incidência dos comportamentos anti-sociais no ensino básico e secundário, em Coimbra. Convém salientar que, o primeiro grupo de crianças era do ensino normal e o segundo grupo dum centro de observação anexo ao Tribunal de Menores. Este estudo foi realizado com um questionário de *self-report* adaptado de Loeber *et al* (1989). O autor verificou que, o grupo de delinquentes apresenta um índice mais elevado de comportamentos anti-sociais do que o grupo de crianças não delinquentes. Estes comportamentos eram mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas. Os comportamentos anti-sociais mais comuns eram: bater nos colegas

ou irmãos, copiar nos testes, efectuar diversos roubos em casa, entrar em zonas proibidas, faltar à escola, beber álcool, tratar mal outras pessoas e causar danos materiais na escola.

Em 1994, Pereira, Almeida & Valente (citado por Pereira, 2002) efectuaram um estudo piloto com cerca de 160 crianças, verificando-se que o *bullying* em Portugal era um problema sério e que se justificava um estudo mais alargado.

Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso (1995) levaram a cabo uma investigação para analisar a prevalência e as características do comportamento anti-social no ensino básico (escolas públicas), na zona de Coimbra. A amostra era constituída por 1586 alunos, dos 2º, 4º e 6º anos de escolaridade. O instrumento utilizado foi o questionário de *self-report* de Loeber *et al* (1989). Os resultados deste estudo apontaram para o facto dos rapazes terem resultados significativamente mais elevados do que as raparigas em 23 dos 41 itens de comportamento anti-social. Apontam, ainda para, o facto de, os rapazes apresentarem mais comportamentos anti-sociais do que as raparigas; os alunos mais velhos revelarem mais comportamentos anti-sociais que os mais novos e o mesmo acontecendo com os alunos de níveis escolares mais avançados em relação aos dos primeiros anos.

Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996) realizaram um estudo com 6200 alunos, de 18 escolas públicas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, onde tentaram entender melhor este fenómeno. Estas escolas pertenciam aos concelhos de Braga e Guimarães. Para esta recolha de dados foi utilizado um questionário adaptado de Olweus, que englobava 32 questões distribuídas por vários blocos, por exemplo, dados pessoais e sociais; aceitação social versus isolamento; relativo à vitimação; outro relativo à agressão; e ainda sobre os recreios. Os resultados obtidos neste estudo traduzem-se da seguinte forma: 22% é o número de vítimas para cada um dos ciclos estudados. A percentagem de agressores foi de 20% para o 1º ciclo e 15% para o 2º ciclo. O local onde se observou maior frequência de agressões foi no recreio referido por 78% dos alunos inquiridos.

Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith (1996, citado por Pereira, 2002) promoveram uma investigação, onde tentaram perceber se o *bullying* é mais frequente e assume características próprias em dois pontos diferentes do país – Lisboa e o Norte (Braga e Guimarães). Esta necessidade surge na medida em que como são cidades com traços distintos e com influências populacionais diferentes, poderia de alguma forma ter traduções diferentes. Os resultados deste estudo referem que a percentagem de vítimas no norte e sul, não obtêm

diferenças significativas. O mesmo acontece com os resultados respeitantes aos agressores. Assim, segundo os autores, a crença de que o *bullying* é um problema mais grave em Lisboa do que no Norte, não apresenta qualquer fundamento científico.

Carvalhosa, Lima & Matos (2001) expõe as linhas de uma investigação onde pretendem caracterizar e diferenciar os jovens com diferentes tipos de envolvimento no *bullying*. Participaram 6903 alunos de 191 escolas nacionais, sorteadas a partir de uma lista nacional. A média de idades variava entre 11, 13 e 16 anos, para anos de escolaridade de 6º, 8º e 10º, respectivamente. Para levarem a cabo a recolha de informação utilizaram um questionário “Comportamento e Saúde em jovens em idade escolar” adaptado do estudo europeu de 1998, *Health Behaviour of School-aged Children*. Os resultados deste estudo indicaram que 21% dos jovens foram vitimados “alguma vez ou mais” e 10% provocaram os colegas. Refere ainda que os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas do que os mais velhos. Comprovaram ainda muitas das características associadas às vítimas e aos agressores que são mencionadas na literatura, como por exemplo, os agressores são do grupo de alunos mais velhos, envolvem-se mais em comportamentos desviantes ligados ao tabaco, álcool e droga e têm uma atitude desfavorável face à escola. As vítimas, por exemplo, têm piores relações com os pares, têm mais sintomas de depressão e são geralmente do grupo de alunos mais novos.

Pires (2001) conduziu um estudo com 440 alunos (de duas escolas públicas de Lisboa) do 2º ciclo (238 rapazes e 202 raparigas), com idades entre os 9 e os 16 anos, tendo a grande maioria entre 10 e 12 anos. O instrumento utilizado foi o questionário de Olweus (1989, adaptado por Pereira & Almeida, 1994). Os resultados apurados foram os seguintes, a maioria das vítimas opta por não denunciar as agressões aos professores; os agressores são maioritariamente do sexo masculino; os motivos para justificar as agressões são na sua maioria “porque me irritam muito”; o turno da tarde é, para muitos alunos, o momento onde ocorrem mais agressões e referem os pátios do recreio como o local onde acontecem a maior parte das agressões, seguido dos corredores.

Ainda relacionado com o contexto português existem algumas investigações levadas a cabo pelo Centro de Formação de Professores (CEFOPE) da Universidade do Minho (em 1995), em que através da utilização do questionário de Olweus (1989, adaptado por Pereira & Almeida, em 1994), tentam verificar a frequência de *bullying* nas escolas da região norte. Apenas nos vamos reportar a três desses estudo e que se referem, um a alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, outro a alunos do 3º ciclo e, por último, a alunos do 11º ano de escolaridade.

Deste modo, Silva, E. (1995) no estudo efectuado com alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, com idades entre os 10 e os 13 anos, numa amostra total de 191 alunos, verificou que, os rapazes agredem os outros mais frequentemente que as raparigas, as raparigas são mais propensas a queixarem-se, tanto aos professores, como aos pais quando são vítimas de uma agressão. Este ponto é explicado como sendo uma estratégia que utilizam para fazer ver ao agressor que estão protegidas de qualquer tipo de agressão. Verificou ainda que, os rapazes sofrem mais que as raparigas, de agressão física. Outro aspecto importante foi que tanto os rapazes como as raparigas usam a agressão verbal directa (chamar nomes) com bastante frequência. Uma última característica verificada foi que, é no recreio, onde geralmente ocorre a maior parte das agressões.

Silva, C. (1995) numa amostra com 467 alunos, do 3º ciclo do ensino básico, tentou verificar se havia diferenças entre alunos do meio rural e do meio urbano. Assim seleccionou 250 alunos do meio urbano e 217 alunos do meio rural. Ambos os grupos com idades entre os 12 e os 18 anos. Os resultados apurados apontam para uma percentagem de vítimas e agressores mais elevada no meio rural do que no meio urbano, o que é explicado por uma menor preocupação na educação familiar para a ética, a compreensão e a tolerância na resolução de problemas. Os agressores mais frequentes são do sexo masculino quer no meio urbano, quer no meio rural. Verificou uma certa tendência para os mais velhos agredirem os mais novos, com especial incidência nos rapazes. Assim no meio urbano, as raparigas foram mais insultadas, sofreram mais ameaças e provocações, contaram mais histórias insultuosas acerca delas e foram mais marginalizadas. Os rapazes sofreram mais agressões físicas do que as raparigas. No meio rural, as raparigas sofreram mais provocações, mais roubos, foram mais marginalizadas e relataram ter sido mais vítimas, por outras formas de agressão, do que os rapazes. Os rapazes, por seu turno, sofreram mais insultos, mais agressões físicas, ameaças e contaram mais histórias insultuosas acerca deles. Conclui com o facto de o recreio ser o local eleito para as agressões, independentemente do meio (rural ou urbano).

Soares (1995) no estudo efectuado com uma amostra de 121 alunos do 11º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, verificou que a vitimação e a agressão é mais acentuada nos rapazes; as raparigas referem que são mais vitimadas pelos rapazes; a vitimação por agressão directa é mais acentuada nos rapazes do que nas raparigas; tanto os rapazes como as raparigas localizam, predominantemente, os agressores nas suas

turmas e os locais da escola onde ocorrem mais situações de vitimação e agressão são os recreios, as salas de aula e os corredores.

3.2. Estudos internacionais

Os primeiros estudos internacionais que dão destaque a este fenómeno foram conduzidos por Olweus (1978, citado por Pereira, 2002). Este estudo insere-se numa investigação longitudinal que compreendia uma amostra de 900 rapazes seguidos até aos 23 anos, na Suécia. Foram usados diferentes métodos para a recolha de dados desde a avaliação de pares (*peer-rating*), questionários (*self-report*), testes projectivos e entrevistas às famílias. Verificou-se que os agressores mais activos eram do 6º e 9º anos de escolaridade e que se envolveram mais do que os outros rapazes em comportamentos criminais na vida adulta.

Olweus (1989, citado por Pereira, 2002) num trabalho de avaliação quantitativa dos casos de intimidação, em grupos escolares, na Noruega, verificou que 15% dos estudantes se tinham envolvido em incidentes de agressão / vitimização.

Garcia & Perez (1989, citado por Pereira, 2002) num estudo efectuado em 10 escolas, espanholas, com crianças entre os 8-12 anos referem que 17% tinham sido agredidos / intimidadas e que perto de um quinto da população escolar se tinha envolvido em incidentes de *bullying*.

O'Moore & Hillery (1989, citado por Pereira, 2002) a partir de uma amostra de crianças dos 7 aos 13 anos (n = 800), em Dublin, refere que cerca de 10% das crianças reportou ter sido envolvida em práticas de *bullying* persistente, como agressor ou vítima, uma vez por semana ou mais frequentemente. Foram vítimas frequentemente 8% e agressores 2,5%.

Boulton & Underwood (1992, citado por Pereira, 2002) realizaram um estudo, no Reino Unido, com alunos de 8-9 anos e 11-12 anos. Cerca de 21% das crianças referiam ter sido vítimas e 17% terem agredido os colegas, algumas vezes ou frequentemente. O *bullying* foi mais prevalente entre os rapazes do que entre as raparigas e nas crianças mais novas do que no grupo das mais velhas. As duas formas de agressão mais reportadas foram “chatear” e bater ou pontapear. As crianças vítimas são mais frequentemente infelizes e ficam sós na escola.

Lagerspetz & Bjorkqvist (1992, citado por Pereira, 2002) numa investigação, levado a cabo na Finlândia, sobre a prevalência e desenvolvimento da agressão indirecta e estratégias usadas pelos dois sexos nos grupos, observaram que dos 8-9 aos 18-19 anos, num total de 604 indivíduos, foram referidas formas directas de comportamentos agonísticos (tais como gritar, berrar, bater, empurrar) e indirectas (levantar falsos rumores acerca de uma pessoa, fazer amizade com alguém por desforra, por vingança). Os rapazes tendem a usar mais a agressão directa do que as raparigas enquanto as raparigas usam significativamente mais a agressão indirecta.

Ortega (1994, citado por Pereira, 2002) conduziu um estudo com 284 sujeitos (de escolas espanholas) do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade (12-14 anos), verificou que 27% dos alunos foram vítimas com frequência e 22% agrediam. As formas de agressão mais usadas no sentido decrescente foram: “insultos”, “bocas”, “roubos” e “ameaças”. Relativamente aos agressores, estes são sobretudo um ou vários rapazes (72%). Relativamente aos locais, os mais mencionados são a sala de aula e os recreios.

Cowie (1997, citado por Pereira, 2002) procurou sintetizar aspectos relevantes do *bullying* em quatro países europeus: Espanha, Itália, Portugal e Reino Unido. Os resultados fundamentais deste estudo apontam para uma variação na incidência do *bullying* entre os países estudados; a mudança das atitudes face ao *bullying* com a idade das crianças; as diferenças a nível do género na empatia das vítimas e na prontidão a fazer alguma coisa para prevenir o *bullying*; a possibilidade das crianças beneficiarem de ajuda dos pares, mas necessitarem de serem treinadas e encorajadas e o facto da maior parte das crianças não gostarem das situações ligadas ao *bullying*, mas serem incapazes de intervir. Apontam ainda para a promoção de valores democráticos na escola como sendo, a chave da luta contra o *bullying*.

Slee (1998) levou a cabo um estudo, na Austrália, com uma amostra de 936 crianças – 434 raparigas e 512 rapazes – com uma média de idades de 10,8 anos. Através do preenchimento de um questionário de *self-report*, tinha como objectivo verificar se as crianças haviam sido vítimas de *bullying* e, ainda, se estas eram ajudadas ou não pelos colegas. Os resultados obtidos relatam que 17,7% dos alunos apenas teve uma situação de vitimação; mais rapazes – 18,6% – do que raparigas -16,6% – relatam experiências “graves” de *bullying*. Neste mesmo estudo, verificou-se que 43% dos rapazes e 44% das raparigas referem que às vezes tentam impedir as situações de violência que ocorrem entre os alunos.

Bullying, physical fighting and victimization é um dos capítulos inserido no estudo *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, promovido pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Este estudo compreendeu 162.306 jovens de três idades sequenciais – 11, 13 e 15 anos, de 35 países e regiões. Craig & Harel sintetizam os resultados deste estudo. Assim, 35% dos jovens afirmam que estiveram envolvidos em actos de *bullying* para com os outros nos meses anteriores. As percentagens variam entre os 30% para os 11 anos; 38% para os 13 anos e 36% para os 15 anos. Verificaram ainda que tinha uma maior incidência aos 13 anos e que era mais frequente nos rapazes que nas raparigas.

Concluindo, neste capítulo, apresentamos os estudos que foram efectuados tanto em Portugal, como em vários outros países.

Optamos por apresentar neste ponto os estudos efectuados com o questionário de Olweus, uma vez que foi o pioneiro neste tipo de investigação e ainda porque é o questionário desenvolvido mais utilizado no estudo desta problemática.

Este ponto serve para termos a noção, das prevalências encontradas para cada um dos grupos intervenientes. Os números traduzidos são importantes para assimilar esta realidade. Ao mergulhar no terreno, não o deveremos fazer sem ter a noção dos dados traduzidos pelos estudos quantitativos, uma vez que são estes que nos apontam também possíveis formas de melhorar os dados que queremos recolher.

Contudo não descuramos dos estudos que se referem às narrativas em vítimas e agressores. Mas é no ponto seguinte que fazemos referência ao mesmo.

CAPÍTULO IV – NARRATIVAS E SIGNIFICADOS

*O amor exprime-se pela carícia, tal
como o pensamento pela linguagem.*

Jean-Paul Sartre

Ao longo deste capítulo vamos traçar algumas linhas de compreensão sobre a narrativa. Fazemos uma pequena referência à narrativa, incluindo uma abordagem à linguagem.

