



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
EGAS MONIZ**

MESTRADO EM PSICOLOGIA FORENSE E CRIMINAL

**CRENÇAS NORMATIVAS SOBRE A AGRESSÃO E
COMPORTAMENTOS DE BULLYING EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Trabalho submetido por
Rita I. Castela
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense e Criminal

Outubro de 2013



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
EGAS MONIZ**

MESTRADO EM PSICOLOGIA FORENSE E CRIMINAL

**CRENÇAS NORMATIVAS SOBRE A AGRESSÃO E
COMPORTAMENTOS DE BULLYING EM CONTEXTO
ESCOLAR**

Trabalho submetido por
Rita I. Castela
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense e Criminal

Trabalho orientado por
Professora Doutora Cristina Soeiro

outubro de 2013

Agradecimentos

Quero começar por agradecer à minha orientadora de dissertação de mestrado, Professora Doutora Cristina Soeiro, por todo o seu apoio, paciência e rigor durante a realização desta investigação, bem como durante todo meu percurso académico.

Aos restantes docentes da Licenciatura em Psicologia Criminal e Mestrado em Psicologia Forense e Criminal deixo também os meus agradecimentos, em especial à Professora Iris Almeida, Professora Susana Monteiro e Professora Cristina Neves.

Quero também agradecer aos meus colegas de curso, em especial à Margarida, Tânia e Baúto que tiveram comigo desde o início da minha vida académica. Obrigada também aos mais “recentes”, Joey, Bárbara, Andreia e a todos os outros que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento e conclusão desta etapa.

Um especial agradecimento às direções dos estabelecimentos de ensino, do Lar de Infância e Juventude e do Centro de Estudos, onde foram aplicados os questionários e a todos os jovens que participaram neste estudo.

Obrigada ainda à Sónia Reis, Balbina Silva e Leila Silva, que tantas vezes dispensaram do seu tempo para me ouvir e apoiar da melhor forma.

Um especial e enorme agradecimento à Cláudia Trabulo pela sua carinhosa paciência inesgotável para com os meus dilemas e dúvidas.

Ao Ricardo pelo seu amor, companhia, carinho e apoio nesta importante etapa da minha vida.

E por fim, resta-me agradecer aos meus pais por tudo, pois sem eles não seria de todo possível.

Muito obrigada!

Resumo

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo principal verificar a existência de uma relação entre as crenças normativas sobre a agressão e os comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Foram aplicados três instrumentos: Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011); Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão (Huesmann & Guerra, 1997, traduzido por Castela & Soeiro, 2013) e Aggression Questionnaire (Buss & Perry, 1992, traduzido por Simões, 1993), em 4 estabelecimentos ensino, um Lar de Infância e Juventude e um centro de estudos, todos no distrito de Setúbal, Portugal. A amostra em causa é composta por 320 alunos, (159 do sexo masculino e 161 do sexo feminino) com uma média de idades igual a 13.78 (DP = 1.582). Entre os participantes, foi possível apurar que 30.6% são vítimas de *bullying* e que 24.6% se identificaram como agressores e que os rapazes têm uma maior probabilidade de se envolverem no *bullying* enquanto vítimas e agressores. Como resposta ao objetivo principal desta investigação os resultados indicam que as crianças e jovens com crenças normativas legitimadoras da agressão encontram-se mais propensos a terem comportamentos de *bullying* enquanto agressores, sugerindo assim que torna-se necessário que as intervenções feitas em meio escolar sejam adaptadas a esta realidade.

Palavras-Chave: Agressão, crenças normativas sobre a agressão e bullying

Abstract

The main aim of this dissertation is to verify a relationship between normative beliefs about aggression and *bullying* behaviours in schools. First will be presented a literature review related to the topic in question so that later it can be shown the empirical study that was conducted. Three instruments were applied: Assessment Scale of Indicators of School Bullying (Trabulo & Soeiro, 2011); Normative Beliefs about Aggression Scale (Huesmann & Guerra, 1997, translated by Castela & Soeiro, 2013) and Aggression Questionnaire (Buss & Perry, 1992, translated by Simões, 1993) in four teaching establishments, a Home for Children and Youth and a study center, all in the district of Setúbal, Portugal. The sample in question is composed by 320 students (159 male and 161 female) with a mean age equal to 13.78 (SD = 1.582). Among the participants, it was found that 30.6% are bullied and 24.6% identified themselves as aggressors and that boys are more likely to engage in *bullying* as victims and perpetrators. In response to the main focus of this investigation, results indicate that children and youth with normative beliefs legitimizing aggression are more likely to have *bullying* behaviours as aggressors, suggesting that it is necessary that the interventions made in schools need to be adapted to this reality.

Keywords: Aggression, normative beliefs about aggression and bullying

Índice Geral

Introdução.....	10
Agressividade, Agressão e Violência.....	11
Comportamento Agressivo e Diferenças entre Sexos.	13
Crenças Normativas Sobre a Agressão.....	15
Crenças Normativas sobre a Agressão e o Comportamento Agressivo.....	19
<i>Bullying</i> em Contexto Escolar.....	22
Tipologia de <i>Bullying</i>	25
Comportamentos mais comuns de <i>bullying</i>	25
Intervenientes.....	26
Agressores.	27
Vítimas.	28
Observadores.....	29
Estudos sobre <i>Bullying</i> em Contexto Escolar.....	29
Incidência do <i>bullying</i>	30
Diferenças entre sexos.....	33
Idade e ano de escolaridade.....	34
Impacto e consequências do <i>bullying</i>	35
Crenças Normativas sobre Agressão e Comportamentos de <i>Bullying</i> em Contexto Escolar.....	36
Objetivo Geral e Hipóteses de Estudo.....	39
Método.....	40
Participantes.....	40
Instrumentos.....	42
<i>Normative Beliefs About Aggression Scale</i> [NOBAGS] (Huesmann & Guerra, 1997, traduzido por Castela & Soeiro, 2013).....	42
Escala de Avaliação de Indicadores de <i>Bullying</i> em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011).	44
<i>Aggression Questionnaire</i> (Buss & Perry, 1992, traduzido por Simões, 1993).....	45
Procedimento.....	46

Resultados.....	3
Discussão	3
Conclusão	62
Referências	65
Anexos	75
Anexo A – Questionários aplicados à amostra em estudo.....	75

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Scree Plot da Análise Fatorial efetuada à Escala de Avaliação de Indicadores de Bullying em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011)</i>	<i>3</i>
--	----------

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Caracterização da Amostra em Estudo</i>	3
Tabela 2. <i>Médias e desvios padrões de referência para o AQ (Simões, 1993)</i>	3
Tabela 3. <i>Matriz Rodada da Análise Fatorial efetuada à Escala de Avaliação de Indicadores de Bullying em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011)</i>	3
Tabela 4. <i>Teste t para amostras independentes: Valores significativos para a agressão e sexo dos participantes, médias e desvios padrão</i>	3
Tabela 5. <i>Teste t para amostras independentes: Valores significativos para as crenças normativas sobre a agressão e sexo dos participantes, médias e desvios padrão</i>	3
Tabela 6. <i>Valores significativos da Correlação de Pearson para o bullying, a idade, a escolaridade e as reprovações dos participantes</i>	3
Tabela 7. <i>Teste t para amostras independentes: Valores significativos para o bullying e sexo dos participantes, médias e desvios padrão</i>	3
Tabela 8. <i>Valores significativos da Correlação de Pearson para a agressão e as crenças normativas sobre a agressão</i>	3
Tabela 9. <i>Valores significativos da Correlação de Pearson para o bullying e as crenças normativas sobre a agressão</i>	3

Introdução

A realização deste estudo surge no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Forense e Criminal e tem como objetivo principal verificar qual a relação existente entre as crenças normativas sobre a agressão e os comportamentos de *bullying* em contexto escolar.

Sabe-se que as crenças inerentes aos indivíduos são bastante importantes no que concerne ao desenvolvimento e manutenção de determinados comportamentos, neste caso em particular, os que são fora da norma, como é o caso de comportamentos agressivos, nomeadamente o *bullying*.

Assim, a ideia para este estudo surge do interesse existente acerca da problemática do *bullying* escolar, os fatores que contribuem e que se relacionam com este tipo de comportamento, bem como, a escassez de estudos que relacionem as crenças presentes nos jovens que poderão influenciar estes comportamentos.

Para que se consiga dar resposta ao objetivo apresentado, o presente trabalho está dividido em duas partes. A parte teórica onde são dados a conhecer alguns conceitos, explorados alguns estudos acerca da temática em questão e a parte prática onde os resultados da investigação são apresentados e discutidos.

Na parte teórica e em primeiro lugar é feito um esclarecimento sobre os conceitos de agressividade, agressão e violência, pois é importante perceber por que razão o *bullying* é considerado um comportamento agressivo e não um comportamento violento.

Em seguida, é introduzido o conceito de crenças normativas sobre a agressão e apresentados alguns estudos neste âmbito. Posteriormente pronuncia-se sobre o *bullying* em contexto escolar, bem como, estudos relacionados com esta problemática. Por fim, através de uma análise da literatura existente, tenta-se relacionar os dois conceitos anteriormente apresentados: crenças normativas sobre a agressão e comportamentos de *bullying* em contexto escolar.

Na parte prática da presente investigação é feita uma descrição dos participantes, os instrumentos que foram utilizados e os procedimentos efetuados na recolha de dados que posteriormente serão apresentados e discutidos. Por fim, é apresentada uma conclusão com o objetivo de salientar os principais resultados, referir as limitações inerentes ao estudo e fazer recomendações futuras nesta linha de investigação.

Agressividade, Agressão e Violência

Sendo o objetivo principal desta dissertação verificar qual a relação existente entre as crenças normativas sobre a agressão e os comportamentos de *bullying* em contexto escolar, considera-se importante, em primeiro lugar, esclarecer de forma breve alguns conceitos, nomeadamente o conceito de agressividade, agressão e violência.

Para Sá (1999) a agressividade corresponde ao instinto natural de sobrevivência e de acordo com Gleitman, Fridlund e Reisberg (2007) é provável que não haja animais totalmente desprovidos de agressividade, sendo considerada própria da natureza animal.

Do ponto de vista da psicologia, é ainda considerada uma característica relacionada com uma maior sensibilidade à provocação, ou seja, é necessário um menor nível de provocação para que o comportamento agressivo seja evocado. A agressividade é assim, é um constructo interno, ou seja, uma característica da personalidade, fazendo parte do indivíduo e que faz com este tenha uma determinada predisposição para a adoção de comportamentos agressivos (Marshall & Brown, 2006).

De acordo com Sá (1999) a agressividade não implica desejo de destruir o outro, ainda que possa levar a essa destruição, pois faz parte da sobrevivência.

Associada à agressividade surge a agressão, que nos remete para uma componente comportamental e de acordo com Buss (1961, citado por Geen, 2001) é uma resposta nociva para um outro organismo, seja em forma de força física e/ou um insulto.

Complementando a definição anteriormente mencionada Anderson e Huesmann (2003) afirmam que inerente à agressão surge a questão da intencionalidade, ou seja uma agressão é um ato intencional que tem como motivação provocar dano no outro (Dollard et al., 1939, citado por Geen, 2001), excluindo assim, a possibilidade de uma agressão ser uma consequência acidental de um determinado comportamento onde não existe vontade de magoar o outro.

Uma outra característica da agressão é o facto de para que esta ocorra tem de existir, para além do agressor, uma vítima que tenta evitar o comportamento nocivo. Este facto foi referido por Baron e Richardson (1994, citado por Geen, 2001) que afirmam que deve existir uma motivação por parte do alvo, ou seja, a vítima deve tentar evitar ou até mesmo fugir à agressão.

É de salientar que esta característica descrita em último nem sempre é referida, pois torna-se difícil de imaginar um ato de agressão em que a vítima não faz nada para tentar evitar a situação (Geen, 2001). Ainda assim, é de referir que existem situações em que a

vítima tolera tais comportamentos, e até pode provocá-los como é o caso das vítimas provocadoras ou vítimas/agressoras, sendo que não deixa de ser considerado uma agressão (Geen, 2001).

Em suma, pode considerar-se a agressão como uma resposta que é dada através de um estímulo aversivo, com intenção de prejudicar e causar danos no outro e em que a vítima se encontra motivada para evitar esse estímulo prejudicial.

Associado aos dois conceitos acima descritos, surge ainda o de violência que é definido pela Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2002) pelo uso intencional de força ou poder físico, em forma de ameaça ou não, contra o próprio, outra pessoa, um grupo ou comunidade, com o objetivo de causar danos, morte, danos psicológicos, ou privação.

A definição proposta pela WHO (2002) não difere muito da que foi apresentada anteriormente acerca da agressão. Assim, e de acordo com alguns autores a diferença prende-se com o facto de a violência ter como objetivo provocar um dano grave ou *causar a morte*, assim esta é descrita como um subtipo do comportamento agressivo que tem como objetivo um dano extremo (e.g. a morte), ou seja, é uma agressão levada ao seu limite (Anderson & Bushman, 2002; Anderson & Huesmann, 2003). Considera-se assim, que todos os casos de violência implicam uma agressão, mas nem todas as situações de agressão são de carácter violento (Anderson & Bushman, 2002; Anderson & Huesmann, 2003).

Considerando o que foi exposto relativamente aos conceitos de agressão e violência, optou-se por utilizar o de agressão ao longo do presente trabalho pois o mesmo encontra-se mais associado ao de *bullying*, tema central da investigação, que por sua vez é considerado um subtipo do comportamento agressivo (Olweus, 1978, citado por Almeida, Correia & Marinho, 2010; Smith & Morita, 1999, citado por Martins, 2005).

Retomando o conceito de agressão, esta poderá ter como base qualquer tipo de comportamento que tenha uma intenção de magoar, prejudicar outra pessoa, indo contra a vontade da mesma. Assim, uma agressão pode passar por inventar boatos sobre alguém, com a intenção de denegrir a sua imagem ou pela destruição de propriedade alheia (Geen, 2001).

Desta forma, pode-se distinguir a agressão em duas categorias: a hostilidade ou agressão afetiva/reativa e a agressão proactiva ou instrumental. Sendo que a primeira categoria é descrita como sendo impulsiva, não planeada, conduzida por sentimentos, como a raiva e pode ter como objetivo principal prejudicar a vítima. Este tipo de

agressão, geralmente ocorre após um determinado acontecimento que é percebido pela parte agressora como uma provocação (Anderson & Bushman, 2002; Anderson & Huesmann, 2003; Geen, 2001).

A segunda categoria é descrita por haver ou não emoções envolvidas, é considerada um ato premeditado em que a motivação reside em preocupações que são mais importantes para o agressor, do que a própria vítima, ou seja, é regida por motivações pessoais e por objetivos proactivos e não reativos (e.g. ganhar popularidade na escola) (Anderson & Bushman, 2002; Anderson & Huesmann, 2003; Geen, 2001).

Para além destas distinções apresentadas anteriormente, a agressão é também classificada como sendo direta e indireta, bem como física e verbal.

A agressão direta inclui atos de confronto direto, ou seja, *cara a cara*, que geralmente ocorrem durante uma interação social e que podem ser de carácter físico ou verbal (Anderson & Huesmann, 2003; Buss, 1961, 1971, citado por Ramirez & Andreu, 2003).

Na agressão indireta o alvo não se encontra presente, não existe interação social com o alvo e não há contacto direto, podendo existir através uma terceira pessoa. Este tipo de agressão também é comumente chamado de agressão social ou relacional, pois poderá existir manipulação de relações sociais, relações de amizade e estatuto social (Anderson & Huesmann, 2003; Ramirez & Andreu, 2003).

Em relação à agressão física esta é caracterizada pelo uso de poder físico, ou seja, implica um contacto direto entre a vítima e o agressor. A agressão verbal é caracterizada pelo uso da linguagem (e.g. insultar).

Os autores Ramirez e Andreu (2003) consideram ainda um terceiro subtipo de agressão que pode ser expressa através de gestos, posturas corporais ou expressões faciais.

Comportamento Agressivo e Diferenças entre Sexos

Em relação às diferenças entre sexos associadas ao comportamento agressivo, a literatura é bastante consensual e é algo que também é transversal a culturas e gerações. De acordo com alguns investigadores a agressão de forma indireta e verbal é mais comum nas mulheres, sendo que a agressão direta e física é mais comum nos homens (e.g. Ramirez & Andreu, 2003; Tapper & Boulton, 2004).

Num estudo com 41 crianças em idade pré-escolar, cujo objetivo foi verificar como os participantes associam a agressão física e relacional aos dois sexos, os investigadores verificaram que a agressão relacional é associada pelos participantes ao sexo feminino

enquanto a agressão física é associada ao sexo masculino (Giles & Heyman, 2005). Os resultados deste estudo indicam também que as crianças em idade precoce associam o gênero a determinados comportamentos agressivos (Giles & Heyman, 2005).

Atualmente a relação entre a agressão física e o sexo masculino e a agressão relacional e o sexo feminino é suportado cientificamente, no entanto nem sempre se pensou assim.

Buss (1961, citado por Bjorkqvist, 1994) afirmou que a agressão nas mulheres não valia a pena ser estudada, pois estas muito raramente têm comportamentos agressivos, sendo estes tipicamente masculinos.

Na mesma linha de pensamento, Olweus (1978, citado por Bjorkqvist, 1994), partilhou a mesma ideia, de que as agressões, nomeadamente as que ocorrem em contexto escolar raramente ocorrem com adolescentes do sexo feminino, por isso os seus estudos eram baseados apenas em participantes do sexo masculino, sendo que, posteriormente, os seus estudos passaram a demonstrar que também as raparigas se envolvem em situações de *bullying*.

Em 1977, os autores Frodi, Macaulay e Thome (citado por Bjorkqvist, 1994) realizaram uma revisão de literatura com base em 314 estudos sobre a agressão humana e concluíram que 54% dos estudos eram referenciados participantes do sexo masculino e em apenas 8% dos estudos, participantes do sexo feminino.