Ao ter um papel importante no acesso à realidade dos indivíduos, não devemos esquecer que a narrativa tem uma natureza eminentemente significadora e como tal tentamos traçar algumas linhas para uma melhor compreensão deste ponto.

De forma a entendermos as narrativas desenvolvidas pelas crianças e adolescentes, apresentamos algumas pistas para reflexão, bem como alguns estudos. Fazemos referência a um estudo que envolve vítimas e agressores, tentando compreender as estratégias narrativas utilizadas por cada um, na interpretação de interações sociais.

4.1. A narrativa

4.1.1. A emergência da narrativa

O paradigma positivista deu lugar, durante a última metade deste século XX, a uma grande variedade de propostas alternativas, denominadas de hermenêutica, psicologia narrativa, psicologia pós-moderna, pós-racionalismo, pós-fundacionalismo, construtivismo e construcionismo social, entre outras (Botella, 2001). Há uma rejeição da ideia de que pode existir uma verdade última, bem como a recusa da ideia de que o mundo pode ser apreendido em função de grandes teorias ou metanarrativas, salientando a existência de uma multiplicidade de perspectivas e formas de vida (Gergen, 1994, citado por Quartilho, 2001).

A procura de objectividade “dá lugar”, por parte da Psicologia, a um conhecimento mais centrado no mundo subjectivo do indivíduo. As atenções dadas ao mundo da experiência subjectiva onde tentam compreendê-la tal como ela é, como é vivida pelas pessoas, contraria as teses objectivistas segundo as quais o mundo é composto por factos, acessíveis a um relato fiel das suas propriedades (Quartilho, 2001).

Ao ser promovida esta mudança, “o indivíduo deixa de ser considerado um mero processador de informação para passar a ser visto como um construtor activo de significados” (Fonte, 2003, p.42).

Deste modo, a realidade é encarada como algo que só fará sentido depois de ser construída pelo próprio sujeito (Fonte, 2003). Os indivíduos de todas as idades e culturas têm utilizado histórias ou narrativas (mito, folclore, contos de fadas, lendas, óperas, filmes, biografias, romances, peças de televisão, etc.) para atribuir significado ao seu ambiente e às suas próprias vidas (Hermans, 2001). A este propósito M. Gonçalves & Henriques (2000) referem que a forma como damos sentido ao mundo e a nós próprios faz-se a partir da construção e desconstrução de histórias.

O conhecimento passa a ser visto não como único, mas como o reflexo das realidades que o indivíduo vive e nas quais se move. Guidano (1991) sintetiza da seguinte forma “nós vivemos numa pluralidade de mundos e realidades possíveis criados pelas nossas próprias distinções perceptivas. Há tantos domínios de existência quantos os tipos de distinção construídas pelos observador” (p.4).

A forma que temos de aceder a estas realidades é através da linguagem. “ A linguagem passa a ser assumida não como um reflexo de uma realidade psicológica que lhe pré-existe, mas como o próprio fenómeno psicológico” (Gonçalves, 1997, p.260). Assim, a linguagem posiciona-se como um processo central para a construção do conhecimento, considerando-se os processos psicológicos como processos discursivos (M. Gonçalves, 2003, citado por Machado, Gonçalves, P. Machado, Henriques, Brandão & Roma-Torres, 2005).

A linguagem assume-se como um elemento central na construção de conhecimento (Harré & Gillet, 1994, citado por Gonçalves, 2002). O carácter significador da linguagem é resultante do modo como as palavras se vão relacionando umas com as outras no estabelecimento de uma matriz narrativa (Gonçalves, 2002).

Assim, atribuir um significado à experiência comporta um processo de “construção”, ou seja, constitui-la através da linguagem, tornando-a inteligível para o próprio e para os outros. A atribuição de significados à experiência depende dos actos interpretativos (Botella, 2001). Ainda segundo o mesmo autor, a linguagem é uma forma de acção mediante a qual criamos e experienciamos o significado social.

A linguagem nunca é meramente descritiva, não tentando somente dizer às pessoas como as coisas são. Ela vai tentando “mover” as pessoas (Cruz, 1996). Construimos o conhecimento e significado através da acção pró-activa da nossa linguagem, é ela que exprime e potencia o que experienciamos, mas é também a linguagem que dá ao experienciado um significado partilhado intersubjectivamente (Gonçalves, 2002).

Na sequência da emergência da linguagem como aspecto central da construção do conhecimento, uma grande variedade de autores têm vindo a sugerir a ideia de narrativa (Howard, 1991, citado por Fonte, 2003). Desta forma torna-se premente entender o que os diferentes autores entendem por narrativa.

Polkinghorne (1988) define narrativa como uma estrutura de significação que organiza os acontecimentos e a acção humana numa totalidade, deste modo, atribuindo significado às acções e aos acontecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade.

Sarbin (1986, citado por Fonte, 2003) define narrativa como sendo, a forma de organizar episódios, relatos de acções. É uma realização que junta factos reais e de ficção onde o tempo e o espaço são incorporados.

Gonçalves (2002) refere que as narrativas possuem um princípio, um meio e um fim, e que o movimento através destes momentos define os diferentes ritmos narrativos que o sujeito utiliza para organizar a sua experiência.

Bruner (1990, citado por Gonçalves, 2002) define narrativa chamando a atenção não só para a sua natureza mas, sobretudo, para a sua função. Centra a atenção em quatro elementos fundamentais da narrativa: a noção de sequencialidade, a comunicação de subjectividade, a originalidade e ambiguidade. Assim, as narrativas podem ser vistas como o modo como os indivíduos comunicam a sua experiência subjectiva, organizando-a temporalmente, permitindo à pessoa lidar com situações de originalidade e ambiguidade.

“A forma como damos sentido ao mundo e a nós próprios processa-se a partir da composição narrativa” (Sarbin, 1986, citado por Matos & M. Gonçalves, 1999, p.166). Ou seja, as histórias reconhecem tanto a percepção da realidade como o poder da imaginação. Considerando que as histórias combinam o factual e a ficção, a narrativa emerge a partir de diálogos reais e imaginários (Hermans, 2001).

A narrativa deve existir por analogia com a experiência, combinando um espaço, tempo e cultura ligados de forma coerente por múltiplos significados (Gonçalves, 2002). A este

respeito, Hermans (2001) acrescenta que, as histórias implicam sempre uma organização temporal dos acontecimentos e uma estrutura de enredo que relacione significativamente o passado, o presente e o futuro. Desta forma há uma organização esperada para uma narrativa que deve ter princípio, meio e fim, sendo causal e temporalmente sequencializada (Cruz, 1996).

A nossa identidade pessoal, a coerência narrativa da nossa vida, está largamente dependente da construção de significados (Gonçalves, 1997). É neste entendimento do que é o significado e o que ele representa que centramos o próximo ponto.

4.1.2. A narrativa como tradutora de significados

A entrada do ser humano na ordem dos significados faz-se por via da narrativa e não por via paradigmática (Alves, 1993).

A narrativa surge como metáfora para a noção de organização cognitiva, para a construção de processos de significação permitindo que os indivíduos atribuam significado à experiência e organizem os significados plurais da sua existência (Gonçalves, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, citado por Machado *et al*, 2005).

A narrativa tem uma natureza inerentemente significadora. Cumpre, através da sua natureza de organização temporal, espacial e “gestáltica” a função de permitir a organização da diversidade de experiência num mundo de sentidos. Organizar narrativamente a experiência é sobretudo dar-lhe um sentido (Gonçalves, 2002).

Os significados não fazem parte dos objectos, uma vez que o mundo e os objectos são indeterminados, ou seja, as pessoas participam activamente na construção de significados quando interpretam os seus mundos (Quartilho, 2001).

Uma das características fundamentais de qualquer indivíduo é a sua permanente procura e construção de significado pessoal (Guidano, 1987, 1991; Rosen, 1996, citado por Machado *et al*, 2005). Esta construção individual implica uma relação e interacção social, traduzidas num dado contexto e numa determinada cultura.

A este respeito, Shotter (1993, citado por Gonçalves, 2002) diz-nos que as narrativas só têm existência num processo interpessoal de construção discursiva e como tal, são inseparáveis do contexto cultural onde se situam. Toda a narrativa, como todo o

conhecimento, é localizada culturalmente. Por conseguinte, uma narrativa representa a “experiência” com a função de explicar a nós mesmos e aos outros e acaba por reflectir a inseparabilidade do que somos, sentimos e pensamos (Cruz, 1996).

A natureza narrativa da organização do conhecimento permite que o indivíduo não só encontre a sua realidade, mas também que a invente a todo o momento, dando assim um sentido pró-activo. Ou seja, as narrativas não relatam realidades mas são as próprias narrativas que as criam, daí que produzir uma narrativa seja transformar uma realidade (Gonçalves, 2002).

Assim, o significado narrativo não se constitui como algo eterno e permanente, mas pelo contrário, está sempre a ser transformado na contínua actividade de construção sobre a nossa experiência (Fernandes, 2001, citado Fonte, 2003). As histórias que contamos são construídas para dar significado à nossa experiência (Fonte, 2003).

O indivíduo tem assim, a partir da experiência, uma oportunidade de construir do seu significado. “O processo narrativo subjacente à construção de significados dá liberdade ao indivíduo para que construa significado acerca de si próprio, dos outros e do mundo através do acto de narrar” (Machado *et al*, 2005, p.2). Assim, o significado resulta da configuração da sequencialidade dos acontecimentos num todo que os une (Alves, 1993).

A linguagem e o pensamento interligam-se, não interessando tanto “saber o que é que determina o quê”, mas como se processam os discursos em contextos de interacção social com pessoas que, ainda que falem a mesma língua, nem sempre comunicam (Cruz, 1996).

“Numa palavra, a linguagem surge como mediador intra e interpessoal permitindo a construção compartilhada de significados” (Gonçalves, 2002, p.41).

No capítulo seguinte, vamos expor alguns estudos que se referem ao desenvolvimento narrativa em crianças e adolescentes.

4.1.3. A narrativa e os adolescentes

A atenção dada às histórias das pessoas significa que se procura compreender os significados das suas acções (Alves, 1993). Ao darmos essa atenção às histórias criadas e partilhadas pelas crianças e pelos adolescentes estamos a entrar no seu mundo e a tentar compreender as atitudes e os seus comportamentos.

Esta compreensão passa pelo entendimento do mundo que as rodeia e de si próprias. Ao contar histórias a criança desenvolve um sentido de autoria que muda e se expande à medida que as experiências de vida se tornam variadas. Criam as suas histórias ao recordar a experiência vivida, ao construir e desconstruir acontecimentos diários. As narrativas permitem-lhe construir um fio temporal para a natureza caótica dos acontecimentos que vivem. Através do acto de narrar a criança cumpre uma função de socialização e de transmissão de conhecimento sócio-cultural (Rocha, 2005).

Segundo, Mackeough & Genereux (2003) durante a adolescência há alterações narrativas quer a nível do desenvolvimento da competência estrutural, quer ao nível do conteúdo do pensamento narrativo.

Habermas & Paha (2001) levaram a cabo um estudo sobre o desenvolvimento da coerência das narrativas de vida numa amostra de adolescentes com 12, 15 e 18 anos de idade. Os resultados obtidos mostram um aumento na coerência global das narrativas de vida ao longo da adolescência, isto é, há um aumento da extensão temporal de relatos causais de ligação, para ligações causais entre acontecimentos e mudança pessoal, para comparações passado-presente e para separações relativas a interpretações.

Ao analisar as narrativas de crianças e adolescentes dos 4 aos 18 anos, Mackeough (1992, 1997, citado por Rocha, 2005) identificou três grandes estádios desenvolvimentais da compreensão narrativa. Assim, as crianças até aos 4 anos manifestam um conhecimento acção-acontecimento da experiência humana em termos de acontecimentos físicos e de estados físicos ligados numa sequência simples. As narrativas das crianças dos 6 aos 10 anos, começam a reflectir uma compreensão intencional da acção humana relativamente a sentimentos, pensamentos e objectivos imediatos. As crianças a partir dos 12 anos demonstram uma compreensão interpretativa das acções humanas, considerando os estados intencionais como objectos que são explicados em termos de história pessoal e/ou traços ou estados psicológicos de longa duração.

Paralelamente às diferenças encontradas nas diversas faixas etárias, Mackeough & Genereux (2003) referem que o género é um potencial diferenciador na construção narrativa. As raparigas desenvolvem um maior sentido de ligação com os outros o que resulta numa orientação relacional social forte enquanto que os rapazes desenvolvem um maior sentido de individuação e uma forte orientação de posição social. Os pais tendem a recontar histórias

acerca de acontecimentos passados a crianças do sexo masculino e feminino em estilos diferentes (Fivush, 1994, citado por Rocha, 2005).

O processo de criação de histórias significativas pode ser um meio importante que os pais usam para transmitir valores relativos ao género sexual aos seus filhos. Assim, há uma maior tendência por parte das mães a enquadrar emocionalmente as suas narrativas para as filhas, do que para os filhos, bem como, os pais a não apresentar um enquadramento emocional nas suas histórias para os filhos (Chance & Fiese, 1999, citado por Rocha, 2005).

A par destes estudos que se referem à narrativa e à forma como vai evoluindo na criança e nos adolescentes, existem outros que se centram na temática da agressão entre os alunos.

Smorti & Ciucci (2000, citado por Almeida & Del Barrio, 2002) apresentam um estudo sobre agressores e vítimas, onde avaliam as estratégias narrativas que os estes usam na interpretação das interações sociais. Os autores combinam sistematicamente o tipo de comportamento social (prosocial, agressivo e neutro) e um acontecimento discrepante, que introduz uma incongruência na história. A hipótese que os autores colocam é de que as estratégias que agressores e vítimas utilizam para interpretar a incongruência social são distintas levando a supor que, embora partilhem a mesma experiência desenvolvem estratégias de meios e fins diferentes.

Os resultados mostram que as estratégias narrativas de agressores e vítimas diferenciam-se no modo como os dois grupos interpretam os diferentes tipos de incongruência, sendo nas histórias regressivas (cenário prosocial – acontecimento agressivo) que estas diferenças são mais nítidas. Os agressores exaltam a internalidade dos motivos para a acção (a estratégia enaltece os estados mentais do protagonista, isto é, os antecedentes são estabelecidos pelo protagonista), sem recorrer a acusações ou explicando o acto agressivo em função de uma intenção hostil por parte do companheiro. As vítimas utilizam estratégias mais centradas na acção, que procuram explicar com base em antecedentes contextuais (Smorti & Ciucci, 2000, citado por Almeida & Del Barrio, 2002).

Assim, ambas as estratégias tendem a convergir para uma função auto-protectora. Para os agressores assegurando um papel activo que não é influenciado por circunstâncias externas, mas depende de estados mentais internos. Para as vítimas, a estratégia utilizada permite-lhe manter a noção que as respostas são determinadas pela situação e condicionalismos que não são controláveis (Smorti & Ciucci, 2000, citado por Almeida & Del Barrio, 2002).

A adolescência condensa em si um momento óptimo de construção narrativa. O adolescente é confrontado com diversas tarefas de integração pessoal e social, interna e externa, que fazem dele um analisador do processo de construção narrativa. Esta faixa etária simboliza o movimento de mudança caracterizador das atitudes narrativas. Num mundo de que nos apropriamos construindo-o discursivamente, é através das histórias que criamos que damos significado aos acontecimentos e as acções que realizamos (Rocha, 2005).

Em suma, a narrativa torna-se cada vez mais importante para aceder ao mundo dos diferentes sujeitos. A forma como construímos as histórias e o significado que lhe é atribuído é fulcral para os indivíduos. É o significado que o indivíduo lhe atribuiu, que lhe confere um entendimento consigo próprio, bem como com os outros que o rodeiam.

O acesso às narrativas dá-se por intermédio da linguagem. É esta que permite o acesso a múltiplas imagens da realidade. Ao termos a noção de como são construídas as histórias dos jovens, temos a noção dos significados e histórias que são importantes para si, nesta etapa do seu desenvolvimento.

A par destas temáticas, referimo-nos ainda aos estudos efectuados tendo em conta o desenvolvimento da narrativa nas crianças e jovens. Incluímos ainda um estudo efectuado com vítimas e agressões, de forma a compreender melhor a junção de narrativa e vítimas e agressores, uma vez que é sobre este grupo que versamos o nosso trabalho.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

*Qualquer investigação efectuada junto de seres humanos
levanta questões morais e éticas. A própria escolha do
tipo de investigação determina directamente a
natureza dos problemas que se podem colocar.*

Fortin (1999)

Iniciamos, este capítulo, com a explicação acerca da escolha da metodologia qualitativa. Fazemos referência à orientação pela *grounded analysis* e a forma como foi escolhido o método utilizado.

Apresentamos ainda os objectivos que pretendemos alcançar com esta investigação. A par destes objectivos apresentamos a forma como construímos a nossa amostra. Descrevemos igualmente os procedimentos seguidos, tanto no acesso à escola, como no processo de análise das entrevistas e posterior codificação.

5.1. A escolha da metodologia qualitativa

Os métodos qualitativos e quantitativos diferem em muitas áreas, mas noutras são complementares (Newman, 1997). Ou seja, cada método oferece-nos uma determinada forma de conhecimento (Fonte, 2005).

As metodologias qualitativas colocam o seu enfoque na procura de respostas a perguntas, que realçam como a experiência social é criada e qual o seu significado. Contrariamente, estudos quantitativos enfatizam a medição e análise de relações causais entre as variáveis e não os processos (Denzin & Lincoln, 2000). As metodologias qualitativas constituem, assim, uma ferramenta imprescindível para o trabalho no domínio da significação da experiência humana (Fonte, 2005).

A metodologia qualitativa enfatiza a importância do contexto social como forma de entender o mundo (Newman, 1997). Segundo Lindlof (1995, citado por Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d) a metodologia qualitativa permite compreender em profundidade a experiência humana subjectiva, preservando a forma e o conteúdo dessa experiência e analisando as suas qualidades.

A investigação qualitativa assume o significado proposto por Strauss & Corbin (1990) – um tipo de investigação que produz resultados não atingíveis através de procedimentos ou outros meios de quantificação, mas derivados dos dados recolhidos por um procedimento interpretativo que constituiu um processo de análise não matemática (Fonte, 2005).

Assim, a investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida (Flick, 2005). Os objectos de estudo não são reduzidos a variáveis, são analisados na complexidade do contexto (Quartilho, 2001).

Ao optarmos por uma metodologia de carácter qualitativo estamos a tentar despir-nos dos números existentes sobre os agressores e as vítimas e a tentar penetrar um pouco no mundo destes jovens. Mais do que saber que acções perpetram ou são perpetradas, interessa entender o significado que estas acções têm para si e como são vistos pelos outros.

Desta forma, pretendemos ter uma visão acerca da violência entre os jovens, a nível escolar, bem como entender que tipo de relação existe entre a família, os demais colegas da escola e a forma como se vêm a si próprios.

5.2. A Orientação pela *Grounded Analysis*

A investigação qualitativa vai-se afirmando no campo das Ciências Sociais e da Psicologia. Apresenta uma grande variedade de métodos, cada um dos quais parte de premissas diferentes e prossegue diferentes objectivos. Cada um deles tem por base uma ideia específica do seu objecto. Mas, os métodos qualitativos não podem ser encarados como independentes do processo de investigação e da questão a estudar (Flick, 2005).

Neste contexto, a *grounded analysis* é uma das metodologias que mais vem interessando os investigadores (Fernandes, 2001, citado por Fonte, 2003).

Os métodos usados ao nível da *grounded theory* traduzem-se num conjunto de estratégias indutivas e análise de dados (Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d). Segundo, Strauss & Corbin (1990, citado por Newman, 1997) a *grounded theory* pode ser definida como “um método de pesquisa qualitativo que usa um conjunto de procedimentos sistemáticos para desenvolver e induzir uma teoria sobre um determinado fenómeno” (p.334).

De acordo com esta perspectiva, o investigador não inicia o seu projecto baseado numa teoria pré-existente, mas procura que esta venha a emergir dos dados, de forma a melhor

traduzir a realidade sobre a qual se debruçou (Strauss & Corbin, 1998, citado por Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d).

Assim, temos uma metodologia geral para desenvolver teoria, que está enraizada nos dados sistematicamente recolhidos e analisados. A teoria evolui durante a própria investigação e isso ocorre através da relação dinâmica e contínua entre análise e recolha de dados (Strauss & Corbin, 1994, citado por Fonte, 2005). Ou seja, compreender como as pessoas constroem a sua experiência através das suas acções, intenções, crenças e sentimentos (Charmaz, 1995, citado por Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d).

De uma forma simples poderemos sintetizar como sendo um modelo de pesquisa flexível, que é levado a cabo em contextos quotidianos e tem como meta “aceder” ao conhecimento dos mundos simbólicos e realidades sociais dos participantes (Pidgeon, 1996a).

5.3. Objectivos

Em Psicologia é possível exercitar formas de investigação em “contextos de descoberta”, formular perguntas (mais do que dar respostas), ou até mesmo conceber a vida quotidiana como habitat privilegiado de “aprendizagens” úteis à Psicologia Clínica (Cruz, 1996).

Ao traçar as metas para o presente trabalho o nosso interesse prende-se com o entender o que sentem estes alunos que, durante os anos escolares, são vítimas ou agridem os outros.

Assim, o nosso objectivo geral é o de perceber os significados que são construídos pelos alunos relativamente à experiência vivida (vitimação e agressão). Estas experiências comportam tanto as agressões físicas, como as agressões verbais.

Quanto aos objectivos específicos:

1. A nível mais específico, junto destes alunos pretendemos aceder aos significados construídos nas relações em que se movimentam, nomeadamente:

1.1. A nível familiar, isto é, como é que estes alunos percebem a relação que têm com os pais, irmãos e restantes familiares;

1.2. No relacionamento entre os pares, isto é, que significados constroem da relação com os colegas da escola;

1.3. Na própria escola, isto é, que tipo de significados têm relativamente à escola, aos professores e aos restantes intervenientes na escola.

2. A nível pessoal, isto é, como é que estes alunos se vêem a si mesmos e como representam os seus comportamentos.

3. Pretendemos igualmente, mergulhar nos significados que são associados a estas experiências e traduzi-los em dados comuns aos dois grupos, de forma a ter um discurso a nível do grupo global.

5.4. Método

5.4.1. Participantes

Numa investigação qualitativa, a questão da amostra não se coloca a priori, uma vez que os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu conhecimento que podem traduzir (Ruquoy, 1995, citado por Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d).

Desta forma, não se pretende que a amostra seja representativa de uma população, mas sim da experiência ou conhecimento a que o estudo procura aceder (Morse, 1994, citado por Fonte, 2003).

Glasser e Strauss (1967, citado por Fonte, 2003) designaram este método alternativo de amostragem de “amostragem teórica”. O princípio fundamental da amostragem teórica é seleccionar casos ou grupos de casos, com base em critérios concretos relacionados com o assunto, em vez de utilizar critérios metodologicamente abstractos (Flick, 2005).

Assim a amostragem prossegue, de acordo com a relevância dos casos, e não pela sua representatividade (Flick, 2005). Numa primeira fase, os participantes escolhidos deverão ser aquilo que Morse (1994, citado por Fonte, 2003) designa de “peritos experienciais” no fenómeno, ou seja, os que possuem um conhecimento particular sobre o fenómeno em estudo e que podem transmitir informação acerca do que pretendemos aprofundar. No nosso estudo, estes peritos são os intervenientes directos no fenómeno de *bullying*, ou seja, as vítimas e os agressores.

Para acedermos aos intervenientes neste fenómeno, optamos por recolher os dados pretendidos junto dos alunos de uma escola da região norte de Portugal. Esta escola foi a

mesma onde foi realizado o estágio da investigadora e a que reunia melhores condições para levar a cabo a presente investigação.

Apenas como referência, esta escola está situada na zona Norte, mais concretamente no litoral Norte. Caracteriza-se economicamente pela predominância de agricultura de subsistência, pela actividade piscatória costeira artesanal, por actividades ligadas ao turismo e também pela existência de pequenas indústrias, sobretudo do ramo têxtil. As famílias de onde provêm os alunos apresentam um “estatuto literário” abaixo da média, mas não é significativa a taxa de analfabetismo. Por parte desta comunidade, salienta-se o facto das expectativas relativamente à escola serem baixas.

A segunda fase da “amostragem teórica”, consiste na identificação da variabilidade, isto é, na selecção deliberada de participantes que nos permitem aceder à heterogeneidade da experiência investigada (Rennie, Philips & Quartaro, 1998, citado por Fonte, 2003). Os autores sugerem duas estratégias: a selecção de grupos contrastantes e a procura activa de casos negativos. (Fonte, 2003). A selecção de grupos contrastantes refere-se à introdução de um ou mais grupos de comparação, divergentes em relação ao primeiro identificado. A selecção de casos negativos pretende incluir a análise de indivíduos que contrariam os padrões emergentes dos dados (Fonte, 2005). Neste estudo, optamos apenas por deter a nossa análise nos dois grupos que baseiam o estudo – vítimas e agressores – uma vez que pretendíamos estudar apenas alguns alunos daquela escola.

Pretendíamos que os jovens que fossem seleccionados constituíssem uma representação da realidade que se vive na escola, em termos de violência entre os alunos.

Deste modo, foi constituído um grupo de 10 estudantes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 12 e os 16 anos e que está dividida em 5 alunos vítimas de agressão e 5 alunos agressores (ver quadro 1).

Quadro 1. Caracterização breve da amostra

Alunos da amostra	Sexo		Idade	Papel do adolescente ou pré-adolescente	Tipo de violência exercida	Tipo de violência sofrida
	M	F				
E1		X	14	Agressora	Verbal e física	
E2	X		12	Agressor	Física	Física
E3	X		13	Agressor	Física	
E4	X		12	Agressor	Física	Verbal
E5	X		14	Agressor	Física	
E6		X	12	Vítima		Verbal
E7	X		16	Vítima		Física
E8		X	12	Vítima		Verbal
E9		X	12	Vítima		Verbal
E10	X		12	Vítima		Física e verbal

Por vítimas, vamos usar como base o facto de o aluno/a ser alvo de agressão física ou verbal de forma esporádica ou continuada. Por agressão física, entende-se, bater, empurrar. E por agressão verbal, o facto de chamar nomes ou insultar. Para os agressores, consideramos o facto de agredir os outros alunos de forma intencional, através de acções e/ou palavras.

Nestes casos não descuramos a hipótese de dentro do grupo das vítimas poderem ser incluídas vítimas com comportamentos provocadores, bem como, dentro do grupo dos agressores por vezes ocorrerem episódios de vitimação por parte de outros colegas.

Ao constituir esta amostra tentamos, o mais possível, ter uma visão representativa da problemática em investigação.

5.4.2. Material

A entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados à investigação (Gil, 1989). Esta torna-se assim uma forma de interacção social.

Para esta recolha de dados optamos por uma entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir obter o ponto de vista do sujeito, que é mais facilmente expresso nesta técnica do que numa entrevista estruturada ou num questionário (Kohli, 1978, citado por Flick, 2005). Há nesta, um espaço para o desenvolvimento de uma relação de confiança com o jovem e as questões surgem numa sequência livre de ser alterada, o que é importante dada a necessidade de adaptarmos a entrevista ao nível de compreensão e articulação dos alunos (Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d).

Para estruturar a entrevista como técnica de recolha de dados, baseamo-nos nos trabalhos realizados por alguns autores, nomeadamente Pereira; Almeida; Carvalhosa, Lima & Matos e, ainda, no questionário sobre *bullying*, adaptado para a população portuguesa por Pereira & Almeida (1994).

Deste modo elaboramos um guião de entrevista com os pontos que pretendíamos abordar, mas o modo e o momento em que as questões eram formuladas dependia do decorrer das entrevistas (Anexo - C). Desta forma, o guião de entrevista é concebido para apoiar o “fio da narrativa” do próprio entrevistado (Flick, 2005).

Os temas que nos propusemos explorar junto destes alunos abrangiam várias áreas, tais como,

- ✓ Relacionamento com a família (irmãos, pais);
- ✓ Relacionamento com os colegas na escola na primária e actualmente;
- ✓ Os episódios de vitimação (vividos no presente ou no passado);
- ✓ Episódios de agressão aos colegas (vividos no presente ou no passado);
- ✓ Estratégias de *coping* para resolução dos problemas;
- ✓ Modelagem parental ou outra;
- ✓ Percepção do próprio acerca de si e da escola.

Estes temas serviram de base à entrevista. Contudo sentimos necessidade de introduzir perguntas hipotéticas e que tinham como objectivo levar a que os alunos pudessem dar uma resposta “mais livre” a um problema real. Assim permitimos “às crianças mais crescidas a liberdade de se esquivarem a procurar a resposta “certa”” (Groue & Walsh, 2003, p. 142).

Estas perguntas foram baseadas em histórias relacionadas, uma com a agressão entre os alunos e outra, que dizia respeito à história de uma vítima (Anexo - D).

Além, das entrevistas sentimos necessidade de fazer uma folha de registo de comportamentos não verbais (Anexo - E). Tal como partilhado por Triviños (1987) “as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia o seu trabalho orientado por hipóteses levantadas *à priori* cuidando de todas as alternativas possíveis” (p.131). Assim, esta ficha pretendia registar os comportamentos manifestados durante a entrevista. Além destes, procedemos também ao registo da interação entre os alunos durante o recreio, uma vez que estes comportamentos complementavam algumas das respostas, tornando assim enriquecedor o entendimento de algumas atitudes explícitas e implícitas dos mesmos.