Neste sentido, pode afirmar-se que o estudo do comportamento agressivo no feminino é relativamente recente.

Fechbach (1969, citado por Ramirez & Andreu, 2003) descreveu pela primeira vez a agressão indireta quando efetuou um estudo com crianças, no qual verificou que este tipo de agressão mostrou-se mais comum nos participantes do sexo feminino do que nos participantes do sexo masculino.

Hess e Hagen (2006) realizaram um estudo feito com 225 estudantes universitários em que os investigadores apresentavam aos participantes uma situação agressiva, sob a forma de história hipotética e posteriormente perguntavam de que forma os participantes reagiriam ao acontecimento apresentado. Os autores verificaram que os participantes do sexo feminino sentiam uma maior necessidade de reagir através de uma agressão indireta e verbal (e.g. atacar a reputação / estatuto de um colega) quando comparadas com os participantes do sexo masculino, que por sua vez mostraram uma maior necessidade de reagir através de uma agressão direta e física (Hess & Hagen, 2006).

Os resultados apurados por Farrell, Henry, Schoeny, Bettencourt e Tolan (2010) refletem uma necessidade de haver mais estudos sobre a agressão no feminino, pois os seus dados apesar de indicarem que são os rapazes que apresentam níveis mais elevados de agressão, foram as raparigas que apresentaram maiores aumentos ao longo do tempo.

Numa investigação realizada por Kikas, Peets, Troop e Hinn (2009), na Estónia, com 663 alunos com idades entre os 11 e os 16 anos, os investigadores concluíram que os rapazes são mais agressivos física e verbalmente do que as raparigas, estando a maior diferença relacionada com a agressão física. Existem também evidências de que as crianças mais velhas apresentaram níveis mais elevados de agressão, em relação às crianças mais novas (Tapper & Boulton, 2004).

Simões (1993) no seu estudo de tradução do *Aggression Questionnaire* (Buss & Perry, 1992) para a língua portuguesa verificou diferenças significativas relacionadas com a agressão em geral e a agressão física, em que os participantes do sexo masculino apresentaram médias superiores comparativamente com os do sexo feminino.

Resumindo e de acordo com a revisão de literatura que foi exposta, os rapazes encontram-se mais relacionados com a agressão direta e física e as raparigas associam-se mais à agressão indireta e verbal.

Crenças Normativas Sobre a Agressão

Muitas teorias relacionadas com a agressão têm focado a sua atenção na cognição como forma de manutenção da estabilidade do comportamento agressivo (Huesmann, 1988).

Segundo Huesmann (1988), nenhuma característica, por si só, é capaz de explicar o comportamento agressivo, mas sim quando surgem várias que se relacionam com fatores ambientais, familiares e individuais, que promovem a agressão. O autor refere ainda que as condições mais favoráveis para a aprendizagem da agressão, parecem ser aquelas onde a criança está exposta a esse tipo de comportamentos, onde é a criança o alvo da agressão e as situações em que há reforço quando se age de forma agressiva (Huesmann, 1988).

Rodriguez (2007) salienta ainda que os comportamentos agressivos (e os restantes), são adquiridos através da modelagem, ou seja, através da observação e reprodução de comportamentos de modelos de referência (e.g. amigos, irmãos, pais), por sua vez a criança vai aprender as vantagens e/ou desvantagens desse tipo de comportamento. Isto porque as crianças estão constantemente a observar os outros de forma a codificar e

armazenar o que, inconscientemente, lhes parece saliente em *scripts* ou esquemas de comportamento (Huesmann, 1988).

Com isto, não significa que todas as crianças que são maltratadas e/ou expostas a modelos desadequados venham a desenvolver comportamentos agressivos, até porque nem todos os comportamentos agressivos que a criança observa são codificados e armazenados em *scripts*, no entanto, aumentam as hipóteses de virem a adotar esses modelos, quando por exemplo se sentem frustradas e/ou não conseguem resolver um problema (Huesmann, 1988).

Assim, pode-se dizer que o comportamento social é controlado *scripts*, ou seja, esquemas cognitivos que incluem objetivos, crenças e planos de ação, que se encontram armazenados na memória e são utilizados como guia de comportamentos na resolução de problemas. Desta forma, perante uma situação problemática (ou outra) acedemos aos nossos *scripts*, que nos vão levar a pensar sobre situações semelhantes, como nos devemos comportar perante tal acontecimento e quais as possíveis consequências desse mesmo comportamento (Anderson & Huesmann, 2003; Huesmann, 1988).

A forma como cada indivíduo avalia as situações externas desempenha um papel importante no comportamento, as crianças que adotam comportamentos agressivos têm uma maior probabilidade de interpretar a informação vinda do exterior como sendo hostil o que as pode levar a agir de forma agressiva (Guerra & Slaby, 1989; Huesmann, 1988).

Guerra e Slaby (1989) realizaram um estudo apenas com rapazes e concluíram que os participantes que têm níveis elevados de agressividade quando confrontados com um problema considerado duvidoso apresentam uma maior probabilidade de perceberem a situação com hostilidade (Guerra & Slaby, 1989).

O processo de acesso à memória e o seu próprio conteúdo também podem dar origem a um comportamento menos adequado, isto porque as soluções pró-sociais para a resolução de problemas são consideradas mais complexas e menos diretas do que as soluções agressivas. Neste caso, se uma criança não consegue pensar em soluções adequadas não tem outra alternativa senão agir de forma agressiva (Huesmann, 1988).

No mesmo estudo de Guerra e Slaby (1989) tanto os rapazes agressivos como os menos agressivos mostraram capacidade para escolher soluções eficazes e não agressivas para um problema, no entanto quando as circunstâncias não permitem a utilização desse tipo de resposta, os rapazes considerados mais agressivos apresentam uma maior probabilidade de vir a utilizar soluções ineficazes e agressivas.

Por último, as crianças avaliam cada *script* para determinar se o comportamento é adequado e se conseguem alcançar o seu objetivo, no entanto, o mesmo *script* pode ser avaliado de diferentes formas por diferentes crianças.

Desta forma, quando uma criança experimenta diversas respostas que são adequadas para um problema mas apenas as desadequadas ou agressivas apresentam resultados positivos, são estas que vão ser reforçadas positivamente e tornando-se assim mais provável que venham a ser utilizadas no futuro numa situação semelhante. Assim, à medida que o comportamento agressivo vai sendo repetido e reforçado, os *scripts* desadequados são codificados e armazenados na memória como sendo adequados e utilizados quando a criança enfrenta um problema, criando-se assim um padrão de funcionamento (Huesmann, 1988; Kikas et al., 2009; Rodríguez, 2007).

Como foi referido até agora, o comportamento no geral e o comportamento agressivo é controlado por *scripts* que são codificados, armazenados e recuperados. De acordo com este modelo, os comportamentos são também filtrados pela presença de crenças (Anderson & Bushman, 2002; Huesmann & Guerra, 1997), que desempenham um papel importante no funcionamento humano, pois influenciam e orientam uma pessoa no seu comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975, Bem, 1973, citado por Filho, Araújo, Lima & Sousa, 2005).

Anderson e Bushman (2002) garantem que as crenças representam um papel de rapidez para a agressão, os indivíduos com crenças favoráveis à agressão acreditam que podem desenvolver de forma eficaz determinados atos, sendo que têm uma maior tendência para adotar comportamentos agressivos quando deparados com as mais diversas situações. Para Kikas et al., (2009) as crenças são representações cognitivas de experiências passadas que vão influenciar o processamento de novos estímulos e respostas.

Posto isto, Huesmann e Guerra (1997) identificaram um tipo de crenças, as crenças normativas, que segundo os autores são definidas como crenças autorreguladoras de comportamentos, mantendo um papel importante na filtragem dos comportamentos considerados inadequados e influenciando reações emocionais que se tem em relação aos comportamentos dos outros, de forma a desenvolver o uso de *scripts* adequados (Guerra, Huesmann & Hanish, 1994, Huesmann, Guerra, Miller & Zelli, 1992, citado por Huesmann & Guerra, 1997).

Segundo os mesmos autores, uma crença normativa é a cognição própria de um indivíduo sobre a aceitação ou não de um determinado comportamento. Estas servem

para regular ações correspondentes a comportamentos permitidos e proibidos. São ainda consideradas padrões cognitivos sobre a aceitabilidade de um comportamento e devem influenciar (e ser influenciados por) o processamento mental de eventos (Huesmann & Guerra, 1997).

Salienta-se ainda que quando se fala em crenças normativas específicas a um indivíduo também devem ser consideradas outras características individuais, as crenças normativas do grupo de pares, da família e de todos os grupos sociais que rodeiam o indivíduo em causa (e.g. instituições de ensino). Todos estes fatores e a própria vivência pessoal do indivíduo podem e vão contribuir na formação, manutenção ou mudança destas crenças (Filho et al., 2005; Giles, Legare & Samson, 2008; Huesmann & Guerra, 1997).

Por exemplo, Zhen, Xie, Zhang, Wang & Li (2011) numa investigação com 795 estudantes, exemplificam como as características individuais (e.g. empatia) podem influenciar a presença de crenças normativas sobre a agressão. Os seus resultados sugerem que a empatia tem uma influência sobre as crenças, que por sua vez podem afetar os comportamentos agressivos (Zhen et al., 2011).

Noutro estudo com 80 crianças dos 7 aos 9 anos de idade, cujo objetivo foi de verificar a presença de crenças normativas sobre a agressão em crianças americanas e sul-africanas, os autores apuraram que as estas últimas apresentam médias superiores de crenças normativas sobre a agressão e mais estáveis ao longo do tempo (Giles et al., 2008). Sugerindo assim que a interpretação destes dados deve ter em consideração as particularidades culturais das crianças, o contexto ambiental e as características demográficas onde as amostras são recolhidas (Giles et al., 2008).

Em estudos realizados em Portugal, os resultados indicam que as crianças expostas a violência interparental apresentam médias significativamente superiores nas crenças legitimadoras da agressão, quando comparadas com crianças que não tinham sido expostas a esse tipo de modelo (Sani, 2007; Sani & Gonçalves, 2007).

Perante o exposto, pode-se reafirmar que as crenças são influenciadas por diversos fatores que se encontram presentes na vida dos sujeitos.

As crenças normativas podem ainda ser favoráveis / aprovadoras ou não da agressão, funcionando assim como um preditor de um determinado comportamento, neste caso a agressão (Filho et al., 2005; Tapper & Boulton, 2004). Assim as crenças são ativadas quando um indivíduo se depara com uma situação sobre a qual deve tomar uma decisão acerca do comportamento a adotar. Se as crenças inerentes ao indivíduo

não favorecem a agressão, este tem uma maior probabilidade de agir com um comportamento socialmente aceite, por outro lado, se as crenças forem legitimadoras da agressão, o acontecimento pode ser interpretado erradamente como hostil e desencadear como resposta um comportamento agressivo (Filho et al., 2005).

De acordo com Zelli, Dodge, Lochman, Laird & Conduct Problems Prevention Research Group (1999) a presença de crenças legitimadoras da agressão está relacionada com um processamento da informação desviante, ou seja, as crianças não interpretam nem acedem a respostas de forma normativa ou adequada, sugerindo assim que quem possui crenças legitimadoras da agressão, pode percecionar os comportamentos agressivos como sendo normativos e por sua vez aumentar a probabilidade de percecionar os atos de terceiros como sendo hostis ou provocatórios, reagindo de forma desadequada (Zelli, et al., 1999).

Os indivíduos com crenças favoráveis à agressão vão ter uma maior probabilidade de aceitar, e até executar um comportamento agressivo, por outro lado quem possui crenças não legitimadoras da agressão, tem menor probabilidade de aceitar e adotar comportamento semelhante (Filho et al., 2005; Huesmann & Guerra, 1997; Zelli, et al., 1999). Deste modo, pode-se afirmar que a presença de crenças legitimadoras da agressão constitui um fator de risco para o desenvolvimento de comportamento antissocial e agressivo (Borum, Bartel & Forth, 2006; Wang, Chen, Xiao, Ma & Zhang, 2012).

Resumindo, as crenças normativas sobre a agressão são cognições relacionadas com a aceitabilidade de determinados comportamentos, nomeadamente os comportamentos agressivos, em determinados contextos. Estas são definidas como crenças autorreguladoras sobre comportamentos sociais adequados, encontram-se ainda relacionadas com a perceção das normas sociais, no entanto nem sempre são compatíveis com essas normas.

Crenças Normativas sobre a Agressão e o Comportamento Agressivo

Como já foi referido anteriormente, as crenças normativas que aprovam a agressão encontram-se relacionadas de forma positiva com o desenvolvimento e manutenção dos comportamentos agressivos.

No estudo de Huesmann & Guerra (1997) com crianças de 1º ciclo, os autores verificaram que as crenças normativas legitimadoras da agressão apresentam uma correlação positiva significativa com o comportamento agressivo, mesmo em crianças

muito novas (e.g. crianças de 1º ano de escolaridade), concluíram ainda que as correlações entre as crenças e os comportamentos foram mais fortes nos participantes do sexo masculino.

Os autores consideram ainda que as crianças com crenças legitimadoras da agressão, ao longo do tempo tendem a tornar-se mais agressivas, tendo apurado no seu estudo que as crenças e o comportamento agressivo aumentam com a idade. No entanto, sugerem ainda que o envolvimento em comportamentos agressivos pode promover o desenvolvimento dessas mesmas crenças, sendo assim mais provável que as crianças mais novas tenham crenças menos estáveis quando comparadas com crianças mais velhas (Huesmann & Guerra, 1997). Consolidadas

Resultados semelhantes foram apurados por Souweidane e Huesmann (1999) e Werner e Hill (2010) em que os rapazes e os alunos mais velhos apresentam médias superiores relativamente a crenças que aprovam a agressão, comparando com as raparigas e alunos mais novos.

Noutro estudo efetuado por Amjad e Skinner (2008) com 180 crianças e adolescentes, verificou-se que o comportamento agressivo encontra-se associado às crenças normativas sobre a agressão. Os autores averiguaram ainda que os rapazes mais novos tinham mais comportamentos de agressão e relataram crenças aprovadoras da agressão sob forma de retaliação mais vincadas. Segundo os autores, e contrariamente ao que Huesmann e Guerra (1997) referem, isto acontece pois os rapazes com o decorrer da idade tornam-se menos agressivos, ou seja, expõem menos comportamentos de agressão e têm inerentes crenças menos vincadas sobre a agressão.

Na mesma linha, Zelli et al. (1999) investigaram a presença de crenças normativas que aprovam a agressão numa amostra de 387 crianças. A avaliação foi efetuada num primeiro momento, passados 12 meses e mais tarde passados 24 meses, apuraram que os rapazes toleram mais a agressão em geral e como forma de retaliação, do que as raparigas. No entanto a maioria das crianças não acredita que a agressão seja um comportamento normativo, ainda que a considerem mais aceitável quando é utilizada em resposta a um comportamento provocatório.

Os autores concluíram ainda que a presença de crenças normativas sobre a agressão mantiveram-se praticamente inalteráveis ao longo de dois anos e as crenças que aprovam a agressão como forma de retaliação parecem ser mais estáveis ao longo do tempo, quando comparadas com as crenças sobre a agressão em geral, afirmando assim

que as crenças sobre a agressão em geral não fizeram prever, de forma significativa, um aumento da agressão nas crianças passados dois anos (Zelli, et al., 1999).

Os investigadores Owusu-Banahene e Amedahe (2008) realizaram um estudo com 800 estudantes com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos de idade e apuraram que as raparigas tiveram médias superiores comparativamente aos rapazes, no que respeita às crenças sobre a agressão, concluindo ainda que existem correlações positivas entre as crenças sobre a agressão e a presença de comportamentos agressivos.

No Brasil foi realizado um estudo com 201 alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade em que os investigadores apuraram a existência de diferenças significativas relativamente ao sexo dos participantes e aprovação da agressão em geral, sendo que as médias foram superiores nos rapazes (Filho et al., 2005).

Num estudo com 249 crianças do 4º e 5º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, os investigadores apuraram que as crenças normativas sobre a agressão sob forma de retaliação e as crenças normativas sobre a agressão em geral contribuem significativamente para o desenvolvimento de comportamento agressivo físico, verbal e indireto (Lim & Ang, 2009).

Farrell et al. (2010) concluíram que as crenças normativas legitimadoras da agressão correlacionam-se de forma significativa e positiva com a agressão física. O mesmo foi verificado por Wang et al. (2012) e Tapper e Boulton (2004), sendo que nesta última investigação a correlação entre as crenças aprovadoras da agressão e a agressão física apenas se manifestou nos participantes do sexo masculino. Kikas et al. (2009) no seu estudo com crianças e jovens entre os 11 e os 16 anos concluíram que as crenças normativas que aprovam a agressão encontram-se relacionadas de forma positiva com a agressão direta no caso das crianças mais velhas, não tendo sido verificado o mesmo relativamente às crianças mais novas.

Outros estudos são indicativos de que os participantes aprovam mais as crenças associadas à agressão relacional do que à agressão direta (e.g. física) (Werner & Nixon, 2005; Werner & Hill, 2010).

No estudo realizado por Werner e Nixon (2005), não foram encontradas diferenças significativas entre o sexo dos participantes, a presença de crenças normativas sobre a agressão e o comportamento agressivo. No entanto, as crenças sobre a agressão relacional mostraram-se mais associadas à agressão relacional e as crenças sobre a agressão física associaram-se mais à agressão do mesmo tipo (Werner & Nixon, 2005).

Mais tarde Werner e Hill (2010) relataram que os alunos com uma maior aprovação da agressão relacional ou indireta tornaram-se mais agressivos relacionalmente um ano mais tarde, concluindo assim que as crenças sobre a agressão relacional mostraram-se preditivas para o desenvolvimento da agressão do mesmo tipo (Werner & Hill, 2010).

Noutro estudo foi possível verificar que a relação entre as crenças normativas legitimadoras da agressão e a agressão indireta tende a variar consoante as capacidades verbais das crianças, ou seja a relação mostrou-se positiva nas crianças que tinham uma capacidade verbal superior, por outro lado a relação mostrou-se inexistente nas crianças com capacidades verbais inferiores (Kikas, et al., 2009).

Os autores explicam este resultado pelo facto de a agressão indireta ser utilizada com a finalidade de alcançar objetivos pessoais, que também podem ser alcançados através de comportamentos ajustados, no entanto as crianças com uma capacidade de raciocínio mais limitada poderão ter dificuldades em pensar sobre as diferentes alternativas de resposta ao seu problema, agindo assim de forma desajustada (Kikas, et al., 2009).

Em Portugal, no estudo realizado por Sani (2006) os resultados indicam que, no geral, as crianças não possuem crenças que suportam a agressão. Resultados semelhantes foram verificados numa amostra de 31 jovens institucionalizados do sexo masculino, onde a autora concluiu que no geral os jovens não apresentaram crenças legitimadoras da agressão e também não foram verificadas correlações significativas entre as crenças e a agressão (Silva, 2009).

Em suma e de acordo com a literatura que foi apresentada, as crenças normativas são um constructo interno que se relaciona com a aceitabilidade de determinados comportamentos. Assim as crenças que aprovam a agressão parecem estar ligadas aos comportamentos agressivos, pois os mesmos podem ser considerados como normativos. Foi também possível verificar que os rapazes têm uma maior probabilidade de apresentar mais crenças legitimadoras da agressão, bem como uma correlação positiva entre as crenças e a idade.

Bullying em Contexto Escolar

De acordo com os conceitos que foram apresentados no início do trabalho (agressão e violência), pode afirmar-se que o *bullying* não é equivalente ao conceito de violência, pois este último remete-nos para uma agressão no seu extremo (e.g. homicídio) e para o foro da criminalidade (Fernandes & Seixas, 2012; Pereira, 2001). De acordo com

Pereira (2001) é ainda de salientar que para muitos professores o conceito de violência apresenta uma conotação muito negativa e forte para aquilo que se passa dentro das escolas.

Além disso, e segundo Olweus (2010) o *bullying* é visto como subtipo da agressão, que tem algumas particularidades como o facto de ser um comportamento repetitivo, intencional e caracterizado por uma assimetria de poder.

As situações de agressão em contexto escolar são um tema atual, fazem parte da nossa realidade e que produzem consequências negativas a nível individual, escolar, familiar, bem como, na sociedade (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

O interesse social para estudar o fenómeno do *bullying* surgiu quando Heinemann (1969, citado por Olweus, 2010; Almeida, 2008), um médico sueco, utilizou o termo *mobbing* para descrever as agressões de um grupo de alunos sobre um outro considerado fisicamente mais fraco e isolado. O termo *mobbing* foi utilizado com base nas descrições de Lorenz (1968, citado por Olweus, 2010) que utilizou o conceito para descrever um ataque coletivo de um grupo de animais sobre outro, bem como, as situações de assédio moral que ocorriam nas escolas.

Na psicologia, o conceito de *mobbing* é utilizado para descrever um grupo grande de pessoas, ou seja, uma multidão que se junta para a realização de um determinado objetivo ou atividade em comum. A multidão é formada ao acaso, no entanto é descrita como minimamente organizada, durante um curto período de tempo e os seus atos são considerados inadequados e até irracionais (Lindzey, 1954, citado por Olweus, 2010).

De acordo com a definição de *mobbing* apresentada anteriormente e segundo Olweus (2010) este conceito não era esclarecedor nem adequado para as situações que ocorrem em meio escolar, pois exclui as ocorrências que envolvem um indivíduo só e também pelo facto do agressor passar despercebido dentro do grupo. Outra questão que surge relativamente ao conceito é o facto de não esclarecer se os atos de agressão são isolados ou continuados (Olweus, 2010).

Neste sentido, o autor considerou ser pertinente analisar as situações em que um aluno é exposto a uma agressão sistemática, durante longos períodos de tempo, por parte de outro aluno ou um pequeno grupo, surgindo assim o conceito de *bullying* (Olweus, 1973, 1978, citado por Olweus, 2010).

Assim, ao longo do tempo os dois conceitos: *mobbing* e *bullying* assumiram rumos diferentes, ainda que estejam historicamente ligados entre si.

Apenas para um esclarecimento adicional, o conceito de *mobbing* é hoje associado ao assédio moral que pode ocorrer em contexto laboral (Arce & Fariña, 2011), ou seja, é uma situação em que uma pessoa ou um grupo exerce comportamentos agressivos sobre outra, com o objetivo de provocar dano na vítima, até que a mesma proceda ao abandono do vínculo laboral (Pereira, 2009, citado por Fiequimetal & Trabulo, 2011; Rodríguez, 2007). Por sua vez, o conceito de *bullying* encontra-se associado às agressões que podem ocorrer entre pares (Olweus, 2010) e no caso específico desta investigação, em meio escolar.

Assim, um aluno encontra-se a ser vítima de *bullying* quando é exposto repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos, ou seja, é um padrão repetitivo de um comportamento negativo e lesivo, com o objetivo de manter um desequilíbrio de poder, em que o agressor pode sentir uma satisfação em causar danos nos outros (Haber & Glatzer, 2009; Olweus, 2010).

Esta definição abarca os atos intencionais agressivos que são repetidos, por várias vezes, ao longo do tempo. Para além disso, envolve também a questão do desequilíbrio de poder entre a parte vítima e a parte agressora, pois quem se encontra exposto a ações negativas ao longo do tempo tem mais dificuldades de se defender a si próprio (Olweus, 2010).

Os autores Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Osterman & Kaukiainen (1996) defendem ainda que o *bullying*, em geral são agressões que não têm como base uma provocação, ou seja, na sua maioria são comportamentos proactivos e não reativos. Importa também referir que as situações de *bullying*, geralmente acontecem entre pares que não se consideram como amigos (Cavendish & Salomone, 2001).

Relativamente à tradução do termo *bullying* para o português, este pode assumir-se como “vitimação e/ou intimidação entre pares”, “maus tratos entre iguais” ou “perseguição e humilhação persistente” (Amado & Freire, 2009; Martins, 2005), no entanto ao longo do trabalho irá ser utilizado o termo original por ser mais consensual e vulgarizado na literatura.

Em suma, a utilização do termo *bullying* ganhou uma grande aceitação a nível internacional, pois o uso destes três critérios: a intenção, a repetição e o desequilíbrio de poder para esclarecer o conceito de *bullying*, é bastante consensual entre os mais diversos investigadores (e.g. Haber & Glatzer, 2009; Olweus, 2010; Rigby, 2007).

Tipologia de Bullying

À semelhança da tipologia da agressão e de acordo com alguns autores, o *bullying* pode ser direto e indireto (Cavendish & Salomone, 2001; Martins, 2005; Olweus, 2001, citado por Beran, Tutty & Steinrath, 2004).

O *bullying* direto e físico inclui comportamentos tais como bater, dar pontapés, roubar ou estragar objetos, extorquir dinheiro, forçar comportamentos de carácter sexual, obrigar a realizar tarefas contra a vontade dos outros (Martins, 2005). Segundo Martins (2005) as ameaças também fazem parte deste tipo de *bullying*.

Em relação ao *bullying* direto e verbal, este é caracterizado pelo uso de comportamentos de controlo e poder não físicos. São provocações que são direcionadas à vítima com a intenção de a humilhar, tais como, insultar, chamar nomes, colocar alcunhas desagradáveis e gozar (Cavendish & Salomone, 2001; Martins, 2005).

Este tipo de agressão, à semelhança dos outros tipos, pode causar danos permanentes na autoestima ou até promover raiva na vítima, que posteriormente poderá levar a um confronto físico (Cavendish & Salomone, 2001).

O *bullying* indireto ou relacional é caracterizado pela manipulação das relações sociais e refere-se a atos como excluir alguém de forma sistemática do grupo de pares, ameaçar a perda da amizade ou a exclusão do grupo. As vítimas deste tipo de agressão são isoladas, pois a aceitação pelos pares é considerada como que vital para o seu desenvolvimento a nível social (Cavendish & Salomone, 2001; Martins, 2005).

É importante referir que os diversos comportamentos típicos de *bullying* demonstram uma intensidade crescente, pois a agressão pode ter início com um “simples” gozo ou empurrão e quando o resultado desejado não é alcançado, existe uma probabilidade do agressor optar por continuar a agredir verbal ou fisicamente a vítima e causar efetivamente um dano mais grave (Cavendish & Salomone, 2001).

Comportamentos mais comuns de *bullying*.

Em primeiro lugar considerou-se pertinente referir que o *bullying* pode ser perpetrado por um ou mais agressores, no entanto, não são comuns as situações em que o grupo é a parte agressora, sendo a maioria efetuada por apenas um agressor (Rigby & Bortolozzo, 2013).

No que concerne aos comportamentos típicos do *bullying*, Seixas (2005) destaca as agressões físicas, como bater, empurrar, dar pontapés; as agressões verbais, como chamar nomes ofensivos; os comportamentos de manipulação social, como excluir,

ignorar, espalhar rumores; os maus tratos psicológicos, como as ameaças e por fim os ataques à propriedade, como os furtos e a destruição intencional de objetos.

Apesar destes serem comportamentos que podem ocorrer em situações de *bullying*, a literatura mostra-se consensual quando refere que no geral, os comportamentos mais comuns encontram-se relacionados com a agressão verbal e indireta (e.g. Bandeira & Hutz, 2012, Sapouna, 2008).

Num estudo realizado com 1222 alunos, os investigadores concluíram que a presença de *bullying* indireto é aproximadamente o dobro comparando com o *bullying* direto (Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010).

De acordo com Matos et al. (2009) os comportamentos mais comuns de *bullying* são os *insultos, ameaças, gozo, roubo, comentários / gestos / piadas de carácter sexual e a exclusão social*.

Segundo alguns estudos (Bandeira & Hutz, 2012; Bentley & Li, 1996; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Pereira, Silva & Nunes, 2009; Sapouna, 2008) a forma mais frequente de vitimação retratada é o insulto.

Pereira et al. (2009) verificaram ainda uma relação entre os insultos e questões de cor e etnia. Adicionalmente, Trabulo (2011), verificou que os valores médios relacionados com a vitimação são superiores nos alunos que identificaram algum tipo de condição ou limitação física.

Fernandes (2012) na sua dissertação de mestrado verificou que os comportamentos mais comuns relatados pelas vítimas, agressores e observadores estão associados à exclusão social e à agressão verbal.

De acordo com alguns autores os comportamentos de *bullying* considerados como menos comuns são as agressões físicas e as situações de furto (Pereira, et al., 2004; Pereira, et al., 2009; Sapouna, 2008).

Intervenientes

Nas situações de *bullying* considera-se que é sempre subjacente o envolvimento de pelo menos dois sujeitos, quem agride (agressor) e quem é vitimizado (vítima), pois é, simultaneamente, um episódio de agressão e vitimação (Seixas, 2005).

No entanto, para além da participação do agressor e da vítima, podemos também apontar a existência de um terceiro grupo de intervenientes, os observadores.

Deste modo, nas situações de *bullying* podem existir três tipos de intervenientes: os agressores, as vítimas e os observadores ou testemunhas. Passando-se a caracterizar cada um deles.

Agressores.

De forma geral, os agressores são maiores, mais resistentes, fisicamente mais fortes e têm o poder de excluir as vítimas do grupo social (Cavendish & Salomone, 2001).

São ainda descritos como extrovertidos, possuem um desejo de domínio, poder e intimidação, apresentam desrespeito pelas normas e pelos direitos dos outros, têm baixo rendimento escolar, elevada autoestima e encontram-se muitas vezes associados a comportamentos ou atividades desviantes (e.g. faltar às aulas, fumar) (Fernandes, 2012; Haber & Glatzer, 2009; Matos et al., 2009).

Num estudo realizado pelo Projeto Juventude em Movimento [PJM] (2013) os autores verificaram que a agressão do *bullying* mostrou-se correlacionada de forma positiva e estatisticamente significativa com as condutas delinquentes e antissociais.

Olweus (1980, citado por Webb, 2006) afirma que o agressor é alguém que possui características da personalidade agressivas, uma maior tendência em reagir de forma agressiva em diversas situações, com fraco autocontrolo e uma atitude positiva face à agressão. Os agressores têm ainda uma grande dificuldade em colocar-se no lugar do outro e perceber uma perspetiva diferente da sua (Menesini et al., 2003).

Num estudo realizado por Bandeira e Hutz (2012), os autores verificaram que 35.9% dos agressores no seu estudo acharam *engraçado* os episódios de *bullying* e 6.1% sentiu-se bem com isso.

Já no estudo de Borg (1998), os resultados indicam que o sentimento mais comum dos agressores em relação às situações de *bullying* e às vítimas foi *sentir pena*, seguido da *indiferença* e por fim, a *satisfação*.

Segundo Webb (2006) algumas pesquisas sobre os agressores de *bullying* têm vindo a concentrar-se nas intenções hostis que estes jovens apresentam e que posteriormente resultam em conflitos. Estes são ainda incompatíveis com figuras de autoridade, bem como, são incapazes de utilizar comportamentos assertivos de forma a mostrar domínio ou autoridade sobre o outro, recorrendo à violência como estratégia de resolução de problemas (Pellegrini e Smith, 1988, citado por Webb, 2006).

É ainda provável que os agressores cresçam em ambientes violentos e por vezes dotados de criminalidade, o que origina uma maior propensão para o desenvolvimento

de comportamentos antissociais e delinquentes (Cavendish & Salomone, 2001; Gini, 2004). Adicionalmente, Cavendish e Salomone (2001) indicam que uma em cada quatro crianças que adotam comportamentos de *bullying*, mais tarde vão ter registo criminal.

Vítimas.

As vítimas geralmente têm baixa autoestima, isolam-se socialmente, podem ter poucos amigos e exibem um fraco envolvimento escolar, talvez como resultado de uma dificuldade de concentração, atenção e aprendizagem, podem surgir como consequência do processo de vitimação (Gini, 2004, Matos, et al., 2009).

Segundo Cavendish e Salomone (2001) as vítimas são introvertidas, raramente interagem com os outros, são consideradas crianças e jovens solitárias, são incapazes de se defender devido à sua fraqueza física, são frágeis, podendo chorar perante a menor provocação, têm competências sociais limitadas, são ansiosas e inseguras.

Salienta-se ainda que apesar da maioria das vítimas pode ser enquadradas neste conjunto de critérios, não significa que tenham de preencher todos (Cavendish & Salomone, 2001).

As vítimas podem ainda desenvolver sintomas relacionados com a ansiedade e depressão, exibir sintomas psicossomáticos (e.g. dores de cabeça, dificuldade em comer) e desenvolver pensamentos suicidas e/ou chegar mesmo a cometer o suicídio (Gini, 2004; Haber & Glatzer, 2009).

Apesar das características de isolamento social e incapacidade de defesa que são inerentes às vítimas, uma grande parte acaba por pedir ajuda a um adulto (e.g. pais) para a resolução de situações de *bullying* (Bandeira & Hutz, 2012, Borg, 1998, Greef & Grobler, 2008). O autor Borg (1998) acrescenta ainda que muitas vítimas apresentam sentimentos de *vingança, raiva e pena delas próprias*.

Olweus (1978, citado por Seixas, 2005) afirma ainda que as vítimas podem ser distinguidas entre vítimas passivas e vítimas agressivas. As primeiras são consideradas como “típicas”, ou seja, são inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem, as segundas são as vítimas/agressoras e caracterizam-se pelo seu temperamento exaltado, podem ser provocadoras e capazes de retaliar aquando o ataque.

Segundo Burton, Florell e Wygant (2013b), as vítimas/agressoras têm uma maior probabilidade de serem isoladas socialmente, de terem baixos níveis de comportamentos pró-sociais e de terem níveis mais elevados de agressão proactiva e reativa.

Um dado relevante apontado por outro estudo é o facto de as vítimas/agressoras que se envolveram com maior frequência em situações de *bullying* apresentaram níveis mais elevados de agressividade que os agressores (Burton, Florell & Gore, 2013a). Estes resultados sugerem que, provavelmente estes alunos estão envolvidos em ambientes onde os comportamentos agressivos, como por exemplo o *bullying*, são considerados como normativos (Burton et al., 2013a).

Observadores.

Os observadores ou testemunhas são caracterizados por não se envolverem diretamente nas situações de *bullying*, no entanto estes podem ter um papel de extrema importância nessas situações, pois podem não agir, ficando apenas a observar, podem envolver-se no acontecimento, tornando-se vítimas ou agressores secundários ou podem procurar ajuda e contribuir para o cessar da situação.

Uma das características apontadas na literatura que contribui para o não envolvimento nas situações de *bullying* é a presença de uma elevada auto estima (Bandeira & Hutz, 2010; Gendron, Williams & Guerra, 2011).

Salmivalli et al., (1996) identificaram quatro tipos de observadores: o “*Defender*” que tenta impedir o *bullying*; o “*Reinforcer*” que estimula o agressor a perpetrar o *bullying* mas não se envolve diretamente; o “*Assistant*” que ajuda de forma ativa o agressor e o “*Outsider*” que não faz nada.

Os autores no seu estudo verificaram que os papéis mais comuns são os de “*Outsider*”, “*Reinforcer*” e “*Defender*”, sendo que as meninas encontram-se mais presentes nos papéis de “*Outsider*” e “*Defender*”, os meninos, por sua vez assumem com maior frequência os papéis de “*Reinforcer*” e “*Assistant*” (Salmivalli et al., 1996).