5.4.3. Procedimentos

Para ter acesso à escola e aos alunos pretendidos realizamos diferentes etapas. “A questão do acesso ao campo do estudo é mais importante na investigação qualitativa que na quantitativa. O contacto que os investigadores nela procuram é mais próximo ou mais intenso” (Flick, 2005, p.55).

A primeira etapa efectuada para proceder à recolha de dados para a investigação foi a de telefonar para a escola seleccionada (nomeadamente falar com o presidente do conselho executivo) e certificarmo-nos que poderíamos efectuar aí a recolha de dados. Posto isto, foi-nos pedido um protocolo onde estivessem as actividades e a forma como iam ser desenvolvidas (Anexo - F). Após esta entrega, o protocolo foi a conselho pedagógico para ser aprovado. Quando tivemos acesso ao mesmo, devidamente assinado, foi-nos dada autorização para entrar em contacto com a directora de turma e proceder às diligências necessárias para dar início à recolha de dados.

Para a constituição da nossa amostra, baseamo-nos primeiramente, nas informações recolhidas em contexto de estágio (ano lectivo 2004/2005), aquando da nossa intervenção, a pedido de uma directora de turma, devido aos frequentes casos observados de agressividade entre os alunos. Posto isto, através da directora de turma actual, tentamos ver qual a sua posição e se acrescentava algum aluno que tivesse um comportamento mais agressivo ou que

fosse demasiado passivo. Isto porque, a directora de turma representa o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais (Marques, 2002). Assim, à amostra inicialmente construída foram retirados alguns alunos e acrescentados outros.

Após esta etapa, falamos com todos os alunos da turma. De forma a evitar que os alunos se considerassem excluídos, uma vez que era vontade manifesta de todos participarem, resolvemos ao falar com os mesmos, que tinha havido uma selecção aleatória e que só alguns iriam participar neste estudo. Após esta explicação e clarificação dos objectivos, procedemos à entrega de uma autorização para ser assinada pelas três partes (investigadora, pais do aluno/a e o/a aluno/a) a fim dos encarregados de educação autorizarem a recolha de dados e o seu registo em áudio (Anexo - G).

Iniciamos as entrevistas apenas quando a directora de turma tinha recolhido as autorizações dos alunos que constituíam a amostra. Estas foram realizadas numa sala disponibilizada pelo conselho executivo da escola.

Deste modo foi-nos facilitado o acesso aos alunos, com o consentimento também dos professores. Este consentimento foi pedido de forma informal, uma vez que os alunos foram dispensados de aulas em que o conteúdo programático assim o permitia, tais como, Formação Cívica, Área de Projecto, Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Visual e Educação Tecnológica. Esta foi a solução encontrada, uma vez que o horário desta turma estava bastante preenchido e não havia outras alternativas.

Todas as entrevistas foram conduzidas pela mesma investigadora e no início da entrevista foram novamente clarificados os objectivos do estudo, com todos os participantes. A duração das entrevistas variou entre trinta minutos e sessenta minutos e todas foram gravadas em cassette áudio.

Ao concluirmos a fase de realização das entrevistas, procedemos à transcrição integral de todo o conteúdo revelado por cada participante. Os tempos relativos a interrupções de discurso não foram registados (tais como, tossir, rir, entre outros).

A partir do momento em que as entrevistas tinham sido transcritas e todas relidas (e ouvidas novamente) de forma a verificar se os dados estavam correctos, iniciamos a primeira fase do processo de codificação.

Por codificação entendemos como sendo, um processo que parte dos dados para conduzir à elaboração de teorias, através de um processo de abstracção. Assim, são atribuídos ao material empírico, conceitos e códigos, formulados, primeiro, o mais próximo possível do texto e em seguida de forma cada vez mais abstracta (Flick, 2005).

Antes de descrevermos a forma como chegamos às diversas categorias encontradas ao longo dos dados recolhidos, convém salientar que esta análise foi efectuada com base na estratégia de codificação de dados pormenorizada por Fonte (2005) e que descreve as seguintes etapas:

Seleccção do material relevante para a análise – após a leitura das entrevistas e de onde são retiradas as ideias principais.

Categorização descritiva – categorização das unidades de análise que podem ser ideias ou frases retiradas das entrevistas.

Elaboração de memorandos – refere que são ideias construídas aquando da construção das categorias e que podem ter pistas importantes para relacionar com outros aspectos.

Categorização conceptual – esta fase abrange várias categorias conceptuais.

Categorização central – são categorias mais gerais que incluem diversas categorias conceptuais.

Hierarquia de categorias – há uma graduação de categorias que abarca inter-relações entre diversas categorias conceptuais e categorias centrais.

Clarificação estrutural – há uma integração das categorias que só tenham sido expressas por um entrevistado noutras categorias mais frequentemente referidas pelos sujeitos, com significado idêntico.

Construção do discurso do grupo – há a primeira explanação do discurso do grupo em estudo.

A partir das primeiras leituras efectuada às entrevistas, começamos a esboçar a primeira abordagem às ideias mais importantes. Estas ideias foram surgindo da leitura e resumo, dos temas mais importantes, das entrevistas. Assim, as primeiras categorias emergentes dos dados são de natureza descritiva, muito próximas da linguagem usada pelos sujeitos (Rennie, Philips & Quartaro, 1988, citado por Fonte, 2005).

Estas primeiras ideias, baseadas nas frases ou ideias mais significativas dos adolescentes e pré-adolescentes, tendo em conta o tema investigado, foram o ponto de partida para a emergência de conceitos mais abstractos e interligados. Nesta primeira fase obtivemos cento e sessenta e oito frases ou ideias que, de alguma forma, poderiam ser orientadoras na procura de significados subjacentes à experiência do agressor ou da vítima.

As relações e categorias consideradas essenciais são verificadas repetidamente em confronto com os textos e com os dados (Flick, 2005).

Após este passo procedemos à leitura do material que tínhamos resumido e tentamos ver possíveis relações entre frases ou ideias de forma a iniciar o processo de agrupamento das categorias. Ou seja, cada categoria descritiva está inserida em várias categorias conceptuais. Estas consistem em categorias de nível mais abstracto e compreendem diferentes categorias descritivas (Fonte, 2005).

As categorias centrais que foram emergindo tiveram como base as categorias descritivas anteriormente encontradas. Desta forma tentamos ver quais as categorias que melhor se adequavam aos dois grupos que tínhamos em estudo – vítimas e agressores. Deste agrupamento e refinamento surgiram cinco categorias centrais – auto-descrição, família, grupo de pares, escola e comportamentos não verbais. Cada uma destas categorias tinha incluída várias subcategorias.

A partir daqui demos início à análise do discurso, primeiro em cada grupo e depois relativamente ao grupo global, isto é, os significados partilhados pelas vítimas e agressores.

Do mesmo modo que clarificamos a forma como foram construídas as categorias, sentimos necessidade de referir como fomos construindo esse mesmo conhecimento.

Contudo, não obstante a aceitação da relatividade do conhecimento há uma preocupação com a validade dessas mesmas interpretações (Sani, R. Gonçalves & Keating, s/d). Desta forma baseamo-nos em alguns procedimentos qualitativos, para que, apesar de não ser possível uma perfeita replicabilidade dos dados recolhidos, podermos através da triangulação clarificar o significado dos dados obtidos. Este procedimento pode compreender diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramento de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno (Flick, 2005).

Desta forma, iniciamos o uso desta estratégia, primeiro a nível dos dados e posteriormente a nível metodológico (inter-método). Isto é, tentamos obter os dados recolhidos utilizando

fontes distintas (entrevista e observação em contexto de recreio) realizadas em momentos distintos e ainda junto da directora de turma destes alunos. Utilizamos a recolha de dados com a entrevista semi-estruturada e também com o registo de comportamentos numa grelha de observação.

Assim, a triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento (Flick, 2005).

Em suma, neste capítulo, detemo-nos nas razões da escolha duma metodologia mais qualitativa, dado que, a consideramos adequada aos objectivos que tínhamos traçado. Encontramos na entrevista, mais propriamente na entrevista semi-estruturada, o instrumento adequado e que com base nas leituras efectuadas, construímos-la para recolher os dados junto destes alunos.

Fazemos igualmente uma descrição dos participantes e da forma como acedemos à nossa amostra, bem como os procedimentos usados até chegar junto destes alunos e, posteriormente, aquando da transcrição das entrevistas e categorização das mesmas.

CAPÍTULO VI – RESULTADOS

A prática científica partilha com a arte a necessidade de escolha.

O objecto de estudo resulta de uma opção, assim como a sua perspectiva de abordagem. Como construção que é, implica uma estrutura arquitectónica e uma forma.

Esteves (1996)

Neste capítulo expomos a construção das categorias e das hierarquias retiradas do discurso dos dois grupos em estudo – vítimas e agressores.

Posteriormente detemo-nos nos resultados obtidos, tanto para um grupo, como para outro e procedemos à integração dos resultados dos dois grupos, de forma a encontrar significados partilhados por estes alunos. Isto é, iniciamos a nossa pesquisa com uma vertente mais descritiva e posteriormente passamos para uma estruturação de forma a emergir dos dados um modelo.

6.1. Apresentação dos resultados

Ao iniciarmos a recolha de dados junto dos alunos seleccionados incluímos no início algumas questões que serviram para conhecer melhor algumas das características sócio-demográficas desta população. Assim, passamos a descrever em traços gerais cada um dos alunos.

6.1.1. Dados biográficos

E1 – é uma aluna do sexo feminino, que tem um irmão. Reside com os pais e com o irmão. Os pais andaram na escola até ao quarto ano e neste momento o pai é reformado e a mãe é empregada têxtil. É uma aluna que é alta, magra e que fala muito alto, aquando da entrevista e mesmo na interacção com os outros. Reside num local com vizinhos, com os quais se dá bem e costuma inclusive sair. Agride frequentemente os colegas de forma verbal, mas por vezes também outras raparigas através de agressões físicas e verbais.

E2 – é um aluno do sexo masculino, que não tem irmãos. Reside apenas com os pais. A mãe andou na escola até ao 12º ano e o pai até ao 7º ano. Ambos são vendedores ambulantes. É um aluno de estatura média, magro e com um tom de voz que oscila, por vezes entre o

baixo e outras vezes o muito alto. Apresenta ainda alguma nasalização de certas palavras. Reside num local onde os vizinhos são quase todos da turma actual, mas apenas brinca com um vizinho. Os episódios de agressão perpetrados surgem quase sempre no seguimento de uma agressão verbal. É um aluno que por vezes é vítima de outros colegas, nomeadamente quando está sozinho.

E3 – é um aluno do sexo masculino, que tem dois irmãos. Reside com os irmãos e os pais. A mãe andou na escola até ao quarto ano e o pai até ao terceiro ano. A mãe é vendedora de peixe e o pai trabalha nas linhas de comboio. É um aluno que tem um tom de voz forte e por vezes agressivo. É alto, forte em termos físicos e com um olhar, por vezes desafiador. Reside num local onde os vizinhos têm muitos conflitos, que são visíveis por todos. Envolve-se frequentemente em episódios de agressão aos outros, umas vezes de forma verbal e outras de forma física.

E4 – é um aluno do sexo masculino, que tem um irmão. A mãe neste momento está grávida e ainda não sabe o sexo do bebé. Reside com o irmão e com os pais. A mãe andou na escola até ao 12º ano e o pai até ao 6º ano. A mãe não trabalha e o pai é vendedor de peixe e fruta. É um aluno alto, forte fisicamente e tom de voz forte. Reside num local onde tem vários vizinhos, com os quais participa em várias brincadeiras, principalmente as que se relacionam com o assustar os outros. Envolve-se frequentemente em agressões aos outros. A maior parte das vezes, estas ocorrem quando estão em grupo.

E5 – é um aluno do sexo masculino, que tem três irmãos. Reside com os pais e os irmãos. A mãe andou na escola até ao 6º ano e o pai até ao 5º ano. O pai trabalha na construção civil e a mãe é auxiliar de acção médica. É alto, magro, com um tom de voz que oscila entre o agressivo e o meigo. Apesar de ter vizinhos no local onde mora, não costuma passar muito tempo com eles. Gosta de passar o fim-de-semana no Porto com os outros familiares e amigos. Tem relatos de agressão aos outros, contudo alguns não são perpetrados dado que não tem companhia.

E6 – é uma aluna do sexo feminino, que tem dois irmãos. A mãe andou na escola até ao 6º ano e é empregada têxtil. O pai andou até ao quarto ano e é construtor civil. É baixa, magra e muito espontânea a nível de gestos. Tem vizinhos no local onde mora e que são na sua maioria familiares por parte da mãe. Apresenta relatos de situações em que foi vítima, umas vezes de insultos, mas outras vezes de agressão física.

E7 – é um aluno do sexo masculino, que tem quatro irmãos. Reside com os pais e uma irmã. O pai andou na escola até ao 5º ano e trabalha na construção civil. A mãe andou na escola até ao quarto ano e trabalha como jardineira na junta de freguesia. É um aluno alto, ruivo e muito tímido. No local onde reside não se dá bem com os vizinhos, dado que os apelida como muito “queixinhas”. Relata episódios em que foi vítima de agressão verbal por parte dos colegas mais velhos.

E8 – é uma aluna do sexo feminino, que tem um irmão. Reside com os pais e o irmão. A mãe andou na escola até ao quarto ano e está desempregada. O pai andou até ao 6º ano e trabalha em limpezas. Tem poucos vizinhos no local onde mora e não tem por hábito relacionar-se muito com os mesmos. É uma aluna baixa, magra, muito tímida e com problemas a nível dos dentes (muito salientes). Os episódios relatados pela aluna referem-se a episódios de agressão verbal, perpetrados pelos colegas da escola e da turma, no recreio, mas por vezes também na sala.

E9 – é uma aluna do sexo feminino, que tem quatro irmãos. Reside com os pais e os irmãos. A mãe andou na escola até ao 12º ano e é doméstica, o pai andou até ao 6º ano e é afinador de máquinas. No local onde reside quase todos os vizinhos fazem parte da família. É alta, magra e com alguma descoordenação dos gestos ao falar. Narra episódios em que foi vítima de agressão verbal, mas também de outros colegas que passaram pela mesma situação.

E10 – é um aluno do sexo masculino, que tem uma irmã. A mãe andou na escola até metade do 5º ano e é empregada têxtil, o pai até ao 6º ano e trabalha na construção civil (no estrangeiro). Reside com a mãe e a irmã. Tem vizinhos com os quais, por vezes, brinca. É baixo, magro, com óculos e muito irrequieto com as mãos. É um aluno que se identifica com uma história criada sobre uma vítima. Relata episódios de vitimação que lhe acontecem frequentemente.

As entrevistas realizadas aos alunos acima descritos resultaram em categorias e subcategorias que podem ajudar a compreender melhor os significados subjacentes às experiências vividas pelos mesmos.

Assim, dividimos os alunos em dois grupos – um que engloba as vítimas e outro que engloba os agressores. Para cada grupo constituímos categorias que podem ajudar a compreender os significados desta experiência, bem como subcategorias.