Tendo em conta os dados descritos, Bandeira e Hutz (2012) afirmam que a maioria dos observadores apresentam sentimentos de tristeza quando presenciam uma situação de *bullying*, algo que é mais observável entre as raparigas, pois os rapazes tendem a ignorar mais a situação. Ainda assim, os resultados do seu estudo indicam que 33.8% dos observadores já tentaram ajudar um colega numa situação de vitimação e afirmam que no geral surtiu um efeito positivo (Bandeira & Hutz, 2012).

Estudos sobre *Bullying* em Contexto Escolar

Em relação à incidência do fenómeno, esta é difícil de definir com exatidão, no entanto, sabe-se que é algo recorrente nas instituições de ensino, pois de acordo com Cavendish e Salomone (2001), nos Estados Unidos da América, é estimado que a cada

dia existam cerca de 160 mil crianças que se recusam a frequentar a escola pois têm medo de serem intimidadas.

Sabe-se ainda que a incidência de comportamentos de *bullying* e dados de outras variáveis (e.g. sexo) diferenciam consoante o local onde a amostra é recolhida, por exemplo se estamos a analisar dados provenientes de um estabelecimento de ensino público ou privado, se está inserido num meio rural ou urbano e depende também do ano de escolaridade e idade dos participantes (Esbensen & Carson, 2009).

A forma como o estudo é efetuado, o modo como as entrevistas e/ou questionários são aplicados pode também ter influência nos resultados obtidos. Por exemplo os autores Esbensen e Carson (2009) realizaram um estudo onde perguntaram aos jovens se tinham sido vítimas de *bullying*, e obtiveram uma incidência de 28%. Posteriormente, apresentaram uma série de afirmações características de comportamentos de *bullying* e perguntaram aos alunos se alguma vez as situações descritas lhes tinham acontecido, a prevalência subiu para 82%.

Outro fator que pode ter influência também nos resultados obtidos é o fato de o *bullying* ser descrito como uma situação repetida ao longo do tempo, no entanto não existe uma “definição específica” acerca dessa repetição.

Incidência do *bullying*.

Como já foi referido anteriormente a incidência dos comportamentos de *bullying* tende a variar consoante a investigação realizada, assim e de acordo com alguns estudos que foram consultados para a realização da presente dissertação, a mesma pode diferenciar entre os 7% e os 56% (e.g. Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Greeff & Grobler, 2008).

Bentley e Li (1996) realizaram um estudo com 379 estudantes, sendo que 206 eram do sexo feminino e 173 do sexo masculino, e concluíram que dentro da amostra, 21.3% dos participantes já tinha sido vítima de *bullying*, em que 23.1% são rapazes e 20% raparigas. Os resultados apurados pelos autores também indicam que a maioria das vítimas de *bullying* são crianças mais novas (Bentley & Li, 1996). Em relação à presença de agressores, 11.6% dos participantes identificou-se como sendo agressores de *bullying*, em que 20.2% são rapazes e 4.4% raparigas. No caso dos alunos que se envolvem em situações de *bullying* enquanto agressores, a maioria são crianças mais velhas (Bentley & Li, 1996).

Num outro estudo com 558 alunos, os autores verificaram que 7.7% dos participantes relataram que já tinham agredido de forma frequente outros colegas e que na maioria, eram do sexo masculino (Bosworth et al., 1999).

Os investigadores Baldry e Farrington (2000) apuraram que 52.5% dos alunos da sua amostra envolveram-se em situações de *bullying* enquanto agressores, sendo que na sua maioria eram do sexo masculino.

Em 2005, noutro estudo realizado pelos mesmos autores verificou-se que 37.4% da amostra admitiu agredir às vezes os outros e 13.9% admitiu fazê-lo *pelo menos uma vez por semana*. Relativamente às vítimas, 17.1% relataram serem-no às vezes e 5.6% *pelo menos uma vez por semana* (Baldry & Farrington, 2005). Os autores fazem referência ao facto de 43.1% das vítimas já agrediram alguém, enquanto que 19.7% dos agressores já foram vítimas, sugerindo assim que a presença de crianças e jovens que assumem um duplo papel, ou seja os que desempenham tanto o papel de agressor como o de vítima, é bastante elevado (Baldry & Farrington, 2005).

Sapouna (2008) realizou um estudo na Grécia com 1758 estudantes e apurou que 8.2% afirmaram terem sido vítimas de *bullying*, 5.8% admitiu ser agressor e 1.1% foram identificados como vítimas/agressoras. Os agressores eram maioritariamente do sexo masculino, enquanto que para as vítimas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao sexo (Sapouna, 2008).

Os investigadores Greeff e Grobler (2008) realizaram um estudo com 360 alunos e verificaram que 56% dos mesmos tinham estado envolvidos em algum comportamento de *bullying*. No mesmo estudo os alunos referiram o recreio como o local onde é mais provável de ocorrer situações de *bullying*, seguido da sala de aula quando o/a professor/a se ausenta e por fim os corredores da escola (Greeff & Grobler, 2008).

Em Portugal, destacam-se os estudos efetuados pela *Health Behaviour in School-Aged Children* [HBSC] em conjunto com a WHO. Os dados dos estudos de 1998, 2002 e 2006 apontam para que entre 20% e 26% dos alunos inquiridos já tinham estado envolvidos em situações de *bullying*, verificou-se ainda que nos três estudos estes comportamentos foram mais comuns nos rapazes (Matos et al., 2009).

Os resultados de 2010 do HBSC afirmam que perto de 60% dos alunos inquiridos já assistiram a situações de *bullying*; 32.1% das vítimas sofrem de *bullying uma vez por semana* e 4.6% *várias vezes por semana*, por fim em relação aos agressores, 29.1% provocam colega/s *uma vez por semana* e 2.5% *várias vezes por semana* (Aventura Social & Saúde, 2010).

Outro estudo realizado em Lisboa e Braga com 4092 alunos concluiu que 20% dos inquiridos já tinham sido maltratados pelo menos três vezes durante o período escolar em que foi realizado o inquérito, em relação aos agressores foram identificados 16% (Pereira et al., 2004). Os autores verificaram ainda duas variáveis associadas ao processo de vitimação: o sexo e a classe social, ou seja, os participantes do sexo masculino e as crianças provenientes de classes sociais mais precárias apresentam uma maior probabilidade de virem a ser vítimas (Pereira, et al., 2004). Os mesmos fatores de risco foram associados no mesmo sentido aos agressores, acrescentando o ano de escolaridade, isto é os agressores têm uma maior probabilidade de terem um nível de escolaridade mais baixo (Pereira, et al., 2004).

Ainda, em Portugal, os investigadores Pereira et al. (2009) realizaram um estudo com 387 alunos em que concluíram que 24.2% dos alunos já tinham sido vítimas de *bullying*.

A autora Seixas (2005) efetuou um estudo com 680 alunos do 3º ciclo, sendo que 46.3% eram rapazes e 53.7% raparigas. Neste estudo, diferentes metodologias foram utilizadas, os dados foram recolhidos através de autorrelato, ou seja, são dados de autoperceção e através de relato dos pares, ou seja, heteroperceção. Em relação aos dados recolhidos através dos autorrelatos, verificou-se que 66% dos participantes já se envolveram em situações de *bullying*, sendo que 12% se percecionam como agressores. No caso das vítimas, a percentagem sobe, de forma assustadora, para 54%. Da totalidade das vítimas, 30% *nunca reage às provocações* e 24% *reage, por vezes até de forma agressiva* (Seixas, 2005). Os dados recolhidos através dos hetero-relatos mostram que 50% dos participantes são observadores, 12% são agressores e 15% são vítimas (Seixas, 2005).

No seu estudo de doutoramento, Seixas (2006) verificou que da totalidade de 581 participantes, 17.9% são agressores, 17.2% vítimas, 7.1% assumem um duplo envolvimento enquanto vítimas e agressores e 57.8% não se envolve em situações de *bullying*.

Conforme o que foi exposto parece que a incidência do fenómeno tende a diferenciar consoante os estudos realizados. De acordo com os estudos analisados podemos concluir que a mesma varia entre os 7% e os 50% nos estudos internacionais e entre 20% e 50% nos estudos nacionais. Para a realização desta investigação, toma-se como valores de referência os que estão relacionados com os estudos efetuados junto da população portuguesa.

Diferenças entre sexos.

A maioria dos estudos consultados aponta para o facto de serem os rapazes a envolverem-se em comportamentos de *bullying* de forma mais frequente, enquanto agressores e vítimas, quando comparados com as raparigas (Aventura Social & Saúde, 2010; Bandeira & Hutz, 2012; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Fernandes, 2012; Gendron et al., 2011; Pereira, et al., 2004; Pereira et al., 2009; Rigby & Slee, 1991; Rigby, 2005; Romera, Del Rey & Ortega, 2011; Seixas, 2005, 2006; Trabulo, 2011).

No entanto também foram encontrados estudos em que não havia diferenças consideradas significativas.

Numa investigação realizada por Greeff e Grobler (2008) verificou-se que não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, apesar de surgir uma maior percentagem de rapazes que estiveram envolvidos em situações de *bullying*.

Carbone-Lopez et al., (2010) realizaram um estudo com 1222 alunos e não verificaram diferenças na incidência de *bullying* nas raparigas e rapazes.

Dados semelhantes foram verificados por Lee (2009) em que realizou um estudo com 338 alunos e não obteve diferenças significativas relacionadas com o *bullying* e o sexo dos participantes, no entanto verificou diferenças relacionadas com o tipo de agressão e o sexo. Os participantes do sexo feminino associaram-se mais com a agressão relacional (e.g. excluir do grupo) e os participantes do sexo masculino associaram-se mais com a agressão física (e.g. bater).

Informação semelhante foi apurada noutros estudos em que os rapazes foram fortemente associados a agressões diretas e físicas (e.g. bater) e as raparigas a agressões indiretas (e.g. excluir) e verbais (e.g. insultos) (Bandeira e Hutz, 2012; Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988; Wang et al., 2012). Existem também dados indicativos de que os rapazes são mais vezes vítimas de agressões físicas, quando comparados com as raparigas, estas por sua vez parecem ser mais vítimas de agressão verbal (Hunt, 2007; Sapouna, 2008).

Na mesma linha, Carbone-Lopez et al., (2010) apuraram que os rapazes têm uma maior probabilidade de sofrerem *bullying* direto do que as raparigas, por sua vez, as raparigas são mais propensas a serem vítimas de *bullying* indireto. Os investigadores Greeff e Grobler (2008) salientam que 40% dos rapazes que experienciaram situações de *bullying* foi sob a forma física (e.g. pontapear, empurrar).

Por fim, resta ainda referir a existência de um estudo em que as autoras verificaram que 35% dos participantes inquiridos mostraram-se envolvidos em situações de

bullying, 12.4% como vítimas e 10.9% como agressores e ao contrário das restantes investigações apuraram que são as raparigas que se encontram mais envolvidas enquanto vítimas (56.9% vs. 43.1%) e enquanto agressoras (54.3% vs. 45.7%) (Del Rey & Ortega, 2008).

Contudo, e em traços gerais conclui-se assim que os rapazes têm uma maior probabilidade de se envolverem em situações de *bullying* enquanto agressores e vítimas, associando-se mais às agressões diretas e físicas.

Idade e ano de escolaridade.

Alguns estudos indicam que o pico da ocorrência de comportamentos de *bullying* é entre o 6º e o 8º ano de escolaridade (Aventura Social & Saúde, 2010; Fernandes, 2007; Espelage, Holt & Henkel, 2003, Harris & Petrie, 2003, Nansel et al, 2001, Pellegrini & Long, 2002, Seals & Young, 2003, citado por Lee, 2010).

De acordo com a literatura consultada verificaram-se correlações negativas entre idade, ano de escolaridade e os comportamentos de *bullying*, ou seja, a vitimação e a gravidade dos comportamentos cometidos pelos agressores tendem a diminuir com o aumento da idade e do ano de escolaridade (Sapouna, 2008; Seixas, 2006; Trabulo, 2011).

No entanto, num estudo de Greeff e Grobler (2008), as vítimas de *bullying* afirmaram que os agressores pertenciam a anos escolares superiores a estas. Este tipo de ocorrência pode ser explicada pelos resultados de Sapouna (2008) que indicam que com o aumento da idade, os rapazes envolvem-se mais em agressões verbais e as raparigas recorrem a formas relacionais de agressão, como por exemplo excluir outros/as do grupo e/ou de determinadas atividades.

Através da análise da literatura, verificou-se ainda que os/as alunos/as mais velhos/as têm uma maior tendência para serem agressores/as, quando comparados/as com alunos/as mais novos/as que apresentam uma maior tendência para serem vítimas (Bentley & Li, 1996; Carvalhosa, et al., 2001; Pereira et al., 2009; Rigby & Slee, 1991).

Com o aumento da idade e ano de escolaridade existe ainda uma maior probabilidade de os alunos reportarem mais casos de *bullying*, como foi verificado por Trabulo (2011), talvez por ser tornarem mais maduros e mais sensíveis com a problemática.

Outros estudos indicam que não foram encontradas diferenças consideradas significativas relacionadas com os comportamentos de *bullying* e ano de escolaridade (e.g. Bosworth, Espelage & Simon, 1999).

Costa e Pereira (2010) verificaram ainda uma relação entre o sucesso escolar e o *bullying*. De acordo com o seu estudo os alunos que já tinham ficado retidos ao longo do seu percurso escolar encontram-se mais envolvidos em comportamentos de *bullying*, enquanto agressores, vítimas e vítimas/agressoras, do que o grupo de alunos que não apresentava reprovações.

Assim, pode afirmar-se que os alunos mais novos têm uma maior probabilidade de serem vítimas e os mais velhos de serem agressores. É possível também perceber que com o avançar da idade e do ano de escolaridade o envolvimento no *bullying* tende a diminuir, no entanto a observação do fenómeno pode aumentar. Por fim, as reprovações escolares parecem também estar associadas ao envolvimento enquanto agressores neste tipo de situações, facto que pode estar relacionado com a tendência por parte dos mesmos em envolverem-se em comportamentos desviantes (e.g. faltar às aulas).

Impacto e consequências do *bullying*.

Sabe-se que as agressões físicas e/ou psicológicas que são consideradas ocasionais, ou seja, não recorrentes, podem contribuir de forma negativa para o bem-estar e comportamento dos jovens e também desenvolver consequências na idade adulta ao nível da saúde e/ou competências sociais (Wolke, Copeland, Angold & Costello, 2013). Assim e considerando o facto do *bullying* ser um comportamento reiterado, este pode deixar consequências graves, ainda que as mesmas estejam sob influencia das características individuais da vítima, da frequência da agressão e do tipo de agressão sofrida (Carbone-Lopez et al., 2010).

Como por exemplo, Bandeira e Hutz (2012) descrevem que 49% das vítimas no seu estudo afirmam terem ficado com *raiva* da situação e 32% afirmam que o *bullying* não provocou qualquer incómodo.

Algumas das consequências do *bullying* descritas pela literatura são os baixos níveis de auto estima, uma maior insegurança relacionada com o ambiente escolar, delinquência, automutilação e tendências suicidas (Esbensen & Carson, 2009; Hay, Meldrum & Mann, 2010).

No estudo de Carbone-Lopez et al., (2010) os autores concluíram que o *bullying* indireto nos rapazes encontra-se associado ao desenvolvimento de comportamentos

delinquentes e nas raparigas relaciona-se com a associação a pares desviantes, ao consumo de drogas e a uma baixa auto estima (Carbone-Lopez et al., 2010).

Baldry e Farrington (2000) indicam que a agressão do *bullying* relaciona-se com o envolvimento em comportamentos delinquentes, sendo que esta associação torna-se mais forte nos rapazes, em comparação com as raparigas e nos jovens mais velhos, comparando com os mais novos.

De acordo com Haberf e Glatzer (2009), existe também uma maior probabilidade de as crianças vítimas de *bullying* continuarem a ser vitimizadas ao longo da vida (e.g. no trabalho, nas relações).

Ainda que a literatura nos diga que existem consequências negativas para os agressores e para as vítimas de *bullying* é importante salientar que o envolvimento neste tipo de situações, por si só não antecipa comportamentos desviantes ou delinquentes, tem de existir a influência de outros fatores, como por exemplo uma tendência persistente para o desenvolvimento de comportamentos antissociais (Wolke et al., 2013).

Crenças Normativas sobre Agressão e Comportamentos de *Bullying* em Contexto Escolar

Esta parte do trabalho tem como objetivo apresentar alguns estudos que relacionem as crenças normativas sobre a agressão e os comportamentos de *bullying* em contexto escolar.

Como foi referido ao longo do trabalho, as crenças normativas sobre a agressão parecem estar associadas a comportamentos do mesmo tipo. Sendo o *bullying* considerado um tipo de agressão específico que ocorre maioritariamente em meio escolar, pode afirmar-se que os alunos que se envolvem nestes comportamentos enquanto agressores também apresentam crenças que aprovam a agressão.

No entanto, importa primeiro referir que apesar de serem diversas as investigações que relacionem as crenças com o comportamento agressivo, poucas são aquelas que relacionam de forma direta o *bullying* com a presença de crenças legitimadoras da agressão.

Alguns dos estudos que foram encontrados falam das atitudes dos jovens perante o *bullying*, ainda que não se relacione diretamente com a presença de crenças, as atitudes também são um constructo interno que têm influência nos nossos comportamentos (Gleitman et al., 2007).

Neste sentido torna-se importante explorar alguns desses estudos que nos dizem que a maioria dos jovens se mostra contra o *bullying* e com atitudes positivas para com as vítimas, apenas uma minoria possui atitudes positivas para com os agressores (Menesini, et al., 1997; Rigby & Slee, 1991; Rigby, 2005). Os jovens com mais atitudes “anti-*bullying*” são mais compreensíveis com as vítimas e têm menor probabilidade de se envolverem em situações de *bullying* enquanto agressores, ao contrário daqueles que aprovam e reforçam o comportamento do agressor (Rigby, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004).