6.1.2. Discurso do grupo dos agressores

No discurso desenvolvido pelo grupo, designado de agressores, foram identificadas as seguintes categorias:

A) Auto-descrição – onde incluímos apenas a sua descrição / auto-imagem. Isto é, tentamos ver de que forma o/a aluno/a se vê a si mesmo/a e/ou descrevia.

B) Família – encontram-se as relações existentes na família. Focamos as seguintes subcategorias: a) ausência afectiva; b) relação com os irmãos; c) modelagem parental (em termos de comportamentos de agressão e também de resolução de problemas).

C) Grupo de pares – onde fazemos referência à relação com os amigos, na escola. Encontramos as seguintes subcategorias: a) apoio dos amigos; b) aprovação social; c) aprendizagem relacional.

D) Escola – foram identificadas as seguintes subcategorias, de forma a entender as relações existentes na escola: a) locais que os alunos mais gostam e menos gostam; b) locais de ocorrência das agressões; c) sentimentos face à escola; d) resolução de problemas e) professores; f) caracterização das vítimas; g) sentimentos face aos episódios de agressão; h) episódios vividos e perpetrados.

E) Comportamentos não verbais – onde fazemos referência aos comportamentos que estes alunos têm para com os outros e que designamos por comportamentos provocadores.

Após esta exposição das categorias mais marcantes, vamos apresentar os dados recolhidos para cada uma delas, apresentando alguns exemplos, usando as palavras produzidas pelos mesmos, sem alterações, a nível gramatical.

A) Auto-descrição

Relativamente à descrição que os alunos fazem de si próprios, estes apresentam muitas dificuldades em falar de forma espontânea de si. O silêncio no início desta resposta foi comum a este grupo. Quando começam a falar referem-se a qualidades que têm que ver com a prática de actividades desportivas, [E4] – «...dizem que sei jogar futebol, jogar basquetebol»; [E5] – «... sou bom a jogar futebol». Apesar desta dificuldade inicial, conseguem posteriormente falar de outras características, como ser amigo – [E1] «sou amiga dos meus amigos»; [E2] «sou amigo»; resmungão – [E4] «... às vezes resmungão»; [E2] «sou...não

sei...às vezes resmungão»; teimoso – [E4] «...e sempre teimoso» e ainda nervoso – [E3] «...eu sou muito nervoso»; [E5] «...sentia nervos». Manifestam ainda alguma impulsividade em certas atitudes – [E3] «eu sou muito nervoso e se me chatearem, pronto»; [E4] «Começou a pegar comigo e eu empurrei-o». Conseguem ainda falar de alguns aspectos que mudavam em si próprios – [E3] «...mudava só o facto de ser nervoso»; [E1] «...em mim deixava de falar tão alto, ser chata e ser tão rebelde».

B) Família

A família e as relações que a caracterizam também foram abordadas por este grupo. Por vezes isto aconteceu de forma directa (perguntas formuladas) e outras através de situações vividas e em que isso foi manifestado. Alguns destes alunos sentem alguma ausência afectiva por parte dos pais, nomeadamente quando têm alguma situação que gostariam de partilhar – [E4] «Quando recebo testes...»; [E3] «Preocupam-se comigo, quando podem». Todos referem que os pais não falam (falaram) com eles sobre a infância – [E1] «Não, nunca falaram sobre isso»; [E3] «Não, não me disseram nada». Outra característica que este grupo partilha, há excepção de um elemento (E2), são os irmãos. A relação do aluno com os mesmos é por vezes conflituosa – [E1] «...discutimos muitas vezes, às vezes não conseguimos conversar»; [E4] «...anda sempre a chatear, é do piorio». Ainda relativamente à família observamos que há situações que são alvo de aprendizagem por parte dos alunos. Assim temos a modelagem parental em termos de resolução de problemas – [E1] «...algumas vezes aprendi com os meus pais». Na ausência dos pais os amigos ocupam esse lugar – [E5] «...foi um colega meu que me ensinou como fazer»; [E2] «...aprendi com o meu vizinho, que também é meu amigo». Esta modelagem não se passa só em termos de resolução de problemas, por vezes, ocorre em termos de comportamentos de agressão – [E5] «O meu pai quando andava na escola andava à porrada todos os dias.»; [E1] «O meu pai era, estava sempre a chatear os professores, as raparigas, ele e outro colega. A minha mãe dizia que às vezes chateava os colegas»; [E3] «O meu tio roubava as carteiras das raparigas, roubava as coisas delas e deitava no caixote do lixo. Batia nos outros cá fora».

C) Grupo de pares

Os amigos também desempenham um papel importante, tanto a nível de aprendizagem, como também de aprovação social. O apoio dos amigos é importante [E1] «...às vezes, eles dizem para fazer mais.»; [E4] «...nós andamos sempre em grupo e fazemos as mesmas coisas»; mostram uma necessidade de aprovação dos seus actos [E3] «Eu bati numa rapariga que não gostava e eles ficaram todos contra mim, senti-me sozinho». Por vezes as suas acções reflectem uma aprendizagem [E4] «...aprendi a reagir assim com eles»; [E5] «Quando estão aqui de novo as crianças, os putos que vêm para o 5º ano, claro que isso influencia. Aprendem com os mais velhos e depois é sempre assim»; [E3] «...aprendi com aqueles que andavam na escola».

D) Escola

As relações desenvolvidas reflectem também o espaço onde ocorrem. A escola é esse local. Desta forma verificamos quais os locais que os alunos mais gostam – [E5] «...gosto do ringue»; [E4] «...gosto de estar à beira do ginásio, junto ao campo de futebol e junto aos bancos»; e ainda os que gostam menos – [E5] «...de estar nas aulas»; [E2] «...ir para junto da areia, junto aos pombos a atrás do pavilhão». A par destes locais há também aqueles que são locais onde são perpetradas as acções – [E5] «...andei à porrada junto ao campo de futebol...»; [E1] «...às vezes andamos à chapada, uns com os outros, quando estamos no recreio a jogar». Aliado a este espaço (escola) existem sentimentos que são despertados ou vividos pelos alunos face à escola – [E4] «...eu também não gosto de andar na escola»; [E5] «É tudo raiva, só querem bater. Só andar à porrada», «...dantes éramos mais unidos». Estes alunos apresentam estratégias de resolução de problemas, umas que são direccionadas para os seus próprios comportamentos – [E3] «...tento acalmar, mas se me chatearem, olha parto para cima deles»; [E1] «...tentei falar com ela naquele momento para resolver, primeiro segurei-me. Mas depois não consegui»; [E5] «...primeiro claro que falo...». E outras que são dirigidas para a resolução de problemas de vividos por outros alunos e que frequentam a mesma escola – [E1] «...mudava as pessoas que são mais rebeldes»; [E2] «Saíam os colegas que tratam mal as pessoas e só fazem asneiras»; [E3] «Ou eram expulsos ou levavam um castigo». Alguns falam das relações que existem entre os alunos e os professores, reportando-se a episódios da primária – [E4] «...não gostava da escola e dos professores também não

porque só sabiam bater»; [E1] «os professores nessa altura davam-me atenção». E actualmente – [E4] «...alguns são bons e outros nem por isso, porque são maus e começam logo a ralar»; [E5] «...os *stores* também dizem que vai ser diferente e depois não fazem nada, é sempre assim».

Estes alunos fazem ainda uma descrição das vítimas – [E4] «...são tristes, andam sozinhos»; [E5] «...são mais novos e mais fracos». Conseguem ainda referir-se aos sentimentos que vivem aquando das situações de agressão – [E1] «Na hora fico bem, porque descarrego a raiva, mas depois passando algum tempo, uma hora ou duas, sinto-me um bocado mal, porque não deveria fazer isso, fiz mal»; [E3] «...sinto-me mal, começam a doer-me as mãos e fico todo a tremer». Relatam ainda episódios em termos de agressão – [E1] «...ele (aluno) andava atrás de mim a chatear a cabeça e eu andava, depois atrás dele a chateá-lo e a bater-lhe»; [E5] «...estávamos a perder e começamos a discutir e depois começamos à porrada»; [E3] «...eu bati numa rapariga porque não gostava dela». Neste grupo, concomitantemente aos actos de agressão aos outros, ocorreram episódios de vitimação, uma a nível físico – [E2] «...às vezes dão-me pontapés quando estou a jogar futebol ou na animação a jogar pingue-pongue». E outra a nível verbal [E4] «...às vezes todos me gozam... chamam-me nomes».

E) Comportamentos não verbais

Os comportamentos observados, nestes alunos referem-se a comportamentos em que a maioria dos actos se direccionam para a provocação dos outros. Por provocar entende-se o facto de pegar com os outros – [E4] provoca os colegas com o chamar nomes enquanto passam no corredor; [E2] empurra os colegas que estão a entrar na sala de aula; [E2] passa rasteiras aos que passam. Estes alunos também têm por hábito falar alto – [E3] fala muito alto, tanto no corredor, como no recreio. A par destes comportamentos temos também o facto de certas peças de vestuário serem comuns e características – [E5] chapéu sempre na cabeça; [E3] e [E4] capuz do casaco sempre na cabeça.

Como forma de sintetizar as categorias e subcategorias encontradas, apresentamos o seguinte quadro.

Quadro2. Síntese das categorias e subcategorias do discurso dos agressores

Categorias	Subcategorias	Exemplo de discurso
Auto-descrição	<u>Silêncio</u>	Presente no início das respostas acerca de si próprios;
	<u>Qualidades ligadas a actividades desportivas</u>	[E4] – «...dizem que sei jogar futebol, jogar basquetebol»;
	<u>Outras características</u> <u>Mudanças em si mesmos</u>	[E1] «sou amiga dos meus amigos». [E3] «mudava só o facto de ser nervoso».
Família	<u>Ausência afectiva</u>	[E3] «Preocupam-se comigo, quando podem»;
	<u>Falta de diálogo sobre a infância</u>	[E3] «não, não me disseram nada»;
	<u>Irmãos</u>	[E4] «anda sempre a chatear, é do piorio»;
	<u>Modelagem parental</u> <u>Resolução de problemas</u>	[E1] «...algumas vezes aprendi com os meus pais»;
	<u>Comportamentos de agressão</u>	[E5] «O meu pai quando andava na escola andava à porrada todos os dias».
Grupo de Pares	<u>O apoio dos amigos</u>	[E1] «...às vezes, eles dizem para fazer mais.»;
	<u>Necessidade de aprovação</u>	[E3] «Eu bati numa rapariga que não gostava e eles ficaram todos contra mim, senti-me sozinho»;
	<u>Aprendizagem</u>	[E5] «Quando estão aqui de novo as crianças, os putos que vêm para o 5º ano, claro que isso influencia. Aprendem com os mais velhos e depois é sempre assim».
Escola	<u>Locais frequentados</u>	[E5] «...gosto do ringue»; [E2] «...ir para junto da areia, junto aos pombos a atrás do pavilhão»;
	<u>Locais onde ocorrem as agressões</u>	[E5] «...andei à porrada junto ao campo de futebol...»;
	<u>Sentimentos face à escola</u>	[E4] «...eu também não gosto de andar na escola»;
	<u>Resolução de problemas</u> <u>Próprios</u>	[E3] «...tento acalmar, mas se me chatearem, olha parto para cima deles»;
	<u>Dos outros</u>	[E1] «...mudava as pessoas que são mais rebeldes»;
	<u>Professores</u>	[E5] «os stores também dizem que vai ser diferente e depois não fazem nada, é sempre assim»;
	<u>Descrição das vítimas</u>	[E4] «são tristes, andam sozinhos»;
	<u>Sentimentos face à agressão</u>	[E3] «...sinto-me mal, começam a doer-me as mãos e fico todo a tremer»;
	<u>Episódios em termos de agressão</u>	[E5] «...estávamos a perder e começamos a discutir e depois começamos à porrada»;
	<u>Episódios de vitimação</u>	[E2] «...às vezes dão-me pontapés quando estou a jogar futebol ou na animação a jogar pingue-pongue»; [E4] «...às vezes todos me gozam... chamam-me nomes».
Comportamentos não verbais	<u>Provocação</u>	[E4] provoca os colegas com o chamar nomes enquanto passam no corredor; [E2] empurra os colegas que estão a entrar na sala de aula;
	<u>Peças de vestuário comuns</u>	[E5] chapéu sempre na cabeça; [E3] e [E4] capuz do casaco sempre na cabeça.

6.1.3. Discurso do grupo das vítimas

Ao analisarmos o discurso produzido pelo grupo, designado de vítimas, encontramos as seguintes categorias e subcategorias:

A) Auto-descrição – onde incluímos apenas a sua descrição / auto-imagem. Isto é, a forma o/a aluno/a se vê a si mesmo/a e/ou descrevia.

B) Família – encontram-se as relações existentes na família. Focamos as seguintes subcategorias: a) ausência afectiva; b) modelagem parental (em termos de comportamentos de vitimação e também de resolução de problemas).

C) Grupo de pares – onde fazemos referência à relação com os amigos, na escola. Encontramos as seguintes subcategorias: a) apoio dos amigos; b) aprendizagem relacional.

D) Escola – foram identificadas as seguintes subcategorias, de forma a entender as relações existentes na escola: a) locais que os alunos mais gostam e menos gostam; b) locais de ocorrência das vitimações; c) sentimentos face à escola (onde incluímos a forma como eles vêm a escola); d) caracterização dos agressores; e) episódios vividos.

E) Comportamentos não verbais – onde fazemos referência aos comportamentos destes alunos – silêncio manifestados durante as entrevistas; episódios em que ficaram sozinhos; comportamentos provocadores.

Após esta exposição das categorias que foram emergindo, vamos expor os dados recolhidos para cada uma delas. Utilizaremos igualmente as palavras produzidas pelos alunos, sem levar a cabo grandes alterações, a nível gramatical.

A) Auto-descrição

Os alunos que constituem este grupo também tiveram, inicialmente, alguma dificuldade em falar de si próprios, em termos de qualidades e defeitos. Referem, como qualidades, o facto de serem amigos – [E6] «... sou amiga»; e sinceros – [E8] «... sou sincera». Em termos de coisas menos boas referem-se ao facto de serem teimosos – [E7] «Sou teimoso...», resmungão – [E10] «...sou resmungão...», responder constantemente [E6] «...às vezes sou muito respondona». Não obstante, há aspectos do comportamento e da aparência física que mudavam se pudessem – [E8] «...mudava os dentes»; [E9] «...deixava de ser tão bruta. Não é que ande para aí a bater, mas às vezes quando falo com os outros sou assim»; [E7] «...em

mim mudava também o comportamento porque às vezes porto-me assim um bocado mal. Mas não é dentro da sala, é fora».