McConville e Cornell (2003) analisaram a relação entre as atitudes sobre a agressão e a presença de comportamentos agressivos entre estudantes do 2º e 3º ciclo de ensino. Os alunos com atitudes positivas em relação ao comportamento agressivo tendiam a relatar acontecimentos de carácter agressivo, tais como, bater, empurrar e ameaçar colegas e a estarem envolvidos em problemas de indisciplina na escola, concluindo assim que os alunos com atitudes que aprovam a agressão apresentam maior probabilidade de se envolverem em situações de *bullying* (McConville & Cornell, 2003).

Num estudo com crianças do 2º e 3º ciclo cujo objetivo foi analisar as normas pró-sociais e não agressivas, os resultados apontam para o facto de serem as raparigas a apresentarem níveis mais elevados de normas não agressivas (Dymnicki, Antônio & Henry, 2011). Os autores indicam ainda que a presença de normas pró-sociais apresenta uma relação inversa com os comportamentos agressivos, sugerindo assim que as crianças com este tipo de normas têm menor probabilidade de serem agressivas (Dymnicki et al., 2011).

Uma explicação possível para a presença deste tipo de relação é o facto dos agressores mostrarem níveis mais elevados de desinteresse moral em relação às vítimas e às restantes crianças. Estes têm ainda um estilo de raciocínio egocêntrico, isto é quando tentam pensar sobre os seus atos e justificá-los referem motivos pessoais e conseguem ver o *bullying* como algo vantajoso e suficiente para justificar os comportamentos agressivos (Menesini, et al., 2003). Os agressores conseguem facilmente “desativar” o seu controlo moral para justificar os seus comportamentos negativos, acreditando que o *bullying* tem resultados positivos e que a agressão é uma resposta legítima, e por consequência os comportamentos negativos e agressivos são reforçados (Bentley & Li, 1996; Menesini, et al., 2003).

Os investigadores Fox, Elder, Gater e Johnson (2010) realizaram um estudo com adolescentes cujo objetivo foi analisar a relação entre as crenças num *mundo justo* e as atitudes dos estudantes em relação às vítimas de *bullying*. De acordo com a hipótese do *mundo justo*, as pessoas acreditam que o mundo é previsível e um lugar justo, onde os outros têm o que merecem, ou seja “*cada um tem o que merece*” (Andre & Velasquez, 1990). Os resultados apurados foram indicativos de que os adolescentes com crenças num mundo justo mais elevadas mostraram um maior sentimento de apoio para com as vítimas de *bullying*, resultados estes que os autores não esperavam, pois o que era espectável é que estas crianças acreditassem no facto de “*se é vítima é porque merece ser*” (Fox et al., 2010).

Assim, numa tentativa de responder ao objetivo principal deste estudo e através da revisão de literatura que foi apresentada, pode concluir-se que a presença de crenças legitimadoras da agressão tem sido associada aos comportamentos agressivos (e.g. Huesmann & Guerra, 1997). No caso particular do *bullying* os estudos analisados apontam para a existência de uma relação semelhante, assim as crianças que aprendem que os comportamentos desajustados são aceitáveis são mais propensas a envolverem-se em situações de *bullying* (Gendron et al., 2011).

Os investigadores Burton et al., (2013b), no seu estudo com 851 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, verificaram que os agressores e as vítimas/agressoras apresentavam médias significativamente superiores de crenças normativas sobre a agressão comparativamente com o grupo das vítimas e dos observadores.

Ang, Ong, Lim e Lim (2009) realizaram um estudo com 463 crianças do 1º ciclo e 346 do 2º e 3º ciclo onde verificaram que as crenças que aprovam a agressão correlacionam-se de forma positiva com os comportamentos de *bullying*. Os resultados de outro estudo com alunos do 2º e 3º ciclo indicam que as crenças normativas sobre a agressão podem ser preditores de *bullying* (Gendron et al., 2011).

No mesmo sentido, Bosworth et al., (1999) indicam que as crianças com crenças legitimadoras da agressão são significativamente mais propensas a terem comportamentos de *bullying*; Guerra, Williams e Sadek (2011) afirmam ainda que um aumento relacionado com as crenças normativas sobre a agressão é um forte preditor para o aumento dos comportamentos de *bullying*.

Num estudo com 352 jovens com idades entre os 18 e os 21 anos, verificou-se que cerca de 25% aceita a agressão, sendo que os jovens apresentavam uma maior aceitação

pelos atos mais “leves” (e.g. perturbar e gritar) (Ramirez, 1993). Não foram encontradas diferenças significativas relativamente ao sexo dos participantes, no entanto as raparigas tiveram pontuações mais elevadas na aceitação da agressão verbal e os rapazes tiveram maiores resultados na aprovação da agressão física (Ramirez, 1993).

Farrell et al. (2012) realizaram um estudo com adolescentes cujo objetivo foi de identificar padrões de crenças legitimadoras da agressão e associá-las a comportamentos agressivos. Os resultados indicam que 41% afirmou que “lutar” é muitas vezes necessário de forma a evitar uma possível vitimação e também para manter a reputação, a maioria dos adolescentes também concordou com o facto de que “*violência gera mais violência*” e pode vir a causar problemas de maior gravidade (Farrell et al., 2012).

De referir que os adolescentes que afirmaram que “lutar” é por vezes necessário mostraram menores índices agressivos e um maior número de comportamentos pró-sociais, comparativamente com os que apresentaram um maior número de crenças gerais legitimadoras da agressão (Farrell, et al., 2012).

Os autores verificaram ainda que os adolescentes que apresentaram um maior número de crenças legitimadoras da agressão têm uma maior probabilidade de se envolverem em situações delinquentes e agressivas e menor probabilidade de apresentarem comportamentos pró-sociais (Farrell, et al., 2012).

Em suma e de acordo com aquilo que já foi referido, as crenças que aprovam a agressão encontram-se associadas à existência de comportamentos agressivos, neste caso específico, de *bullying*.

Neste sentido, considera-se de extrema importância analisar e estudar o que pode levar um jovem a vitimar o outro, de forma intencional e recorrente. É necessário compreender este fenómeno para que se consiga elaborar melhores estratégias de prevenção e programas de intervenção, pois parece ser importante intervir nas crenças e atitudes positivas relacionadas com os comportamentos agressivos, de forma a atenuar e até mesmo eliminar esses comportamentos.

Objetivo Geral e Hipóteses de Estudo

Para a presente investigação definiu-se como objetivo geral a avaliação das crenças normativas sobre a agressão e a sua relação com os comportamentos de *bullying* em contexto escolar.

Com base na revisão de literatura efetuada e anteriormente apresentada procedeu-se também à elaboração de hipóteses de estudo.

Hipótese 1: Espera-se que os alunos do sexo masculino se relacionem mais com a agressão física e os alunos do sexo feminino com a agressão verbal (e.g. Lee, 2009; Sapouna, 2008).

Hipótese 2: Acredita-se que os rapazes tenham médias superiores relacionadas com as crenças normativas sobre a agressão, quando comparados com as raparigas (e.g. Filho et al., 2005; Huesmann & Guerra, 1997).

Hipótese 3: Prevê-se que a incidência do *bullying* seja perto dos 30% para as vítimas e perto dos 20% para os agressores (e.g. Aventura Social & Saúde, 2010; Pereira et al., 2004; Pereira et al., 2009).

Hipótese 4: Supõe-se que os comportamentos mais comuns de *bullying* estejam mais associados às agressões indiretas (e.g. excluir) e verbais (e.g. insultar) (e.g. Fernandes, 2012; Pereira, et al., 2004; Pereira et al., 2009).

Hipótese 5: Espera-se que com o aumento da idade, o envolvimento em situações de *bullying* diminua e que aumente a observação da problemática (e.g. Sapouna, 2008; Trabulo, 2011).

Hipótese 6: Acredita-se que os alunos com uma escolaridade mais baixa e os que já ficaram retidos ao longo do seu percurso escolar, ou seja, que apresentem reprovações, estejam mais associados às situações de *bullying* enquanto agressores (e.g. Costa & Pereira, 2010).

Hipótese 7: Calcula-se que os alunos do sexo masculino estejam mais envolvidos no *bullying* como agressores e como vítimas, comparativamente com as alunas do sexo feminino (e.g. Pereira, et al., 2004; Pereira et al., 2009; Rigby, 2005; Seixas, 2005; Trabulo, 2011).

Hipótese 8: Prevê-se que as crenças normativas sobre a agressão se correlacionem de forma positiva com a agressão e com o *bullying* (e.g. Amjad & Skinner, 2008; Bosworth et al., 1999, Huesmann & Guerra, 1997; Kikas et al., 2009).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 320 jovens (159 rapazes e 161 raparigas), com idades compreendidas entre os 11 e 21 anos de idade ($M = 13.78$; $DP = 1.68$) integrados em quatro estabelecimentos de ensino públicos ($n = 305$), um Lar de Infância e Juventude

[LJ] (n = 13) e um centro de estudos (n = 2), todos localizados em áreas urbanas do distrito de Setúbal.

Em relação à caracterização da escolaridade dos participantes, a maioria frequenta o 3º ciclo de ensino (n = 258), em seguida o 2º ciclo (n = 49) e por fim o secundário (n = 13). Importa também referir que a maioria (n = 232) nunca reprovou nenhum ano escolar.

Relativamente à variável “Nacionalidade”, foi perguntado aos participantes “*Onde nasceste?*” e posteriormente categorizada em “Portugal” (n = 290); “Brasil” (n = 11); “PALOP” (n = 9) e “Outros” (n = 10) (e.g. Inglaterra, Estados Unidos da América), concluindo assim que a maioria dos participantes é de nacionalidade Portuguesa.

Por último, foi perguntado aos participantes “*Com quem vives?*” por forma a obter informação para a variável “Agregado Familiar”. A mesma foi classificada em oito categorias: “Pais” (n = 67) quando os participantes residem com o pai e com a mãe; “Monoparental” (n = 29) quando coabitam apenas com um dos progenitores; “Pais e irmãos” (n = 118) quando vivem com ambos os progenitores e irmãos; “Monoparental e irmãos” (n = 26) quando residem com um dos progenitores e irmãos; “Instituição” (n = 13) os participantes que são utentes do LJ; “Família Alargada” (n = 35) quando os participantes coabitam com algum membro da família alargada (e.g. tios, avós); “Família Reconstituída” (n = 30) quando vivem com um dos progenitores e um/a companheiro/a deste e por fim “Outros” (n = 2), pois surgiram situações em que os participantes responderam que viviam com o/a namorado/a. Concluindo assim, que a maioria dos participantes vive com ambos os progenitores e com irmãos.

Tabela 1.

Caracterização da Amostra em Estudo

Total = 320		
	N	%
Idade	M = 13.78; DP = 1.682	-
Sexo	Masculino	159 49,7
	Feminino	161 50,3

Escolaridade	2º Ciclo	49	15,3
	3º Ciclo	258	80,6
	Secundário	13	4,1
Local de Recolha da Amostra	Estabelecimento Escolar	305	95,3
	Lar de Infância e Juventude	13	4,1
	Centro de Estudos	2	0,6
Nacionalidade	Portugal	290	90,6
	Brasil	11	3,4
	PALOP	9	2,8
	Outros	10	3,1
Agregado Familiar	Pai e Mãe	67	20,9
	Monoparental	29	9,1
	Pai, Mãe e irmãos	118	36,9
	Monoparental e irmãos	26	8,1
	Instituição	13	4,1
	Família alargada	35	10,9
	Família reconstituída	30	9,4
	Outros	2	,6

Instrumentos

Normative Beliefs About Aggression Scale [NOBAGS] (Huesmann & Guerra, 1997, traduzido por Castela & Soeiro, 2013).

A *Normative Beliefs About Aggression Scale* (Huesmann & Guerra, 1997) tem como objetivo medir a perceção que a criança ou jovem tem acerca de como é aceitável comportar-se de forma agressiva (Dahlberg, Toal, Swahn & Behrens, 2005; Huesmann & Guerra, 1997).

A escala é composta por 20 itens e apresenta situações hipotéticas (e.g. “*Imagina que um rapaz diz algo de errado a outro rapaz, o João*”) em que a criança ou jovem assinala se considera correto ou errado comportar-se de determinada maneira (e.g. “*Achas certo o João gritar com ele?*”). As possibilidades de resposta dadas aos participantes são quatro: “4 = *Totalmente certo*”; “3 = *Mais ou menos certo*”; “2 = *Mais ou menos errado*” e “1 = *Totalmente Errado*”.

A cotação da escala é feita com base na média das respostas dadas pelos participantes, sendo que os *scores* perto de 4 significam que há uma grande aprovação da agressão e quando são próximos de 1 significa que há uma fraca aprovação da agressão.

A escala é ainda dividida em subescalas: “*Aprovação Total da Agressão*” (itens de 1 a 20) ($\alpha = 0.86$) que é composta pela totalidade dos itens; “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação*” (itens de 1 a 12) ($\alpha = 0.82$), onde são incluídas crenças sobre situações em que é ou não aceitável reagir de forma agressiva mediante uma provocação e “*Aprovação da Agressão em Geral*” (itens de 13 a 20) ($\alpha = 0.80$), onde são incluídas crenças gerais sobre situações que não envolvem nenhum tipo de provocação.

Importa também salientar que a subescala “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação*” é ainda dividida em quatro categorias: “*Aprovação da Agressão sob Fraca Provocação*” (itens de 1 a 8) ($\alpha = 0.75$) (e.g. agressão verbal); “*Aprovação da Agressão sob Forte Provocação*” (itens de 9 a 12) ($\alpha = 0.71$) (e.g. agressão verbal); “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Rapazes*” (itens de 1 a 4, 9 e 10) ($\alpha = 0.70$) e “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Raparigas*” (itens de 5 a 8, 11 e 12) ($\alpha = 0.69$) (Huesmann & Guerra, 1997).

No presente estudo verificou-se que os alfas de *Cronbach* da Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão, em geral são aceitáveis: 0.78 para a “*Aprovação Total da Agressão*”; 0.78 para a “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação*”; 0.70 para a “*Aprovação da Agressão sob Fraca Provocação*”; 0.71 para a “*Aprovação da Agressão sob Forte Provocação*”; 0.64 para a “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Rapazes*”; 0.59 para a “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Raparigas*” e por fim, 0.70 para a “*Aprovação da Agressão em Geral*”.

Optou-se por utilizar a Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão no seu formato original e considerando a presença de dois alfas de *Cronbach* que não são aceitáveis, os resultados das subescalas “*Aprovação da Agressão sob a Forma de*

Retaliação contra Rapazes” e *“Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Raparigas”* não foram contabilizados.

Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011).

A Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar foi construída por Trabulo e Soeiro em 2011, no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia Forense e Criminal no ISCSEM da primeira autora.

A escala foi construída com base numa revisão de literatura extensa sobre os mais diversos instrumentos de avaliação de comportamentos de *bullying* em contexto escolar e tem como objetivo avaliar os comportamentos de *bullying* no mesmo contexto, identificar os intervenientes e apurar os comportamentos mais comuns.

Inicialmente o instrumento era composto por 119 itens, sendo que após análise foi reduzido a 63 itens ($\alpha = 0.93$), divididos em quatro fatores: *“Próprio e Família”* (itens de 1 a 8) ($\alpha = 0.81$) onde são avaliados fatores de risco inerentes aos participantes e que podem estar relacionados com os comportamentos de *bullying*; *“Vitimação”* (itens de 9 a 22) ($\alpha = 0.89$) onde é avaliada a prevalência e caracterização da vitimação; *“Agressão”* (itens de 42 a 48) ($\alpha = 0.92$) onde é avaliada a prevalência e caracterização da agressão e por fim, a *“Observação”* (itens de 49 a 63) ($\alpha = 0.94$) onde é avaliada a prevalência e caracterização da observação desta problemática.

Importa ainda referir que os últimos três fatores são compostos por afirmações que caracterizam os comportamentos típicos do fenómeno (e.g. bater, chamar nomes, gozar) e que o fator *“Agressão”* é ainda composto por uma parte que comporta crenças associadas aos comportamentos de *bullying* (itens de 42 a 48; e.g. *“Ser bully é fixe”*).

Em relação às possibilidades de resposta, os participantes podem responder numa escala de quatro pontos composta por duas terminologias diferentes: no fator *“Próprio e Família”* e nas crenças do fator *“Agressão”* poderão responder *“Discordo Totalmente”*; *“Discordo”*; *“Concordo”* e *“Concordo Totalmente”* e nos restantes fatores os participantes poderão optar por *“Nunca”*; *“1 ou 2 Vezes”*; *“3 ou 4 Vezes”* e *“5 ou Mais Vezes”*.

De acordo com a autora e sendo o objetivo principal do questionário avaliar o *bullying* e não exclusivamente o comportamento agressivo importa ter em conta a presença de respostas *“Concordo”*, *“Concordo Totalmente”*, *“3 ou 4 Vezes”* e *“5 ou Mais Vezes”*, nos respetivos fatores (Trabulo, 2011).

As restantes respostas podem contribuir para uma análise da incidência e caracterização do comportamento agressivo mas não necessariamente situações de *bullying*, que também poderá ter a sua importância e interesse.

Por último, resta apenas referir a existência de dois itens invertidos no questionário, que são o 1 e o 2.

Na presente investigação verificou-se que o alfa de *Cronbach* referente ao instrumento *Escala de Avaliação de Indicadores de Bullying em Contexto Escolar* é considerado bom ($\alpha = 0.92$). Relativamente aos fatores que compõem o instrumento também se pode afirmar que, na sua generalidade, os alfas de *Cronbach* são bons: “*Próprio e Família*” ($\alpha = 0.75$); “*Vitimação*” ($\alpha = 0.86$); “*Agressão*” ($\alpha = 0.86$) e “*Observação*” ($\alpha = 0.94$). Procedeu-se assim, à utilização do instrumento para tratamento estatístico.

***Aggression Questionnaire* (Buss & Perry, 1992, traduzido por Simões, 1993).**

O *Aggression Questionnaire* [AQ] foi baseado no *Hostility Inventory*, criado em 1957 pelos autores Buss e Durkee (Buss & Perry, 1992).

O questionário tem como objetivo principal avaliar a agressividade e é composto por 29 itens ($\alpha = 0.89$) que são divididos em quatro subescalas: “*Agressão Física*” (itens de 1 a 9) ($\alpha = 0.85$); “*Agressão Verbal*” (itens de 10 a 14) ($\alpha = 0.72$); “*Raiva*” (itens de 15 a 21) ($\alpha = 0.83$) e “*Hostilidade*” (itens de 22 a 29) ($\alpha = 0.77$).

As subescalas “*Agressão Física*” e “*Agressão Verbal*” representam a componente instrumental ou motora dos comportamentos que envolvem magoar o outro, onde um dos objetivos principais é a tentativa de exercer poder sobre o outro; a “*Raiva*” representa a componente emocional do comportamento agressivo e a “*Hostilidade*” a componente cognitiva do comportamento e consiste nos pensamentos de maldade e injustiça (Buss & Perry, 1992).

As possibilidades de resposta do questionário são compostas por uma escala de *Likert* de cinco pontos: em que 1 representa “*Nada a ver comigo*” e 5 “*Tudo a ver comigo*”, de salientar que os itens 7 e 18 são cotados de forma inversa (Buss & Perry, 1992).

No estudo que deu origem à tradução do instrumento para a língua portuguesa o autor verificou a existência de alfas de *Cronbach* satisfatórios: 0.87 para o *score* total do questionário; 0.80 para a “*Agressão Física*”; 0.60 para a “*Agressão Verbal*”; 0.81 para a “*Raiva*” e 0.73 para a “*Hostilidade*” (Simões, 1993).

Relativamente à cotação do instrumento, a mesma é feita com base no somatório do resultado obtido em cada item (de 1 a 5). Sendo que o instrumento não tem pontos de corte, esta investigação baseou-se nos valores médios obtidos por Simões (1993) para avaliar a agressividade dos participantes (Tabela 2).

Tabela 2.

Médias e desvios padrões de referência para o AQ (Simões, 1993)

Escala	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	M	DP	M	DP
Agressão Física	19.85	6.23	16.95	5.00
Agressão Verbal	13.69	2.97	12.83	2.48
Raiva	22.64	5.16	22.43	5.70
Hostilidade	19.49	4.31	18.62	4.70
Total	75.67	14.56	70.84	13.22

Os valores apurados para o alfa de *Cronbach* do instrumento no presente estudo, no geral foram considerados aceitáveis: “Agressão Total” ($\alpha = 0.88$); “Agressão Física” ($\alpha = 0.73$); “Agressão Verbal” ($\alpha = 0.71$); “Raiva” ($\alpha = 0.53$) e “Hostilidade” ($\alpha = 0.82$).

Para a elaboração dos resultados, optou-se por utilizar o questionário no seu formato original, no entanto, tendo em conta a presença de um alfa de *Cronbach* não aceitável na subescala “Raiva”, a mesma não foi considerada.

Por fim, resta apenas referir que os três instrumentos podem ser consultados em detalhe no Anexo A.

Procedimento

Para a realização deste estudo, em primeiro lugar foi elaborado um projeto da investigação a realizar para ser aprovado pela Professora Doutora Cristina Soeiro e pela Direção do ISCSEM.

Foi também efetuado um contacto com os autores dos questionários Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão e Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar, com o objetivo de obter autorização para a utilização dos mesmos. Em relação ao *Aggression Questionnaire*, não foi efetuado nenhum pedido de autorização, pois o mesmo é de livre acesso (Buss & Perry, 1992) e foi utilizada a versão portuguesa, traduzida e publicada por Simões (1993).

A Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão (Huesmann & Guerra, 1998, traduzido por Castela & Soeiro, 2013) na sua versão original encontra-se na língua inglesa, pelo que teve de ser proceder à tradução e retroversão da mesma para a língua portuguesa.

A escolha dos locais para a aplicação dos questionários foi feita de forma conveniente, isto porque em três dos quatro estabelecimentos de ensino selecionados existe uma parceria com o ISCSEM, através do Projeto Juventude em Movimento [PJM] onde têm vindo a ser realizadas ações de sensibilização escolares desde 2010, sobre diversas temáticas, sendo uma delas o *bullying*. Apesar de a escolha dos locais ter sido conveniente, a seleção das turmas e dos respetivos participantes foi feita de forma aleatória.

Em relação à escolha e participação dos utentes do LIJ, considera-se que a mesma também foi feita de forma conveniente pois teve como base a existência de um protocolo com o ISCSEM no âmbito da realização do estágio académico da investigadora. De referir que participaram todos os utentes que integravam o LIJ à data da aplicação dos questionários.

O restante estabelecimento de ensino e o centro de estudos foram escolhidos aleatoriamente, tendo em conta a disponibilidade dos mesmos em participar no estudo.

Antes de serem aplicados os respetivos questionários, foram elaborados pedidos de recolha de dados, aos quais foram dadas as respetivas autorizações pelas entidades competentes. Aquando da entrega das autorizações de recolha de dados, pensou-se em fazer as aplicações apenas a alunos do 3º ciclo, no entanto as aplicações estenderam-se também a alunos do 2º ciclo e secundário.

Dado ao facto de os participantes deste estudo serem menores de idade, foi elaborado e entregue um consentimento informado aos encarregados de educação.

Ao todo foram entregues 500 consentimentos informados, 320 jovens foram autorizados a participar no presente estudo, os restantes não entregaram o respetivo documento ou não foram autorizados a participar.

Salienta-se que foi dado aos jovens a hipótese de não quererem participar no estudo, ainda que tivessem uma autorização positiva por parte dos encarregados de educação, no entanto nenhum jovem se negou a participar.

É importante evidenciar que foram dadas instruções de preenchimento no próprio questionário, bem como, a definição de *bullying*, pois de acordo com Hanish et al. (2013) o facto de ser ou não fornecida uma definição de *bullying* vai influenciar a forma

como os participantes vão responder no estudo. Assim, considerou-se importante dar uma definição da problemática para que os participantes entendam o conceito e pensem nas suas respostas de acordo com a repetição, desequilíbrio e intencionalidade do ato.

Relativamente à aplicação dos questionários, em primeiro lugar e devido ao facto de ter sido utilizado um questionário traduzido, procedeu-se à realização de um pré-teste com objetivo de perceber se a tradução era perceptível pelos participantes.

O pré-teste foi aplicado de forma individual aos 13 jovens utentes do LIJ por serem jovens com níveis de escolaridade considerados muito baixos, à data da aplicação dos questionários perto dos 57% dos jovens tinham apenas o 4º ano de escolaridade. Desta forma, considerou-se a hipótese de que se estes jovens percebessem o objetivo da Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão, as suas perguntas bem como as possibilidades de resposta, os restantes participantes (com níveis de escolaridade superiores) também iriam perceber.

Durante a aplicação do pré-teste não se verificou a necessidade de proceder a nenhuma alteração nos instrumentos, assim deu-se continuidade à tarefa. De referir ainda que o mesmo foi composto pelos três questionários e os dados recolhidos foram contabilizados na amostra final.

A aplicação dos restantes questionários foi feita em grupo, em contexto de sala de aula e o tempo médio de preenchimento dos três questionários foi de 40 minutos.

Em todas as aplicações, o objetivo do estudo foi explicado aos participantes antes de começarem a responder ao respetivo questionário e foi dito para que no caso de surgirem dúvidas para as mesmas serem esclarecidas apenas com a investigadora, por forma a diminuir o efeito de desajustabilidade social.

Nas aplicações em contexto de sala de aula e em alguns casos surgiram dúvidas acerca da possibilidade das respostas a serem dadas na Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão, optou-se então por passar a explicar o questionário de forma mais extensa antes da sua aplicação.

Por fim, foi criada uma base de dados, a informação recolhida foi inserida na mesma e foi analisada estatisticamente com o auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences* [SPSS] versão 17.0.

Resultados

Em primeiro lugar, e antes de se expor os resultados relacionados com as hipóteses que foram propostas, salienta-se que os questionários Escala de Crenças Normativas

sobre a Agressão (Huesmann & Guerra, 1997, traduzido por Castela & Soeiro, 2013) e o *Aggression Questionnaire* (Buss & Perry, 1992, traduzido por Simões, 1993) foram utilizados no seu formato original, não contabilizando as subescalas “Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Rapazes”, “Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação contra Raparigas” para o primeiro instrumento e o fator “Raiva” do segundo instrumento.

Relativamente à Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011) por ser um questionário desenvolvido numa dissertação de mestrado e pelo facto de ter sido utilizado apenas uma vez, optou-se por realizar uma análise fatorial para estudar a estrutura do instrumento e a correlação dos itens entre si.

Desta forma apurou-se que os resultados obtidos do teste *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0.855$; $p = 0.000$) mostram um bom índice de correlação entre as variáveis.

Através da análise da *Scree Plot* (Figura 1) e da Tabela de Variância Explicada verificou-se que 38.99% da variância é explicada pela existência de quatro fatores.

Por último e ainda que tenham sido eliminados 19 itens do instrumento original (itens 1, 2, 11, 12, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40 e 41), verificou-se que a distribuição dos mesmos pelos fatores replicou o estudo original (Tabela 3). Assim o Fator 1 corresponde à subescala “Observação”, o Fator 2 à “Agressão”, o Fator 3 à “Vitimação” e por fim, o Fator 4 é referente à subescala “Próprio e Família”.

Figura 1.

Scree Plot da Análise Fatorial efetuada à Escala de Avaliação de Indicadores de Bullying em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011)

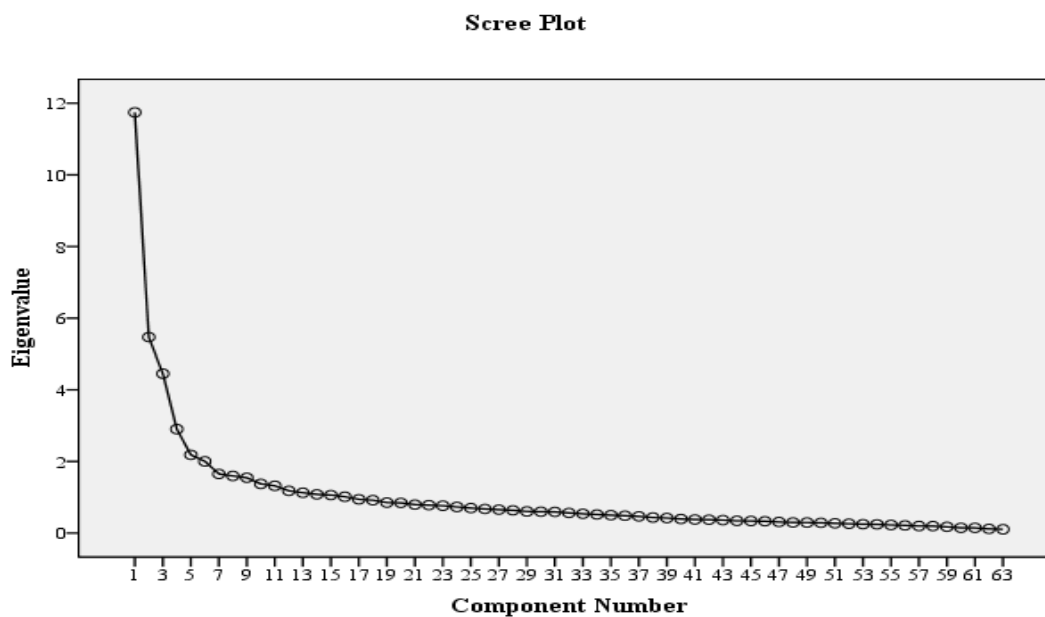


Tabela 3.

Matriz Rodada da Análise Fatorial efetuada à Escala de Avaliação de Indicadores de Bullying em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011)

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
B3 – Próprio e Família Exposição à violência				,639
B4 – Próprio e Família Negligência				,703
B5 – Próprio e Família Controlo				,572
B6 – Próprio e Família Suporte familiar				,750
B7 – Próprio e Família Ambiente pesado				,747
B8 – Próprio e Família Inconsistência familiar				,730
B9 – Vítima Coisas más por ser diferente			,530	
B10 – Vítima Empurrar, bater, pontapés			,647	
B13 – Vítima Chatear			,699	
B14 – Vítima Nomes ofensivos			,743	

B15 – Vítima Insultar	,765
B16 – Vítima Gozar	,773
B17 – Vítima Ameaçar	,572
B18 – Vítima Discriminar	,594
B19 – Vítima Ignorar	,542
B23 – Agressor Empurrar, bater, pontapés	,577
B25 – Agressor Chatear	,515
B28 – Agressor Insultar	,511
B34 – Agressor Juntar a confusões	,509
B37 – Agressor Reunir grupo de colegas	,567
B38 – Agressor Outro estava a pedi-las	,502
B39 – Agressor Falta de controlo	,501
B42 – Agressor Só funciona assim	,612
B43 – Agressor Mostrar quem manda	,612
B44 – Agressor Diversão	,715
B45 – Agressor Posição e respeito	,624
B46 – Agressor Orgulho	,672
B47 – Agressor Só é vítima quem quer	,605
B48 – Agressor <i>Bully</i> é fixe	,574
B49 – Observador Coisas más por ser diferente	,680
B50 – Observador Empurrar, bater, pontapés	,731
B51 – Observador Tirar coisas	,642
B52 – Observador Estragar coisas	,683
B53 – Observador Chatear	,754
B54 – Observador Prender colegas	,725
B55 – Observador Nomes ofensivos	,749
B56 – Observador Insultar	,794
B57 – Observador Gozar	,768

B58 – Observador Ameaçar	,709
B59 – Observador Rumores ou mentiras	,725
B60 – Observador Discriminar	,783
B61 – Observador Excluir	,707
B62 – Observador Ignorar	,725
B63 – Observador Combinar para não falar	,660

Em seguida, serão apresentados os resultados relacionados com as hipóteses que são propostas na presente investigação.

Hipótese 1

Como primeira hipótese espera-se que os rapazes se relacionem mais com a agressão física e as raparigas com a agressão verbal (e.g. Lee, 2009; Sapouna, 2008).

Ao analisar os valores obtidos na agressão, verificou-se que os mesmos são abaixo dos valores que se tomou como de referência, ou seja, os que foram apurados por Simões (1993).

Foi realizado o teste *t* para amostras independentes com o objetivo de verificar as diferenças significativas entre as médias da agressão e o sexo dos participantes. Os dados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação à agressão verbal ($t(-3.110) = 315.116; p = 0.002$) e à hostilidade ($t(-2.098) = 317.997; p = 0.037$) (Tabela 4).

Tabela 4.

Teste t para amostras independentes: Valores significativos para a agressão e sexo dos participantes, médias e desvios padrão

	<i>t</i>	<i>p</i>	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
			M	DP	M	DP
Agressão Verbal	-3.110	.002	11.07	3.65	12.42	4.07
Hostilidade	-2.098	.037	16.51	6.75	18.08	6.75

Hipótese 2

Na segunda hipótese acredita-se que os alunos do sexo masculino tenham médias superiores relacionadas com as crenças normativas sobre a agressão, quando comparados com alunas do sexo feminino (e.g. Filho et al., 2005; Huesmann & Guerra, 1997).

Foi realizado o teste *t* para amostras independentes para analisar as diferenças significativas entre as médias das crenças normativas sobre a agressão e o sexo dos participantes.

Verificou-se que a aprovação total da agressão ($t(2.956) = 317.424; p = 0.003$), a aprovação da agressão sob a forma de retaliação ($t(2.568) = 312.840; p = 0.011$), aprovação da agressão sob fraca provocação ($t(3.326) = 314.871; p = 0.001$) e a aprovação geral da agressão ($t(2.124) = 317.490; p = 0.034$), são estatisticamente diferentes para os dois sexos (Tabela 5). Verificando-se assim que os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores.

Tabela 5.

Teste t para amostras independentes: Valores significativos para as crenças normativas sobre a agressão e sexo dos participantes, médias e desvios padrão

	<i>t</i>	<i>p</i>	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
			M	DP	M	DP
Aprovação Total	2.956	.003	2.02	.45	1.86	.47
Aprovação Retaliação	2.568	.011	2.02	.51	1.87	.59
Aprovação Fraca Provocação	3.326	.001	1.96	.52	1.75	.58
Aprovação Geral	2.124	.034	2.01	.59	1.86	.62

Hipótese 3

A terceira hipótese está relacionada com o facto de se esperar que a incidência do *bullying* seja próximo dos 30% para as vítimas e perto dos 20% para os agressores (e.g. Aventura Social & Saúde, 2010; Pereira et al., 2004; Pereira et al., 2009).

Assim, foi estimada a incidência do *bullying* e apurou-se que 30.62% dos participantes relataram terem sido vítimas; 24.68% afirmaram terem sido agressores e 78.12% dos participantes já observaram situações de *bullying*.

Estes valores foram obtidos através da análise dos fatores *Vitimação, Agressão e Observação* da Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011), tendo em conta os alunos que referiram pelo menos um comportamento de *bullying* (e.g. bater, insultar) num dos fatores, de forma repetida, ou seja, que aconteceu pelo menos três vezes.

Hipótese 4

Como quarta hipótese, supõe-se que os comportamentos mais comuns de *bullying* estejam mais associados às agressões indiretas (e.g. excluir) e verbais (e.g. insultar) (e.g. Fernandes, 2012; Pereira, et al., 2004; Pereira et al., 2009).

Foi feita uma análise da estatística descritiva (*crosstabs*) dos itens que incorporam a Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011) com o objetivo de verificar quais os comportamentos de *bullying* referenciados pelos participantes que ocorrem com mais frequência.