B) Família

Ao observar a descrição que estes alunos fazem das relações existentes com a família, notamos que existe alguma ausência de um dos progenitores – [E9] «A minha mãe está sempre mais chegada a nós e o meu pai está mais distante»; por vezes a atenção dada é flutuante – [E10] «...às vezes sim e às vezes não. Às vezes peço-lhes ajuda e eles nunca ajudam»; [E8] «...o meu pai não tem muito tempo porque tem de ir trabalhar». Estas situações concorrem com o facto de os progenitores serem fonte de aprendizagem e modelos para estes alunos. Desta forma foi com eles que aprenderam a resolver os seus problemas – [E7] «...aprendi com os meus pais, mas mais com a minha mãe»; [E10] «...com os meus pais e a minha irmã». Na ausência dos pais os amigos desempenham essa função – [E6] «...foi com a minha amiga a C.»; [E8] «...aprendi com a minha amiga que anda cá na escola». Há situações vividas pelos pais, que neste momento também são vividas pelos alunos – [E10] «...os colegas na escola batiam na minha mãe. E quando ela vinha pela bouça, eles vinham atrás dela e empurravam-na contra as silvas. Se ela contasse à minha avó ainda levava por cima».

Os pais nem sempre apresentam soluções quando deparados com as situações de vitimação vividas pelos filhos – [E8] «Dizem para eu não ligar»; [E10] «...a minha mãe diz para eu me defender sozinho, só que eu digo que não me sinto seguro para fazer isso. Às vezes ela diz que vai tentar resolver e outras vezes não».

C) Grupo de pares

Os amigos nesta etapa são importantes. Eles são fonte de apoio e de aprendizagem em termos de relação com os outros. [E6] «...falo sempre com a C. que é a minha melhor amiga»; [E9] «Ele começou a gozar comigo e eu não gostei daquele ambiente. Então fui para a biblioteca porque estavam lá as minhas amigas». Além do apoio também há a busca de conselhos e conseqüentemente aprendizagem de soluções – [E6] «...ia falar com a C. que é a minha melhor amiga e ela depois também falava com os outros amigos e tentávamos resolver

o problema»; [E10] «...tenho um amigo desde que ando nesta escola. Ele às vezes ajuda-me nos problemas».

D) Escola

A escola é um local que marca a vida dos alunos, tanto de forma positiva como por vezes negativamente. Estes alunos elegem [E6] «...gosto da sala de aula»; [E8] «Gosto da mediateca, biblioteca», como os locais que gostam mais. Os locais que gostam menos explicam o porquê – [E10] «...é da cantina porque eles atiram comida»; [E6] «...e gosto menos de estar na animação, porque há muito barulho». Alguns locais na escola são ou estão associados a acções de vitimação, assim temos – [E8] «...chamavam-me nomes na sala de aula»; [E7] «...no corredor às vezes empurram-me»; [E8] «...no recreio também me gozavam».

Os alunos têm uma imagem da escola, como negativa – [E10] «...não gosto desta escola, porque os rapazes grandes armam-se. Só gostam de andar a fazer confusões e à porrada»; [E9] «...acho que esta escola é muito rebelde»; [E7] «...cá dentro só se empurram uns aos outros».

Apesar desta imagem, apresentam aspectos do comportamento dos outros alunos que poderiam ser diferentes – [E7] «...mudava o comportamento dos alunos, mas não sei como»; [E10] «Fazia nesta escola a ser todos iguais, tirava os rebeldes e colocava colegas bons».

Os alunos falam das características dos agressores – [E8] «...são altos, magros e falam muito alto»; [E6] «...às vezes são mais velhos e outras vezes são da mesma idade»; [E7] «...são maus colegas».

Os episódios de vitimação são algo marcante nestes alunos. Alguns referem-se aquando do ensino primário – [E9] «...quando andava lá, não gostava do recreio porque o C. não me deixava em paz e andava sempre a bater-me»; mas a maioria referem-se à frequência da escola actual – [E8] «...gozam-me e chamam-me nomes»; [E10] «...o A. ameaçou que me batia até me matar. Até tinha pesadelos de noite»; [E6] «Chamavam-me nomes e batiam-me, ralhavam comigo». Estes episódios despertavam nestes alunos – [E6] «...sentia-me triste...»; [E10] «...com medo...»; [E7] «...diferente dos outros».

E) Comportamentos não verbais

Durante as entrevistas foi notório a abundância de momentos em que o silêncio foi utilizado para iniciar as respostas. Este silêncio estava presente em respostas que falavam sobre si próprios, a forma como poderiam ser melhoradas as relações entre os alunos e noutras em que havia uma necessidade de pensar em soluções para os problemas.

A par destes comportamentos relatam episódios em que ficaram sozinhos – [E10] «...às vezes fico sozinho»; [E8] «...ando sozinha porque eles não queriam andar comigo»; [E10] anda sozinho durante o recreio.

Concomitantemente a estes comportamentos, também há momentos em que apresentam algumas atitudes que podem ser entendidas como provocadoras para com os outros – [E10] pega num pau e tenta tocar nos outros como forma de chamar a atenção; [E6] por vezes fala alto, no recreio. E ainda – [E7] «...às vezes meto-me com os colegas sem eles fazerem nada».

De forma a resumir os dados recolhidos neste grupo, apresentamos o seguinte quadro.

Quadro3. Síntese das categorias e subcategorias do discurso das vítimas

Categorias	Subcategorias	Exemplo de discurso
Auto-descrição	<u>Qualidades</u>	[E6] «... sou amiga»;
	<u>Coisas menos boas</u>	[E7] «Sou teimoso...»;
	<u>Aspectos que mudavam se pudessem</u>	[E8] «...mudava os dentes».
Família	<u>Ausência parental</u>	[E9] «A minha mãe está sempre mais chegada a nós e o meu pai está mais distante»;
	<u>Modelagem parental</u>	[E7] «...aprendi com os meus pais, mas mais com a minha mãe»;
	<u>Resolução de problemas</u>	[E10] «...os colegas na escola batiam na minha mãe. E quando ela vinha pela bouça, eles vinham atrás dela e empurravam-na contra as silvas. Se ela contasse à minha avó ainda levava por cima»;
	<u>Comportamentos de agressão</u>	[E8] «dizem para eu não ligar».
Grupo de Pares	<u>Ausência de soluções</u>	[E6] «...falo sempre com a C. que é a minha melhor amiga»;
	<u>Apoio dos amigos</u>	[E10] «...tenho um amigo desde que ando nesta escola. Ele às vezes ajuda-me nos problemas».
	<u>Aprendizagem</u>	

<i>Escola</i>	<u>Locais frequentados</u>	[E8] «Gosto da mediateca, biblioteca»; [E6] «...e gosto menos de estar na animação, porque há muito barulho»;
	<u>Locais onde ocorrem as vitimações</u>	[E7] «...no corredor às vezes empurram-me»;
	<u>Escola vista como negativa</u>	[E9] «...acho que esta escola é muito rebelde»;
	<u>Comportamentos que melhoravam</u>	[E10] «Fazia nesta escola a ser todos iguais, tirava os rebeldes e colocava colegas bons»;
	<u>Características dos agressores</u>	[E8] «...são altos, magros e falam muito alto»;
	<u>Episódios em termos de vitimação</u>	[E9] «...quando andava lá, não gostava do recreio porque o C. não me deixava em paz e andava sempre a bater-me»;
	<u>Ensino primário</u>	[E8] «gozam-me e chamam-me nomes».
<i>Comportamentos não verbais</i>	<u>Escola actual</u>	[E8] «gozam-me e chamam-me nomes».
	<u>Silêncio</u>	Respostas ligadas à auto-descrição, relacionamento entre os alunos e em que eram necessárias soluções para os problemas;
	<u>Episódios em que ficaram sozinhos</u>	[E10] «...às vezes fico sozinho»;
	<u>Atitudes provocadoras</u>	[E7] «às vezes meto-me com os colegas sem eles fazerem nada».

Após esta exposição, em que mostramos quais as categorias e subcategorias, que foram emergindo dos dados e o discurso que preenche as mesmas, vamos deter-nos no parágrafo seguinte na sua interpretação e de que forma este discurso pode ter semelhanças e diferenças entre os dois grupos (vítimas e agressores).

6.2. Interpretação e discussão dos resultados

Na fase anterior centramos a nossa atenção no discurso produzido pelos alunos. Tentamos verificar quais as categorias que emergiam e que melhor traduziam a experiência vivida pelos intervenientes.

A nossa análise vai deter-se agora na interpretação desses mesmos dados, verificando quais, os constructos que emergem e que melhor traduzem esta realidade.

A interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa. A interpretação de textos pode visar dois objectivos opostos: um é revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações feitas no texto e o outro visa reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o (Flick, 2005).

Assim, interpretar pode entender-se como o apelo ao discurso latente, não explícito, de forma a fazer “emergir” dele vários sentidos, acolhendo assim o que é “desconhecido”, de forma aberta ao que é inovador, ao conhecimento relativizado e perspectivado (Cruz, 1996).

Após a condensação das primeiras categorias emergentes, surgem inevitavelmente categorias mais abrangentes que tentam traduzir o conhecimento latente desta realidade. É nesta análise do discurso dos dois grupos (vítimas e agressores) que encontramos pontos comuns aos mesmos.

Estes pontos comuns traduzem-se em construtos que nos levam a um discurso do grupo global.

Com base, nas categorias e subcategorias identificadas anteriormente e que são comuns aos dois grupos apresentamos, na figura seguinte, os construtos que transmitem os significados partilhados pelo grupo global.

Figura 1. Categorias do discurso do grupo global (vítimas e agressores)

Estes constructos que foram surgindo levam à formação de esquema teórico que nos permite uma leitura desta realidade e observar os significados que são partilhados pelo grupo global.

Ao abordar cada constructo vamos, além de explicar o seu significado, exemplificar com algumas passagens proferidas pelos jovens e fazer uma pequena discussão com base na revisão da literatura.

A) Aprendizagem

Na nossa amostra, a aprendizagem está relacionada com o facto destes alunos efectuarem aprendizagens junto dos pais, amigos e mesmo na própria escola.

Estas aprendizagens, por um lado, estão relacionadas com a resolução de problemas, em que os amigos e os pais ocupam um lugar de destaque, e por outro, com os comportamentos que são apreendidos nas reacções dos outros.

[E2] «Peço ajuda a um amigo».

[E7] «Aprendi com os meus pais, mas mais com a minha mãe».

[E4] «Via os outros a fazerem assim e agora também faço. Acho que aprendi aqui na escola».

[E5] «Quando estão aqui de novo as crianças, os putos que vêm para o 5º ano, claro que isso influencia. Aprendem com os mais velhos e depois é sempre assim».

Contudo não devemos descurar que alguns destes alunos tiveram pais que passaram por episódios de vitimação e agressão. Embora, sejam vivências diferentes, estas influências podem estar presentes em algumas formas de interacção que envolvem pais e filhos.

Este grupo de alunos partilha uma aprendizagem de reacções que pode ser coincidente com os pressupostos da aprendizagem social, isto é, segundo Bandura (1987) alguns tipos de comportamento são aprendidos através da observação de modelos. Estes modelos são sobretudo os pais e os amigos. Podemos ainda acrescentar que em alguns destes alunos poderá ter havido um desenvolvimento de estruturas internas hostis em que há representação de acções de violência, isto é, segundo a teoria de Dodge (1986, citado por Dodge & Coie, 1987) estes alunos interpretam os sinais sociais como hostis e reagem de forma violenta, dado que possuem escassas respostas alternativas. Esta situação acontece porque tiveram contacto precoce com situações de violência.

Contudo, estes alunos movimentam-se também noutros contextos e que exercem também influência nas suas respostas comportamentais. Desta forma temos a família que é vista como fonte de aprendizagem. Segundo, Sprinthall & Collins (1999) a família desempenha um papel muito importante a nível de aprendizagem social e relacional. É através das práticas parentais que os mais novos vão aprender a relacionar-se uns com os outros, ou seja, a forma como os pais lhes transmitem afecto e lhes ensinam a reagir vai ser crucial para futuras interacções

(Putallaz, 1987). Para Almeida (2000) esta aprendizagem feita na família é posteriormente transposta para as interações com os outros, nomeadamente com os pares.

A aprendizagem neste grupo também se verifica ao nível de comportamentos de agressão e vitimação, isto é, os filhos vivem situações já vividas pelos pais em idade escolar, o que realça o facto de a família ser um foco importante em termos de aprendizagem e modelagem comportamental (Sprinthall & Collins, 1999). Esta similaridade em termos comportamentais, poderá indicar que houve uma continuidade em termos de estatuto de vítima, isto é, aconteceu primeiro com os pais e agora acontece com os filhos (Craig & Harel, 2002).

B) Atribuição

Estes alunos atribuem, geralmente, as suas reacções aos outros. Estas reacções são atribuídas ao facto de serem os outros a despertarem neles a forma como reagem. Há um *locus* de controlo que consideram externo. Para os agressores são os outros que os enervam, ou seja, atribuem as suas acções a situações externas (por exemplo, E3, E4).

Falam ainda do facto de não conseguirem controlar as suas acções, isto porque se consideram muito nervosos e reagem por impulso.

[E1] «Os outros é que me chateiam. Eles estão sempre a chamar-me e eu às vezes não consigo controlar-me».

Apesar deste descontrolo há por vezes tentativas de controlo dessas mesmas reacções.

[E4] «Depois são eles que dizem que quando estamos a jogar futebol contra outra turma e é *penalty* e não é mesmo. Aí tento controlar-me para não dar para o torto».

Quando são alvo de agressões, as vítimas não sabem porque é que os outros os agridem.

[E6] «Chamavam-me nomes e batiam-me, ralhavam comigo, não sei porquê».

Contudo, alguns alunos vêem este comportamento como resultado de um conjunto de variáveis que estão relacionadas e que potenciam uma agressão.

[E9] «Quando andam mais sozinhos e tristes ou assustados, os outros se tiverem tendência para bater, claro que o vão fazer. Porque sabe que aquela pessoa tem medo e não vai fazer nada».

Neste contexto, as atribuições são feitas a algo que está fora do alcance dos alunos, isto é, são as próprias situações ou as pessoas que levam a determinada reacção, seja em termos de agressão ou de vitimação. No fundo, para estes alunos há quase que uma desresponsabilização quanto às acções vividas ou perpetradas, isto é, eles não se sentem responsáveis pelo que lhes acontece. São as próprias situações e as pessoas que as compõem que levam a que as coisas aconteçam, ou seja, há um *locus* de controlo externo.

De acordo com os nossos dados estes alunos, segundo Ramirez (2001) apresentam um auto-controlo escasso nas relações sociais, podendo mesmo manifestar alguma agressividade e teimosia. O que é visível na forma como se relacionam com os outros, nomeadamente quando referem que são nervosos e reagem por impulso. Partilham, ainda, uma das conclusões do estudo conduzido por Pires (2001) onde refere que os motivos para justificar as agressões se prendem com o facto de os outros alunos os irritarem muito.

Algumas destas crianças podem pertencer a grupos, onde de alguma forma, são rejeitadas, e como tal envolvem-se frequentemente em comportamentos de provocação ou reagem de forma agressiva perante as brincadeiras em que há uma interpretação ambígua (Almeida, 2000).