De acordo com as respostas dadas pelas vítimas, estas consideram que os comportamentos mais comuns são “*meter ou chatear*” (13.4%), “*gozar*” (9.7%) e “*chamar nomes ofensivos*” (8.8%).

Em relação às diferenças entre rapazes e raparigas, ambos afirmam que “*meter ou chatear*” (6.3% e 7.2%, respetivamente) é o que ocorre com mais frequência, seguido de “*chamar nomes ofensivos*” (5%) e “*gozar*” (4.7%) para os participantes do sexo feminino e “*gozar*” (5%) e “*insultar*” (4.1%) para os do sexo masculino.

De igual modo, os observadores reportam mais situações relacionadas com *bullying* verbal, nomeadamente, “*chamar nomes ofensivos*” (58.4%), “*gozar*” (58.4%) e “*insultar*” (57.8%).

Relativamente aos participantes do sexo masculino, 28.2% destes afirmam que “*insultar*” é o comportamento observado com mais frequência, em seguida é o “*gozar*” (27.2%) e por fim “*chamar nomes ofensivos*” (26.2%). As raparigas afirmam que

observam com mais frequência “*chamar nomes ofensivos*” (32.2%), seguido de “*gozar*” (31.3%) e por fim “*insultar*” (29.7%).

Em relação aos agressores, os comportamentos que são referidos como os mais utilizados são o “*meter ou chatear*” (4.7%), seguido de “*empurrar, bater ou dar pontapés*” (2.8%). Tanto os rapazes como as raparigas referem os mesmos comportamentos acima referenciados, pela mesma ordem, como sendo os mais frequentes, ou seja, 3.7% e 2.2 % dos participantes do sexo masculino e 0.9% e 0.6% dos participantes do sexo feminino afirmam que “*meter ou chatear*” e “*empurrar, bater ou dar pontapés*” são os comportamentos mais utilizados, respetivamente.

Importa ainda referir que em relação aos agressores, 17.5% considera que fica *tão irritado que só recorrendo a comportamentos agressivos, nomeadamente ao bullying é que funciona*; 13.8% e 13.5% *divertem-se e sentem orgulho*, respetivamente, ao adotarem comportamentos agressivos.

Hipótese 5 e 6

A quinta hipótese está relacionada com o facto de se esperar que com o aumento da idade, o envolvimento em situações de *bullying* diminui e aumente a observação da problemática (e.g. Sapouna, 2008; Trabulo, 2011).

Como sexta hipótese acredita-se que os alunos com uma escolaridade mais baixa e os que já ficaram retidos ao longo do seu percurso escolar, ou seja, que apresentam reprovações, estejam mais associados às situações de *bullying* enquanto agressores (e.g. Costa & Pereira, 2010).

Através da realização de uma correlação de *Pearson*, apurou-se que a variável idade apresenta uma correlação positiva, no entanto baixa com a observação do *bullying* ($r = 0.132$; $p = 0.18$) e uma correlação negativa, também baixa, com a vitimação ($r = -0.130$; $p = 0.020$). Estes dados sugerem que com o aumento da idade os alunos tendem a estar mais atentos para as situações de *bullying*, reportando os mesmos com maior frequência e tendem a estar menos envolvidos em situações de *bullying*, enquanto vítimas.

Já a escolaridade dos participantes apresentou uma correlação negativa para com o fator agressão do *bullying* ($r = -0.163$; $p = 0.003$) e as reprovações uma correlação positiva para o mesmo fator ($r = 0.142$; $p = 0.011$), ou seja, os alunos que apresentam níveis de escolaridade mais baixos encontram-se mais envolvidos em situações de *bullying*, enquanto agressores e têm uma maior probabilidade de apresentarem

reprovações escolares. Na Tabela 6 estão representados os valores significativos para as correlações mencionadas.

Tabela 6.

Valores significativos da Correlação de Pearson para o bullying, a idade, a escolaridade e as reprovações dos participantes

	Observação	Agressão	Vitimação
Idade	,132*	-	-,130*
Escolaridade	-	-,163**	-
Reprovações	-	,142*	-

* valor de p significativo < 0.05

** valor de p significativo < 0.01

Hipótese 7

Na sétima hipótese calcula-se que os alunos do sexo masculino estejam mais envolvidos no *bullying* como agressores e como vítimas, comparativamente com as alunas do sexo feminino (e.g. Pereira, et al., 2004; Pereira et al., 2009; Rigby, 2005; Seixas, 2005; Trabulo, 2011).

Foi realizado o teste t para amostras independentes com o objetivo de analisar as diferenças significativas entre as médias dos fatores da Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011) e o sexo dos participantes.

Foram encontradas diferenças significativas para o fator *Observação* ($t(-2.362) = 315.936; p = 0.019$); *Agressão* ($t(3.630) = 303.453; p = 0.000$) e *Próprio e Família* ($t(-3.573) = 318; p = 0.000$) (Tabela 7). Os resultados indicam que os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores no fator *Agressão* e os participantes do sexo feminino nos fatores *Observação* e *Próprio e Família*.

Tabela 7.

Teste *t* para amostras independentes: Valores significativos para o bullying e sexo dos participantes, médias e desvios padrão

	<i>t</i>	<i>p</i>	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
			M	DP	M	DP
Observação	-2.362	.019	-.13	1.02	.13	.95
Agressão	3.630	.000	.20	1.07	-.19	.87
Próprio e Família	-3.573	.000	-.19	.93	.19	1.02

Hipótese 8

Como oitava hipótese, prevê-se que as crenças normativas sobre a agressão se relacionem de forma positiva com a presença de agressão e de *bullying* (e.g. Amjad & Skinner, 2008; Bosworth et al., 1999; Huesmann & Guerra, 1997; Kikas et al., 2009).

Através da realização de uma correlação de *Pearson*, no geral verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a agressão e as crenças normativas sobre a agressão, sendo que a aprovação da agressão em geral não se correlacionou com nenhum fator (Tabela 8).

As correlações significativas para a agressão total foram com a aprovação total da agressão ($r = 0,190$; $p = 0,001$); com a aprovação da agressão sob a forma de retaliação ($r = 0,228$; $p = 0,000$) e com a aprovação da agressão sob forte provocação ($r = 0,323$; $p = 0,000$).

Para a agressão física foram encontradas correlações significativas na aprovação total da agressão ($r = 0,303$; $p = 0,000$); aprovação da agressão sob forma de retaliação ($r = 0,359$; $p = 0,000$); aprovação sob fraca provocação ($r = 0,258$; $p = 0,000$) e aprovação sob forte provocação ($r = 0,383$; $p = 0,000$).

A agressão verbal correlacionou-se de forma significativa com a aprovação total das crenças ($r = 0,150$; $p = 0,007$); aprovação da agressão sob forma de retaliação ($r = 0,144$; $p = 0,010$) e aprovação sob forte provocação ($r = 0,202$; $p = 0,000$).

Relativamente à hostilidade, apenas se correlacionou de forma significativa com a aprovação sob forte provocação ($r = 0,211$; $p = 0,000$).

Tabela 8.

Valores significativos da Correlação de Pearson para a agressão e as crenças normativas sobre a agressão

	Aprovação Total	Aprovação Retaliação	Aprovação Fraca Provocação	Aprovação Forte Provocação	Aprovação Geral
Agressão Total	,190**	,228**	-	,323**	-
Agressão Física	,303**	,359**	,258**	,383**	-
Agressão Verbal	,150**	,144**	-	,202**	-
Hostilidade	-	-	-	,211**	-

* valor de p significativo < 0.05

** valor de p significativo < 0.01

Relativamente à relação entre o *bullying* e as crenças normativas sobre a agressão, foi possível verificar que os comportamentos de agressão relacionam-se com presença de crenças normativas sobre a agressão. Em relação à vitimação não foi encontrada nenhuma relação e mais uma vez a aprovação geral da agressão também não relacionou com nenhum fator (Tabela 9).

Assim, o fator agressão correlacionou-se de forma significativa com a aprovação total da agressão ($r = 0.238$; $p = 0.000$); com a aprovação da agressão sob forma de retaliação ($r = 0.271$; $p = 0.000$); aprovação da agressão sob fraca provocação ($r = 0.217$; $p = 0.000$) e aprovação da agressão sob forte provocação ($r = 0.259$; $p = 0.000$).

Relativamente à observação do *bullying*, esta correlacionou-se de forma positiva com a aprovação da agressão sob forte provocação ($r = 0.117$; $p = 0.037$).

Tabela 9.

Valores significativos da Correlação de Pearson para o bullying e as crenças normativas sobre a agressão

	Aprovação Total	Aprovação Retaliação	Aprovação Fraca Provocação	Aprovação Forte Provocação	Aprovação Geral
<i>Bullying</i> Observação	-	-	-	,117*	-
<i>Bullying</i> Agressão	,238**	,271**	,217**	,259**	-

* valor de p significativo < 0.05

** valor de p significativo < 0.01

Discussão

Em primeiro lugar, analisou-se que no geral, as hipóteses propostas para este estudo foram verificadas, passando então a analisar e discutir os resultados associados a cada uma delas.

Como era expectável, as raparigas comparativamente aos rapazes tiveram médias superiores relativamente à agressão verbal, resultados estes que corroboram com a literatura existente (e.g. Farrell, et al., 2010, Hess & Hagen, 2006).

Em relação às médias da agressão física não se verificou diferenças estatisticamente significativas para o sexo dos participantes, dado este que não se esperava pois de acordo com a literatura consultada (e.g. Kikas et al., 2009; Simões, 1993), esperava-se que os rapazes tivessem médias superiores na agressão física.

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as raparigas apresentarem valores significativamente superiores nos fatores de risco relacionados com a subescala *Próprio e Família* na Escala de Avaliação de Indicadores de *Bullying* em Contexto Escolar (Trabulo & Soeiro, 2011), em comparação com os rapazes.

Importa também salientar a importância da realização de estudos sobre o comportamento agressivo no feminino, ao contrário do que Buss (1961, citado por Bjorkqvist, 1994) chegou a afirmar, bem como tentar perceber realmente se a agressão nas raparigas está a aumentar, conforme os resultados apurados por Farrell et al. (2010).

Ainda relativamente à agressão, no geral os estudantes inquiridos encontram-se abaixo dos valores de referência obtidos por Simões (1993), o que significa que na sua maioria não são agressivos.

No caso das crenças normativas sobre a agressão, verificou-se que são os rapazes que apresentam médias superiores, resultado este que também foi ao encontro da hipótese previamente formulada com base na literatura consultada (e.g. Filho et al., 2005; Huesmann & Guerra, 1997) e indo em sentido contrário ao que Owusu-Banahene e Amedahe (2008) apuraram no seu estudo, em que foram as raparigas que tiveram médias superiores nas crenças normativas sobre a agressão.

Verificou-se ainda que os participantes do sexo masculino e feminino apresentam médias superiores na subescala “*Aprovação da Agressão sob a Forma de Retaliação*”, estes resultados podem ser explicados pelo facto de vermos os atos de agressão em consequência de uma provocação como mais apropriados, ou seja, há uma maior tendência para entender melhor uma agressão reativa e uma menor probabilidade de aceitar uma agressão proactiva (Amjad & Skinner, 2008).

Relativamente à incidência dos comportamentos de *bullying*, esta foi obtida tendo em conta os alunos que referiram pelo menos um comportamento de forma repetida, ou seja, que aconteceu pelo menos três vezes e, como era de esperar, encontra-se dentro dos valores que foram tomados como referência dos estudos nacionais (e.g. Aventura Social & Saúde, 2010; Pereira et al., 2004; Pereira et al., 2009).

Os comportamentos de *bullying* analisados como mais comuns analisados também vão ao encontro de alguns estudos nacionais, que afirmam que as agressões indiretas e verbais são as que ocorrem com maior frequência (e.g. Fernandes, 2012; Pereira et al., 2005).

Foi possível também verificar qual a relação existente entre a idade e o envolvimento em situações de *bullying*. Os resultados obtidos sugerem que à medida que os alunos ficam mais velhos envolvem-se menos no *bullying* enquanto vítimas e estão mais atentos a esta problemática, ou seja tendem a reportar mais casos. Estes dados são sustentados pela literatura (e.g. Sapouna, 2008; Seixas, 2006; Trabulo, 2011) e uma explicação possível é o facto de se esperar que com o avançar da idade as crianças se tornem mais maduras, mais sensíveis e mais atentas ao *bullying*.

Outra justificação possível prende-se com o facto de a maioria dos estudantes inquiridos nesta investigação, nos últimos três anos, recebeu ações de sensibilização

sobre o *bullying* através do PJM, o que também os torna mais atentos para a problemática.

Em relação à agressão, os estudos indicam que os alunos mais velhos têm tendência para serem agressores (e.g. Carvalhosa, et al., 2001), no entanto no presente estudo não foram encontradas correlações significativas para este aspeto.

Os resultados indicam ainda a existência de uma correlação negativa entre a agressão do *bullying* e o ano de escolaridade, sugerindo assim que é provável que os agressores pertençam a anos de escolaridade mais baixos, talvez devido ao número de reprovações existentes, que por sua vez mostraram ter uma correlação positiva com a agressão.

Apesar de alguns estudos afirmarem que os agressores pertencem a anos escolares superiores aos das vítimas (Greeff & Grobler, 2008) ou que não são encontradas correlações significativas entre a escolaridade e o *bullying* (Bosworth et al., 1999), os resultados apurados na presente investigação parecem fazer sentido, isto porque ainda que as agressões diminuam de gravidade, estas continuam mas sob formas mais “discretas”, conforme foi referido por Sapouna (2008).

A correlação significativa entre a agressão e a existência de reprovações é um dado apoiado pela literatura (e.g. Costa & Pereira, 2010) e parece ser explicado pelo facto de os agressores apresentam uma maior tendência para se envolverem em situações ou comportamentos desviantes, como por exemplo faltar às aulas (e.g. Matos et al., 2009; McConville & Cornell, 2003; Haber & Glatzer, 2009).

A maioria dos estudos indica que são os rapazes que se envolvem mais nas situações de *bullying* (e.g. Aventura Social & Saúde, 2010), de igual modo os resultados do presente estudo mostram que são os rapazes que se envolvem mais enquanto agressores, contrariamente ao que Del Rey e Ortega (2008) apuraram no seu estudo sobre o fenómeno do *bullying* em que mostraram que as raparigas se envolviam com maior frequência neste tipo de comportamento enquanto agressoras.

Apesar de a literatura também referir que são os rapazes que se envolvem com maior frequência enquanto vítimas (e.g. Carvalhosa et al., 2001; Rigby & Slee, 1991; Trabulo, 2011), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o fator *Vitimação*.

Ainda assim, as raparigas tiveram resultados superiores e estatisticamente significativos na observação do *bullying* e nos fatores de risco relacionados com o próprio e com a família, sugerindo assim que talvez sejam mais sensíveis com este tipo

de situações ou como Bandeira e Hutz (2012) afirmam, as raparigas apresentam mais sentimentos de tristeza quando presenciam uma situação de *bullying*, memorizando o acontecimento e os rapazes tendem a ignorar.

Atendendo ao objetivo principal desta dissertação verificaram-se correlações positivas entre a agressão, o *bullying* e as crenças normativas sobre a agressão, confirmando assim a hipótese elaborada previamente e corroborando com os resultados apresentados por outros estudos (e.g. Bentley & Li, 1996; Huesmann & Guerra, 1997).

Fazendo referência ao caso particular do *bullying*, foi possível verificar que o fator *Agressão* se correlaciona de forma positiva, ainda que modesta, com a aprovação total da agressão, bem como com as outras subescalas do instrumento, à exceção da “*Aprovação da Agressão em Geral*”.

Destaca-se ainda o facto da correlação mais forte ter sido na aprovação da agressão como resposta a uma forte provocação, sugerindo, mais uma vez, que é mais aceitável a agressão como resposta a uma provocação, do que uma agressão proactiva (Amjad & Sinner, 2008).

À semelhança de outros estudos parece que as crianças e jovens com crenças legitimadoras da agressão encontram-se mais propensas a terem comportamentos de *bullying*, podendo ainda ser considerado um fator de risco para o desenvolvimento de comportamentos agressivos (Bosworth et al., 1999; Borum et al., 2006; Wang et al., 2012).

Por fim, a aprovação da agressão como resposta a uma forte provocação também se correlacionou de forma positiva e significativa com o fator *Observação*, facto que pode ser explicado pelos resultados apurados por Sani (2007) e Sani e Gonçalves (2007) que referem que as crianças expostas a modelos agressivos apresentam maiores níveis de crenças legitimadoras da agressão. Na mesma linha, Huesmann (1988) afirma ainda que as condições mais favoráveis para a aprendizagem da agressão parecem ser aquelas em que as crianças e jovens estão expostos a modelos agressivos, facto que pode ajudar também a justificar a correlação significativa entre a observação do *bullying* e a aprovação da agressão como resposta a uma forte provocação.

Conclusão

Depois de expostos e discutidos os principais resultados, resta afirmar que se alcançou com sucesso o objetivo principal desta investigação, conseguiu-se assim

estabelecer e perceber qual a relação entre as crenças normativas sobre a agressão e os comportamentos de *bullying* em contexto escolar.

Os resultados do presente estudo indicam que as crenças normativas sobre a agressão encontram-se correlacionadas de forma positiva com a agressão do *bullying*, o que significa que as crianças e jovens com crenças legitimadoras da agressão têm uma maior tendência para se envolverem nas situações de *bullying* enquanto agressores.

Neste sentido, considera-se de extrema importância salientar o interesse deste tipo de investigações para que se consiga adaptar ou criar modelos de prevenção e intervenção que sejam melhor adequados a esta problemática.