A par disto encontramos nos alunos que são vítimas, uma dificuldade em entender porque é que os outros reagem assim. Partilhando a visão de Smorti & Ciucci (2000, citado por Almeida & Del Barrio, 2002) a estratégia que utilizam permitem-lhes enquadrar aquela situação em factores que não são controláveis e que derivam de estados mentais internos.

Os dados vão de encontro ao que refere Mackeough (1992, 1997, citado por Rocha, 2005), a compreensão das suas acções pode ser explicada em termos de história pessoal e/ou traços ou estados psicológicos de longa duração, isto é, estes alunos comportam-se assim porque faz parte da sua maneira de ser.

Não obstante, apresentam ainda tentativas de controlar as suas reacções, o que pode evidenciar que tentam descobrir outras formas de, enfrentar as suas dificuldades.

C) Estratégias

As estratégias que estes alunos utilizam para responder às agressões podem traduzir-se em evitamento e fuga. Muitas vezes estes alunos não conseguem ter uma atitude de reacção que não seja, o não enfrentar a situação.

[E8] «Se eles me chatearem, eu às, vezes fujo deles».

[E10] «Fugia».

Outras vezes as reacções passam pelo facto de ficarem zangados ou optarem pelo choro, como forma de enfrentarem as situações.

[E3] «Começava a chorar».

[E5] «Sei lá...chorava, depois sentia nervos e não sei quê».

Contudo, vêm os actos como socialmente inaceitáveis, isto é, os comportamentos perpetrados são vistos como actos negativos.

[E2] «Os meus pais reagem mal se soubessem que faço isso, porque não deveria estar a fazer o que faço aos outros».

Os agressores utilizam estratégias mais centradas na acção, isto é, externalizando assim o seu comportamento através da agressão. Enquanto que as vítimas usam a fuga e o evitamento como forma de reagirem à situação que estão a viver naquele momento, levando a uma internalização como forma de enfrentar a situação.

Apesar de se mostrarem fortes, alguns agressores utilizam o choro como forma de reagir aos problemas. Contudo esta estratégia só é adoptada junto de familiares ou expressa quando confrontadas com eventuais soluções para determinada situação.

De acordo com a literatura, as estratégias usadas pelos intervenientes podem ser o resultado também de uma aprendizagem. Por um lado há nesta fase uma crescente identificação com o grupo de pares, em que o papel desempenhado por estes é bastante significativo. Isso está de acordo com o que defende Santrock (2004), isto é, o grupo de pares funciona como um “espelho” dos comportamentos. Mas por outro lado, há também alguma consciência relativamente aquela acção que não deveria ser feita. A escola aqui começa a mostrar que, de alguma forma, pode desempenhar um papel crucial na normalização dos

comportamentos dos alunos (Pereira, 2001), dado que é neste local que estes alunos passam parte do seu tempo.

Contudo, mesmo os que agridem vivem em sofrimento. Estes adolescentes e pré-adolescentes vivem de alguma forma com medo e envolvidos num ciclo de abusos por parte de outros (Mallon, 2001). Precisam de ajuda para conseguirem visualizar soluções alternativas para os seus comportamentos.

D) Competências

Nos nossos dados os alunos apresentam soluções para os problemas que os rodeiam. Umhas têm que ver com os comportamentos dos alunos que são vistos como problemáticos (por exemplo, E1, E3, E7, E10) e outras que envolvem os seus próprios comportamentos (por exemplo, E1, E3).

Contudo, as soluções apresentadas variam entre soluções “mágicas” em que os outros eram retirados da escola e eram colocados aí alunos menos rebeldes (por exemplo, E1, E10), sem que para isso houvesse uma sequencia lógica de passos a seguir, e soluções que já englobam os recursos disponíveis e a realidade.

[E9] «Tipo publicar um cartaz a dizer que quem quiser falar com alguém que é escolhido podia vir e ajudavam a resolver o problema».

Nos dados por nós recolhidos, a falta de competências sociais pode ter várias origens. Estes alunos podem não ter tido a atenção necessária por parte da família, em alturas em que ocorriam problemas. Esta falta de atenção pode traduzir-se na ausência de respostas para os problemas que apresentavam. Geralmente, têm tendência a ter famílias em que os pais fomentam mais a hostilidade do que o afecto (Olweus, 1978, 1987; Junger, 1990, citado por Pereira, 2002).

Muitas vezes estes alunos podem não ter espaço dentro do contexto familiar para aprender, através das brincadeiras na família, a descodificar os sinais sociais e afectivos, a interpretar o impacto das suas manifestações e a regular a intensidade e a duração das mesmas (Almeida, 2000). O que poderá levá-los a não desenvolverem competências adequadas para resolverem problemas concretos e relacionados com o espaço onde mais tarde se movimentam.

E) Ambivalência

Na nossa amostra verificamos que os alunos são invadidos por sentimentos que envolvem contradições. Aliado ao facto de sentirem que descarregam a sua raiva quando batem em alguém (por exemplo, E1), por vezes, também sentem algum arrependimento.

[E1] «...passando algum tempo sinto-me um bocado mal».

[E5] «...às vezes quando bato, dá-me pena dele».

Estes sentimentos são também vividos junto dos amigos, isto é, muitas vezes sabem que ao ter determinada acção ou reacção, esta pode influenciar a relação com os outros.

[E3] «Eu bati numa rapariga...e eles ficaram todos contra mim».

Contudo, não é só neste contexto que se manifesta esta ambivalência. Por vezes, é notória nas tentativas de ajudar os outros. Estas tentativas nem sempre são bem sucedidas, uma vez que os alunos sentem medo de vir a sofrer consequências.

[E9] «...correu bem daquela vez, mas poderia não ter corrido e podia ser pior».

[E7] «...apetece-me meter no meio deles e separá-los. Às vezes faço isso, outras vezes não porque são mais fortes que eu».

Esta relação ambivalente também pode ser visível nas interacções (apenas expressas pelos alunos) existentes entre os pais e os filhos, isto é, apesar de, por um lado lhes darem o que eles precisam, por vezes, foi notório em algumas respostas que nem sempre estão presentes. Esta ausência pode dever-se a vários factores, por exemplo, irmãos mais novos (por exemplo, E3, E5, E7, E10), o facto de os pais trabalharem bastante (por exemplo, E4, E6) ou não haver diálogo sobre aspectos da infância (por exemplo, E1, E8).

Neste ponto encontramos alunos que apesar de descarregarem a raiva que sentem no momento, também se vêem envolvidos em sentimentos de “pena” para com as vítimas. Olweus (1993) refere que estes alunos apresentam pouca empatia pelas vítimas. O que não é de todo verificado, dado que sentem que fizeram mal em ter aquela atitude, mas ao mesmo tempo sentem que têm que descarregar a raiva contida. Não há uma clara alusão ao facto de sentirem pena das vítimas, mas há um certo arrependimento pela atitude.

Podemos tentar entender estas atitudes reportando-nos ao facto de, muitas vezes, ser com os companheiros com quem se relacionam que há uma aprendizagem, de formas de atitude

para lidar com os outros. Isto vai de encontro ao que defende Santrock (2004), ou seja, no grupo de pares aprendem a formular e defender as suas opiniões, a ter em conta a perspectiva dos outros, a negociar soluções para os problemas e a desenvolver comportamentos que sejam aceitáveis pelos demais. Dependendo do grupo em que estão inseridos, estes alunos vão desenvolver formas de actuação de acordo com as “normas” desse grupo.

Os alunos que tentam ajudar os outros sabem que muitas vezes as suas atitudes podem ter consequências também para si. De acordo com um estudo conduzido por Slee (1998) muitos dos alunos apenas às vezes tentam impedir as situações de violência que ocorrem entre alunos. Igualmente, Cowie (1997, citado por Pereira, 2002) tinha verificado que a maior parte das crianças não gostam das situações de *bullying*, mas sentem-se incapazes de intervir.

Os dados recolhidos revelam que, relativamente à família, esta funciona para estes alunos, como contexto de dupla acção, isto é, por um lado é neste espaço que se sentem protegidos, mas por outro, é também neste espaço que sentem que por vezes os seus problemas não são tidos como importantes. Os padrões de interacção pais-filhos proporcionam modelos de actuação para a maneira como as pessoas devem interagir umas com as outras (Collins & Laursen; Ruben *et al*, 1999, citado por Cole & Cole, 2004). Contudo, com a crescente transformação social e consequente familiar, nem sempre a família pode dispor de “tempo” para fomentar estas aprendizagens.

F) Desilusão

Os alunos da nossa amostra caracterizam-se por uma grande desilusão face à escola, dado que esta não lhes desperta grande interesse e consequentemente não gostam de andar na escola (por exemplo, E4, E5).

Relativamente à escola estes alunos têm percursos em que a desilusão face à mesma, começou logo na primária e se prolongou até à data (por exemplo, E4, E5). Esta desilusão é traduzida no presente pelas atitudes que os professores têm para com eles, isto é, referem que não é dada atenção aos problemas que apresentam e que a maior parte destes apenas sabe ralar.

[E4] «...alguns são bons, mas outros são maus porque começam só a ralar».

Acrescentam ainda que os professores não se importam com eles, no sentido de cumprirem o que prometem fazer.

[E5] «...às vezes os *stores* dizem que vai diferente e depois não fazem nada».

Além dos professores também os funcionários são vistos como pessoas que por vezes poderiam ter um comportamento mais pró-activo.

[E4] «...alguns funcionários poderiam ajudar mais os alunos».

Estes alunos partilham uma visão negativa da escola em termos de pessoas que a compõem. Estas poderiam ser uma ajuda para os seus problemas, mas eles vêem-nas apenas como não preocupadas com eles ou com os problemas que eles têm. Há quase que uma continuidade (professores, funcionários) em termos de não preocupação face aos seus problemas.

Neste ponto, a desilusão face à escola é bastante marcante. A escola funciona como um espaço em que não há lugar para a individualidade de cada um. Ou seja, estes alunos sentem que quando algo os preocupa, os professores nem sempre estão disponíveis para os atender e entender. A escola passou a ser um espaço comum que dá o mesmo a todos, da mesma forma, impondo aos alunos a necessidade de pensarem na escola durante anos, independentemente do significado que esta tem para eles (Bertão, 2004).

Esta desilusão face à escola também é característica de vítimas e agressores. Por um lado temos, os agressores que segundo Carvalhosa, Lima & Matos (2001) apresentam uma atitude desfavorável face à escola. Por outro, temos as vítimas que têm dificuldade em estar/gostar da escola pelo facto de ser aí que sofrem as acções de vitimação. Apresentam mesmo perda de interesse pelos estudos (Limber, 1997, citado por Santrock, 2004) e pela escola.

Para estes alunos o papel do professor deveria prender-se também com uma parte mais relacional, isto é, segundo o que defende Postic (1991, citado por Ferreira, 2002), a função do professor é simultaneamente técnica e relacional: deve conceber as situações de aprendizagens, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um.

Concluindo, ao longo desta tradução dos dados obtidos pudemos constatar que existem diferenças e semelhanças entre os dois grupos estudados. Mesmo assim podemos integrar experiências e percorrer sentimentos comuns que estão associados. Apresentamos seis constructos que emergem destes dados – aprendizagem; atribuições; estratégias; competências; ambivalência; desilusão. Todos estes comportam em si traduções da realidade vivida por estes alunos.

Ao apresentar estes constructos pretendemos mostrar como é que estes alunos vivem as suas experiências e de que forma podem (e querem) ser ajudados a ultrapassar esta fase.

CONCLUSÃO GERAL

O fim de uma etapa é só o começo de outra. Os riscos superados são a preparação necessária para passar melhor pela próxima.

Paulo Coelho

A adolescência tem despertado, nos últimos tempos o interesse de várias disciplinas que tentam, a partir das ferramentas disponíveis, traçar linhas de orientação e intervenção.

A par deste interesse, tem surgido igualmente a necessidade de dar mais atenção aos comportamentos que os jovens têm quando estão inseridos no espaço escolar. Neste espaço por vezes ocorrem comportamentos de agressão (física ou verbal) que envolvem jovens de idades próximas e em que há claramente uma diferença em termos de poder. A este comportamento os autores, nacionais e internacionais, denominaram de *bullying*.

Ao darmos importância a um fenómeno devemos procurar ter a noção das teorias que podem, de alguma forma, dar resposta, às dúvidas que vão surgindo e permitir compreender a emergência de determinados comportamentos.

Contudo, não são só as teorias que explicam os comportamentos. Há todo um conjunto de outros factores que permitem uma visão mais abrangente sobre o fenómeno. Neste campo não descuramos a influência de outros significativos, tais como, a família, que é vista como o grande “laboratório” em termos de aprendizagem relacional, os irmãos, que podem ser um indicador da forma como será o relacionamento com os outros e do grupo de pares, dado que é no seio deste que a criança e o adolescente aprendem a comportar-se de acordo com determinadas normas do grupo.

Optamos ainda por promover uma definição de *bullying*, dando importância às características dos dois grupos (vítimas e agressores) e apontando as consequências dos seus comportamentos tanto a curto como a longo prazo. Fazemos referência ainda à escola e ao facto de esta problemática ser, por vezes, confundida com a indisciplina. Não descuramos os estudos que foram (são) efectuados neste contexto. Apresentamos, a nível nacional, quase que o percurso inicial sobre esta temática. A sua maioria é realizada com um questionário de Olweus.

A partir deste ponto centramos a nossa atenção na narrativa e nos seus significados. Não obstante, fazemos referência à narrativa e aos adolescentes e de que forma esta pode ser organizadora do seu espaço e do seu mundo.

O estudo que desenvolvemos teve como base a metodologia qualitativa, em que tentamos verificar quais os significados partilhados por estes alunos, face a si mesmos e em relação à escola. Conseguimos reunir seis significados que podem traduzir a realidade vivida por estes jovens – aprendizagem; atribuição; estratégias; competências; ambivalência; desilusão.

Desta forma, estes alunos aprendem a resolver os problemas com os pais e com os amigos. Algumas destas aprendizagens são feitas de forma directa, isto é, vêem como fazem e repetem mais tarde em situações de interacção com os outros. Há ainda uma modelagem parental em termos de situações vividas e perpetradas.

Partilham uma desresponsabilização face às situações vividas, isto é, estes alunos não sabem porque são agredidos. Por outro lado, atribuem às situações e às pessoas aquele seu comportamento. Apresentam tentativas em que manifestam algum descontrolo em termos de reacção e em que há por vezes tentativas de controlar essas mesmas reacções.

Os alunos centram as suas estratégias de resolução dos problemas, por um lado, no evitamento e na fuga o que pode levar a uma internalização dos problemas, isto é, um acumular de sentimentos e de frustrações. Este facto leva a que os alunos reflectam nas suas acções falta de competências sociais para lidar com os comportamentos dos outros de forma mais assertiva e, ainda, uma possível auto-estima fragilizada.

Contudo estes alunos também centram as suas acções na acção, o que leva a uma externalização dos comportamentos. Aqui também manifestam uma falta de competências sociais, uma vez que, interagem com os outros apenas de forma agressiva ou centrada na acção. Não conseguem controlar as suas emoções por muito tempo, ou reagir de outra forma.

Por vezes há também uma tentativa de reacção diferente da que adoptam na maioria das vezes. Centram-se no choro ou em ficarem zangados, contudo é uma situação que apenas manifestam hipoteticamente ou em contexto mais protegido, talvez para protegerem a imagem que têm de “maus”. Estes alunos sabem ainda que os comportamentos adoptados são inaceitáveis socialmente, daí que não comentem com os pais o que se passa com eles, tanto na escola, como com os professores.

A falta de competências sociais também é notória quando apresentam soluções “mágicas” para problemas que se relacionam tanto com a escola, como com os comportamentos dos alunos que a compõe. Apesar disto há alunos que conseguem traçar alguns caminhos que podem levar a soluções para os comportamentos dos alunos referenciados como perturbadores. Provavelmente a não aposta, por parte da escola ou de outros significativos, em trabalhos de cooperação e em equipa, pode estar por detrás desta lacuna a nível de competências.

A ambivalência é também partilhada pelos alunos. Alguns sentem-na quando descarregam a sua raiva no outro, mas sentem arrependimento depois de o fazer. Outros quando têm alguns comportamentos de agressão, em que há uma necessidade de apoio dos outros, mas que por vezes não ocorre. Esta relação dual também está presente no facto de tentarem ajudar os outros, isto é, por um lado sabem que devem ajudar os que estão a sofrer algum tipo de agressão, mas por outro têm medo das consequências que podem advir dessa situação.

Este sentimento é ainda vivido junto dos pais, no sentido em precisam de ajuda e apoio, mas sabem que isso por vezes não é possível, por vários motivos, por exemplo, profissionais.

Estes alunos partilham ainda uma desilusão face à escola. Em alguns casos esta desilusão prolonga-se desde a primária até à actualidade. Relativamente à escola actual sentem que os professores não estão disponíveis para os ouvir ou ajudar quando precisam. Sentem que os seus problemas não são tidos em consideração. Acrescentam ainda que os alunos que compõe a escola são muito problemáticos e que se envolvem frequentemente em agressões. Referem ainda que os funcionários não ajudam quando precisam.

Os dados recolhidos remetem-nos para uma realidade que é vivida e partilhada por estes alunos. Quase todos os significados são partilhados pelos dois grupos. Contudo, o grupo dos agressores apresenta uma desilusão mais marcada face à escola que o grupo das vítimas, o que poderá de alguma forma estar relacionado com as expectativas face à escola ou mesmo relacionado com episódios negativos (por parte dos professores) aquando da escola primária.

Ao recolhermos dados, principalmente junto dos alunos, que criam expectativas face à sua participação num estudo destes, deveremos ter alguma ideia em termos de possível intervenção, isto é, o que poderíamos fazer com estes alunos e com esta comunidade de forma a melhorar a vida escolar.

Estes resultados alertam para a necessidade de uma intervenção, onde sejam incluídos os alunos, os professores e restante comunidade escolar, bem como os pais. A intervenção que for desenhada deve ter em consideração que o psicólogo ao trabalhar numa escola exerce várias funções, nomeadamente, avaliação e intervenção com crianças e jovens; colaboração na organização de serviços de atendimento, onde são avaliadas se as necessidades da criança estão ou não a ser atendidas e articulação entre os diferentes contextos educativos da criança. Neste contexto torna-se fundamental recolher a anuência dos vários sistemas (família, escola e os próprios alunos) que integram esta problemática.

Face ao exposto recolhemos na literatura alguns pontos comuns a programas de intervenção. Apresentamos, por um lado, um programa que é direccionado para os jovens e que reporta ao desenvolvimento psicológico do adolescente tendo como base um programa de desenvolvimento narrativo (Anexo - H) e por outro lado, recolhemos as principais actividades que podem ser desenvolvidas junto da escola, da família e da comunidade, aquando da detecção de comportamentos deste género (Anexo - I).

O programa de desenvolvimento narrativo tem como objectivo levar a que estes alunos possam tomar consciência das suas histórias e de que forma podem estar relacionadas com outras áreas da sua vida. Relativamente ao programa que abrange a escola, os alunos e demais intervenientes, este pode ser um ponto de partida para a criação na própria escola de uma estratégia de acompanhamento e melhoramento da relação entre alunos, professores e funcionários.

Este trabalho pode complementar os dados que são recolhidos aquando de uma intervenção mais quantitativa. Podemos observar que estes alunos partilham sentimentos e sofrimento face às acções que vivem neste contexto. Apesar de ser uma investigação com uma amostra reduzida, poderá ser o ponto de partida para outras investigações e observações.

Contudo, face aos dados recolhidos haveria outras perguntas que necessitariam de ser respondidas de forma a perceber mais aprofundadamente estes resultados. Estas perguntas envolveriam, por um lado, a implicação dos pais na investigação, isto é, verificar que relação existe entre estes alunos e os demais familiares, e por outro lado, envolver mais jovens daquela escola ou de outras, de forma a verificar se estes significados poderiam ser partilhados por outros jovens.

Outro aspecto que poderia ser abordado era a relação com os professores e dos professores para com estes alunos. Ou seja, permitir que estes pudessem dar a sua visão acerca desta realidade e de que forma vêem estes alunos.

Poderíamos ainda ter recolhido estes dados através de um instrumento chamado *Scan Bullying*, que tem como objectivo, através da apresentação de uma história ao longo de dez cartões, verificar o carácter regular e a progressiva constrição que caracterizam o processo de vitimação. A estes dez, juntam-se mais cinco que comportam em si diferentes fins alternativos para a história. Esta sugestão é ainda mais pertinente na medida em que estes alunos, por vezes, sentem dificuldade a responder a perguntas, mesmo sendo mais gerais. Contudo, é algo a ponderar no futuro, dado que por agora, este ainda não está aferido para a população portuguesa.

Seria igualmente interessante verificar qual o percurso escolar e/ou profissional escolhido por estes alunos daqui a dois anos, uma vez que é nessa altura que têm que fazer opções a nível escolar. E também, se ainda mantêm a mesma postura face aos outros e face à escola.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. & Del Barrio (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In Machado, C. & Gonçalves, R. (org.s), *Violência e Vítimas de crimes – Crianças* (pp.171-197). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança – UM.
- Alves, A. (1993). *Organização cognitiva e narrativa protótipo em toxicodependentes – estudo exploratório*. Tese de Mestrado, não publicada, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Amado, J. (2001). A prevenção da indisciplina na escola. In Pereira, B. & Pinto, A. (coord.s), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp. 65-76). Porto: Edições Asa.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ªed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo (3ªed.)*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: Perdidos em busca do amor. *Psychologica*, 36, 149-162.
- Botella, L. (2001). Diálogo, Relações e Mudança: uma aproximação discursiva à Psicoterapia Construtivista. In Gonçalves, M. & Gonçalves, F. (coords.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança* (pp.91-123). Coimbra: Quarteto Editora.
- Burks, V., Laird, R., Dodge, K., Petit, G. & Bates, J. (1999). Knowledge structures, social information processing and children's aggressive behaviour. *Social Development*, 2, 220-234.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 523-537.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente. (4ªed.)*. São Paulo: Artmed.

- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, M. (1995). *A agressividade entre jovens na escola – “Bullying”*. Braga: CEFOPE – UM.
- Craig, W. & Harel, Y. (2002). Bullying, physical fighting and victimization. In Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. *et al.* (eds.). Young people’s health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 4, 133-144. Retirado em 2005-10-10 de http://www.euro.who.int/eprise/main/who/informationresources/publications/catalogue/20040518_1.
- Cruz, J. (1996). *Trajectórias criativas: o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Narrativa*. Tese de mestrado, não publicada, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho.
- Delval, J. (1996). *El Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage editors.
- Dessen, M. & Braz, M. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In Dessen, M. & Júnior, A. (Org.), *A ciência do desenvolvimento Humano – Tendências actuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Diaz, M. (1992). *Psicología Social – Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Dodge, K. & Coie, J. (1987). Social-Information-Processing factors in reactive and proactive aggression in children’s peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1146-1158.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Petit, G., Fontaine, R. *et al* (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Fauman, M. (2002). *Guia de estudo para o DSM-IV TR*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Feldman, R. (2001). *Compreender a Psicologia*. Amadora: McGraw-Hill Portugal.
- Ferreira, A. (2002). In-Disciplina: Estratégias de Intervenção. *Psicologia Educação e Cultura*, 1, 101-113.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (*self-report*). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 279-300.

- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos – novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: a Grounded Analysis como metodologia de referência. *Revista da faculdade de ciências humanas e sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 290-297.
- Fonte, C. (2003). *Consumo de álcool e drogas ilícitas em estudantes da Universidade do Minho: da estatística à construção narrativa de significados*. Tese de Mestrado, não publicada, apresentada à Universidade do Porto.
- Gerring, R. & Zimbardo, P. (2005). *A Psicologia e a vida*. (16ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Gil, A.C. (1989). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, M. & Henriques, M. (2000). *Terapia Narrativa da Ansiedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. (1997). Cognição, Narrativa e Psicoterapia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 255-264.
- Gonçalves, O. (2002). *Viver Narrativamente: a Psicoterapia como adjetivação da experiência*. (2ª ed.) Coimbra: Quarteto Editora.
- Groue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças – Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guidano, V. (1991). *The self in process*. New York: The Guilford Press.
- Habermas, T. & Paha, C. (2001). The development of coherence in adolescents – life narratives. *Narrative Inquiry*, 20, 35-54.
- Hartup, W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hermans, H. (2001). A pessoa como narrador motivado de histórias: Teorias da Valoração e o Método de Auto-Confrontação. In Gonçalves, M & Gonçalves, F. (coords.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança* (pp.157-206). Coimbra: Quarteto Editora.
- Kail, R. (2004). *A criança*. São Paulo: Pearson Education.
- Machado, B., Gonçalves, O., Machado, P., Henriques, M., Brandão, I. & Roma-Torres, A. (2005). Anorexia Nervosa e Construção de Significado: validação divergente de uma narrativa protótipo. *Revista de informação e divulgação científica do NDCA*, 4, 2-12. Retirado em 2005 – 10 – 19 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3022>.

- Mackeough, A & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of educational Psychology*, 95, 537-552.
- Mallon, B. (2001). *Ajudar as crianças a ultrapassar as perdas*. Porto: Âmbar.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Barcarena: Editorial Presença
- Martín, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Mary, T. (2004). *Pesquisa Social – Questões, métodos e processos*. (3^aed.). São Paulo: Artmed.
- Matos, M. & Gonçalves, M. (1999). Narrativas da violência conjugal: processo de construção de identidade. In Soares, A., Araújo, S. & Caíres, S. (org.s), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.165 - 175). Braga: APPORT.
- Montagner, H. (1993). *A vinculação – A aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Newnam, W. (1997). *Social Research Methods – qualitative and quantitative approaches*. Boston: Ally & Bacon.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. & Smith, P. (1993). School recess: implications for education and development. *Review of Educational Reserch*, 1, 51-67.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, B. (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In Pereira, B. & Pinto, A. (coords.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp.17-47). Porto: Edições Asa.
- Pereira, B., Almeida, A., Vale, L. & Mendonça, D. (1996). O “Bullying” nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Almeida, L., Silvério, J. & Araújo, S. (org.s), *Actas do 2º congresso Galaico – Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Pidgeon, N. (1996a). Grounded theory: theoretical background. In Richardson, J. (ed.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (pp.75-85). Leicester: BPS Books.

- Pidgeon, N. (1996b). Grounded theory: practical implementation. In Richardson, J. (ed.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (pp.86-101). Leicester: BPS Books.
- Pinto, A. & Leal, T. (1991). Reflexões sobre o papel do Psicólogo Educacional. *Psicologia*, VIII, 1, 25-31
- Pires, M. (2001). Práticas de agressividade/Violência/Vitimação no contexto escolar. In Pereira, B. & Pinto, A. (coords.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp. 203-223). Porto: Edições Asa.
- Polkinghorne, D. P. (1988). *Narrative psychology*. New York: Suny Press.
- Popper, C.; Gammon, G.; West, S. & Bailey, C. (2006). Transtornos Geralmente Diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência. In Hales, R. & Yudofsky, S. (org), *Tratado de Psiquiatria Clínica* (pp. 787-919). Porto Alegre: Artmed.
- Porot. M. (s/d). *A criança e as relações familiares*. Porto: Rés-Editora.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behaviour and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Quartilho, M. (2001). *Cultura, Medicina e Psiquiatria*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Quintana, J. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Nancea Ediciones.
- Ramirez, F. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Ray, G., Norman, M., Sandowski, C. & Cohen, R. (1999). The role of evaluator-victim relationships in children's evaluations of peer provocation. *Social Development*, 3, 380-393.
- Relvas, A. (2003). *Por detrás do espelho – da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ribeiro dos Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Rocha, C. (2005). *O desenvolvimento narrativo na adolescência*. Tese de Mestrado, não publicada, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sani, A. (2004). O discurso de crianças expostas à violência interparental: estudo qualitativo. *Psychologica*, 36, 109-130.
- Sani, I., Gonçalves, R. & Keating, J. (s/d). *As realidades experienciais de crianças vítimas e testemunhas de violência – relatório de investigação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UM.
- Santrock, J. (2004). *Adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schaffer, H. (2004). *Introdução à Psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schwartz, D., Dodge, K., Petit, G. & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 4, 665-675.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das Políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 37-62.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, C. (1995). *Bullying – A agressividade no 3º ciclo do ensino básico no meio urbano e rural*. Braga: CEFOPE – UM.
- Silva, C., Nossa, P. & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula – Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, E. (1995). *Bullying – estudo comparativo das práticas agressivas entre rapazes e raparigas do 2º ciclo*. Braga: CEFOPE – UM.
- Slee, P. (1998). Bullying amongst Australian primary school students. In Slee, P. & Rugby, K. (org.), *Children's peer relations* (pp. 205-213). New York: Routledge.
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Soares, N. (1995). *Bullying – estudo da agressão e vitimação em alunos do 11º ano do ensino secundário*. Braga: CEFOPE – UM.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Szelbracikowski, A. & Dessen, M. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. In Dessen, M. & Júnior, A. (Org.), *A ciência do desenvolvimento Humano – Tendências actuais e perspectivas futuras* (pp. 231-247). Porto Alegre: Artmed.
- Tattum, D. & Lane, D. (1989). *Bullying in schools*. London: Tentham Books.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.

Vala, J. & Monteiro, M. (2000). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vitória, F. (1997). Desenvolvimento Psicológico do Adolescente em Contexto Escolar: Apresentação do Programa de Desenvolvimento Narrativo. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 2, 267 - 278.