Com a realização da presente investigação foi também possível verificar que o *bullying* é um fenómeno bastante visível e presente na nossa sociedade. Desta forma é importante realçar a necessidade que existe em criar e implementar modelos de prevenção e intervenção que possam ser aplicados de forma precoce nas escolas para que se consiga obter um maior impacto nas estruturas cognitivas das crianças, pois conforme foi referido ao longo do trabalho, é provável que as crenças normativas sobre a agressão sejam mais instáveis em idades precoces e apresentam uma tendência para aumentar e estabilizar ao longo do tempo.

É de esperar assim que os programas de prevenção e/ou intervenção neste âmbito criem mudanças nas crenças que aprovam o comportamento agressivo, que por sua vez poderão ajudar a reduzir os comportamentos desadequados.

Ao longo da realização da presente investigação também foram analisadas algumas dificuldades e limitações. A primeira dificuldade prende-se com o facto de a literatura existente acerca das crenças normativas sobre a agressão e comportamentos de *bullying* em contexto escolar ser escassa ou então de difícil acesso.

A segunda, que se considera uma limitação encontra-se relacionada com o facto de os três questionários utilizados serem questionários de autorrelato, que é onde existe um maior efeito de desejabilidade social, que por sua vez é difícil de controlar.

Como limitação, considera-se também importante referir que os resultados apurados, ainda que importantes, não podem ser generalizados à comunidade escolar devido ao tamanho da amostra. Sugere-se assim que estudos futuros tenham amostras quantitativamente superiores e que combinem várias formas de metodologias de avaliação (e.g. questionários de autorrelato e hetero-relato).

O facto de terem surgido três subescalas cujos alfas de *Cronbach* não foram considerados aceitáveis também se vê como uma limitação no estudo. Contudo e de

forma a tentar contornar esta lacuna, as subescalas não foram contabilizadas nos resultados finais que foram apresentados.

Ainda como limitação relativamente aos resultados considera-se importante fazer referência à avaliação das crenças normativas sobre a agressão. Como foi exposto na revisão de literatura as crenças são estruturas cognitivas que funcionam de forma automática, ou seja de forma inconsciente e a avaliação que foi feita neste estudo e em todos os que foram referidos na parte teórica, retratam processos cognitivos refletidos, ou seja, as respostas dadas pelos alunos e que posteriormente foram analisadas são fruto de um processo consciente, que mais uma vez encontra-se sob o efeito da deseabilidade social.

Na aplicação dos questionários surgiram algumas dificuldades, por parte dos inquiridos relacionada com a terminologia das possibilidades de resposta da Escala de Crenças Normativas sobre a Agressão (Huesmann & Guerra, 1997, traduzido por Castela & Soeiro, 2013), desta forma sugere-se uma adaptação da mesma para, por exemplo uma escala do tipo *Likert* (e.g. 1 = *Não* até 5 = *Sim* ou 1 = *Discordo totalmente* até 5 = *Concordo totalmente*).

Sugere-se também uma adaptação da referida escala, ou até a construção de uma de raiz, para que possa conter questões e/ou afirmações relacionadas com crenças específicas do *bullying* (e.g. “*A melhor forma de lidar com um agressor é lutar com ele*”).

Por fim, e ainda que tenham sido apresentadas algumas limitações relacionadas com o presente estudo, considera-se humildemente que o mesmo é de extrema importância, isto porque as crenças que aprovam a agressão são um fator importante que deve ser levado em consideração em investigações futuras relacionadas com a temática do *bullying* e o comportamento agressivo.

As crianças e os jovens devem ser ajudados a compreender o risco de desenvolverem e envolverem-se em comportamentos agressivos e apoiados no desenvolvimento de crenças não agressivas e comportamentos pró-sociais, isto porque a diminuição das crenças normativas sobre a agressão pode ajudar a melhorar as competências sociais e a procura de respostas alternativas para os diversos problemas que estas crianças e jovens se deparam no seu dia-a-dia.

Referências

- Almeida, A. (2008). A vitimação entre pares em contexto escolar. In C. Machado, & R. Gonçalves (Coord.), *Violência e vítimas de crimes* (vol 2) (pp. 163 - 185). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A.; Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence, 9*, 23 – 36. doi: 10.1080/15388220903185639.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amjad, N., & Skinner, M. (2008). Normative beliefs about aggression and retaliation: Association with aggressive behaviour and anticipatory self-censure. [Versão Eletrónica]. *Journal of Behavioural Sciences, 18* (1-2), 53-73.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. [Versão Eletrónica]. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.
- Anderson, C., & Huesmann, R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. In Hogg, M. & Cooper, J. (Eds.). *The Sage Handbook of Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Andre, C., & Velasquez, M. (1990). The just world theory. [Versão Eletrónica]. *Issues in Ethics, 3* (2). Retirado de <http://www.scu.edu/ethics/publications/ie/v3n2/justworld.html>.
- Ang, R.; Ong, E.; Lim, J., & Lim, E. (2009). From narcissistic exploitativeness to bullying behaviour: the mediating role of approval-of-aggression beliefs. *Social Development, 19*, 721 – 735. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00557.x.
- Arce, R., & Fariña, F. (2011). Evaluación forense del acoso moral en el trabajo (*mobbing*) mediante el sistema de evaluación global. In M. Matos; R. Gonçalves, & C. Machado (Coord.), *Manual de psicologia forense: Contextos, prácticas e desafios* (pp. 375 -398). Braga. Psiquilíbrios Edições.
- Aventura Social & Saúde (2010). *A saúde dos adolescentes – relatório de estudo HBSC 2010*. Lisboa: Aventura Social & Saúde.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental style. [Versão Eletrónica]. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*, 17 – 31.

- Baldry, A., & Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263 – 284. Doi: 0.1007/s11218-005-5866-5.
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2010). As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. [Versão Eletrônica]. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14* (1), 131 – 138.
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. [Versão Eletrônica]. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 16* (1), 35 – 44.
- Bentley, K., & Li, A. (1996). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11* (2), 153 – 165. doi: 10.1177/082957359601100220.
- Beran, T.; Tutty, L., & Steinrath, G. (2004). An evaluation of bullying prevention program for elementary schools. *Canadian Journal of School Psychology, 19* (1/2), 99 – 116. doi: 10.1177/082957350401900105.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. [Versão Eletrônica]. *Sex Roles, 30* (3/4), 177-188.
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 18* (4), 433 – 444. doi: 10.1080/0144341980180405.
- Borum, R.; Bartel, P., & Forth, A. (2006). *Structured assessment of violence risk in youth – professional manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Bosworth, K.; Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying in middle school students. *The Journal of Early Adolescence, 19* (3), 341 – 362. doi: 10.1177/0272431699019003003.
- Burton, K.; Florell, D., & Gore, J. (2013a). Differences in proactive and reactive aggression in traditional bullies and cyberbullies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 22*, 316 – 328. Doi: 10.1080/10926771.2013.743938.
- Burton, K.; Florell, D., & Wygant, D. (2013b). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools, 50* (2), 103 – 115. doi: 10.1002/pits.21663.
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. [Versão Eletrônica]. *Journal of Personality and Social Psychology, 63* (3), 452 – 459.

- Carbone-Lopez, K.; Esbensen, F., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8 (4), 332 – 350. doi: 10.1177/1541204010362954.
- Cavendish, R., & Salomone, C. (2001). Bullying and sexual harassment in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 17 (1), 25 – 31. doi: 10.1177/105984050101700104.
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Atas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 1810 - 1821). CIEd - Centro de Investigação em Educação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Dahlberg L.; Toal S.; Swahn M., & Behrens C. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools*. (2nd ed.).USA, Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Retirado de http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv_compendium.pdf.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. [Versão Eletrónica]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39 – 50.
- Dymnicki, A.; Antônio, T., & Henry, D. (2011). Levels and growth of specific and general norms for nonviolence among middle school students. *Journal of Adolescence*, 34, 965 – 976. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.11.12.
- Esbensen, F., & Carson, D. (2009). Consequences of being bullied results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society*, 41 (2), 209 – 233. doi: 10.1177/0044118X09351067.
- Farrell, A.; Bettencourt, A.; Mays, S.; Kramer, A.; Sullivan, T., & Kliewer, W. (2012). Patterns of adolescents' beliefs about fighting and their relation to behavior and risk factors for aggression. *Journal of Abnormal Psychology*, 40, 787 – 802. doi: 10.1007/s10802-011-9609-0.
- Farrell, A.; Henry, D.; Schoeny, M.; Bettencourt, A., & Tolan, P. (2010). Normative beliefs and self-efficacy for nonviolence moderators of peer, school, and parental risk factors for aggression in early adolescence. *Journal of Clinical*

- Child & Adolescence Psychology*, 39 (6), 800 – 813. doi:
10.1080/15374416.2010.517167.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fernandes, R. (2012). *A perceção dos alunos face ao seu envolvimento em comportamentos de bullying, e o seu auto conceito e auto estima* (Tese de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Fiequimetal, & Trábulo, C. (2011). *Assédio moral e stress no trabalho*. Lisboa: Fiequimetal.
- Filho, M.; Araújo, A.; Lima, F., & Sousa, D. (2005). Crenças normativas sobre a agressão: validação de uma escala e considerações acerca de diferenças de género. [Versão Eletrónica]. *Paidéia*, 15 (31), 259-267.
- Fox, C.; Elder, T.; Gater, J., & Johnson, E. (2010). The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 183 – 198. doi:
10.1348/000709909X479105.
- Geen, R. (2001). *Human aggression*. (2nd ed.). Buckingham: Open University Press. Retirado de <http://www.mcgrawhill.co.uk/openup/chapters/0335204716.pdf>.
- Gendron, B.; Williams, K., & Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: estimating the effects of individual normative beliefs self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150 – 164. doi:
10.1080/15388220.2010.539166.
- Giles, J., & Heyman, G. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour. *Child Development*, 76 (1), 107 – 121. Doi: 0009-3920/2005/7601-0008.
- Giles, J.; Legare, C., & Samson, J. (2008). Psychological essentialism and cultural variation: Children's beliefs about aggression in the United States and South Africa. *Infant and Child Development*, 17, 137 – 150. doi: 10.1002/icd.537.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25 (1), 106- 116. doi:
10.1177/0143034304028042.
- Gleitman, H.; Fridmund, A., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Greeff, P., & Grobler, A. (2008). Bullying during the intermediate school phase: a South African study. *Childhood, 15*, 127 – 144. doi: 10.1177/0907568207086840.
- Guerra, N., & Slaby, R. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. [Versão Eletrônica]. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17* (3), 277 – 289.
- Guerra, N.; Huesmann, L., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child Development, 74* (5), 1561 – 1576. doi: 0009-3920/2003/7405-0020.
- Guerra, N.; Williams, K., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82* (1), 295 – 310. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying manual anti-agressão* (L. P. Saudade, Trad.). Alfragide: Casa das Letras. (Obra original publicada em 2007).
- Hanish, L.; Bradshaw, C.; Espelage, D.; Rodkin, P.; Swearer, S., & Horne, A. (2013). Looking toward the future of bullying research: Recommendations for research and funding priorities. *Journal of School Violence, 12* (3), 283-295. doi: 10.1080/15388220.2013.788449.
- Hay, C.; Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying and deviance: a general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 26* (2), 130 – 147. doi: 10.1177/10439862009359557.
- Hess, N., & Hagen, E. (2006). Sex differences in indirect aggression psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior, 27*, 231-245. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2005.11.001.
- Huesmann, L. (1988). An information processing model for the development of aggression. [Versão Eletrônica]. *Aggressive Behavior, 14*, 13 – 24.
- Huesmann, L., & Guerra, N. (1997). Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. [Versão Eletrônica]. *Journal of Personality and Social Psychology, 72* (2), 408-419.
- Hunt, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students. *Child and Adolescent Mental Health, 12* (1), 21 – 26. doi: 10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x.

- Kikas, E.; Peets, K.; Troop, K., & Hinn, M. (2009). Associations between verbal reasoning, normative beliefs about aggression, and different forms of aggression. [Versão Eletrônica]. *Journal of Research on Adolescence*, 19 (1), 137 – 149.
- Krug, E.; Dahlberg, L.; Mercy, J.; Zwi, A., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. [Versão Eletrônica]. Geneva: World Health Organization.
- Lagerspetz, K.; Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12- year-old children. [Versão Eletrônica]. *Aggressive Behavior*, 14, 403 – 414.
- Lee, C. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*. 25 (1), 152 – 176. doi: 10.1177/0886260508329124.
- Lee, E. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (4), 323 – 330. doi: 10.1177/0165025408098028.
- Lim, S., & Ang, R. (2009). Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their psysical, verbal, and indirect aggressive behaviors. [Versão Eletrônica]. *Adolescence*, 44 (175), 635 – 650.
- Marshall, M., & Brown, J. (2006). Trait aggressiveness and situational provocation: a test of the traits as situational sensitivities (TASS) model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (8), 1100-1113. doi: 10.1177/0146167206288488.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. [Versão Eletrônica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 93 – 115.
- Matos, M.; Negreiros, J.; Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In H. Filho, & C. Ferreira-Borges (Coords.), *Violência, bullying e delinquência* (pp. 23 - 54). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Mcconville, D., & Cornell, D. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behaviour in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (3), 179 – 187. doi: 10.1177/10634266030110030501.
- Menesini, E., Sanchez, V.; Fonzi, A.; Ortega, R.; Costabile, C., & Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515 – 530. doi: 10.1002/ab.10060.

- Menesini, E.; Eslea, M.; Smith, P.; Genta, M.; Giannetti, E.; Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. [Versão Eletrônica]. *Aggressive Behavior*, 23, 245 – 257.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching some critical issues. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Owusu-Banahene, N., & Amedahe, F. (2008). Adolescent students' beliefs about aggression and the association between beliefs and reported level of aggression: A study of senior high school students in Ghana. [Versão Eletrônica]. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 8, 64 – 71.
- Pereira, B. (2001). A violência na escola - formas de prevenção. In B. Pereira, & A. Pinto (Coord.), *A escola e a criança em risco intervir para prevenir* (pp. 17 - 30). Porto: Edições ASA.
- Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241 – 254. doi: 10.1177/0143034304043690.
- Pereira, B.; Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. [Versão Eletrônica]. *Revista Diálogo Educativo*, 9 (28), 455 – 466.
- Projeto Juventude em Movimento (2013, Abril). *Projeto Juventude em Movimento: A relação entre o bullying, a vinculação e as condutas antissociais*. Comunicação em formato poster apresentada no IV Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa, Portugal.
- Ramirez, J. (1993). Acceptability of aggression in four spanish regions and a comparison with other european countries. [Versão Eletrônica]. *Aggressive Behavior*, 19, 185 – 197.
- Ramirez, J., & Andreu, J. (2003). Aggression's typologies. [Versão Eletrônica]. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16 (3), 125-141.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school?: the contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*. 26 (2), 147 – 161. doi: 10.1177/0143034305052910.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Victoria: ACER Press.

- Rigby, K., & Bortolozzo, G. (2013). How schoolchildren's acceptance of self and others relate to their attitudes to victims of bullying. *Social Psychological Education, 16*, 181 – 197. doi: 10.1007/s11218-013-9213-y.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes toward victims. [Versão Eletrónica]. *The Journal of Social Psychology, 131* (5), 615 – 627.
- Rodríguez, N. (2007). *Bullying guerra na escola* (H. Ramos, Trad.). Lisboa: Sinais de Fogo – Publicações, Lda. (Obra original publicada em 2004).
- Romera, E.; Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying. Un estudio en Nicaragua. [Versão Eletrónica]. *Psychosocial Intervention, 20* (2), 161 – 170.
- Sá, A. (1999). Algumas questões polémicas relativas à psicologia da violência. [Versão Eletrónica]. *Psicologia: Teoria e Prática, 1* (2), 53 – 63.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, groups norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28* (3), 246 – 258. doi: 10.1080/01650250344000488.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Bjorkvist, K.; Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. [Versão Eletrónica]. *Aggressive Behavior, 22*, 1 – 15.
- Sani, A. (2006). Escala de crença de crianças sobre a violência (ECCV). In C. Machado; L. S. Almeida; M. Gonçalves, & V. Ramalho (Org.), *Atas XI Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (pp. 917 - 926). Braga: Psiquilíbrios.
- Sani, A. (2007). As crenças das crianças sobre a violência e as suas perceções sobre os conflitos parentais. [Versão Eletrónica]. *Revista da Faculdade de Ciência Humanas e Sociais, 4*, 198 – 208.
- Sani, A., & Gonçalves, R. (2007). As crenças e as perceções das crianças sobre a violência: Conceptualização de um estudo empírico. [Versão Eletrónica]. *Psychologica, 44*, 79 – 95.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in greek primary and secondary schools. *School Psychology International, 29* (2), 199 - 213. doi: 10.1177/0143034308090060.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. [Versão Eletrónica]. *Análise Psicológica, 2* (XXIII), 97 – 110.

- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares bem estar e ajustamento escolar*. (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Coimbra.
- Silva, P. (2009). *Agressividade e representações sobre a violência em jovens institucionalizados*. (Tese de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII (3), 387 – 404.
- Souweidane, V., & Huesmann, R. (1999). The influence of American urban culture on the development of normative beliefs about aggression in middle-eastern immigrants. [Versão Eletrónica]. *American Journal of Community Psychology*, 27 (2), 239 – 254.
- Tapper, K., & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123 – 145. doi: 10.1002/ab.20010.
- Trabulo, C. (2011). *Avaliação de bullying: construção de uma escala de avaliação de indicadores de bullying em contexto escolar* (Tese de mestrado). Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Monte de Caparica, Portugal.
- Wang, F.; Chen, J.; Xiao, W.; Ma, Y., & Zhang, M. (2012). Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Journal of Interpersonal Violence*, 27 (16), 3252 – 3267. doi: 10.1177/0886260512441256.
- Webb, P. (2006) *Beliefs & Bullying: Factors Associated with Peer Victimization among Youth*. USA: Texas, Lamar University. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493749.pdf>.
- Werner, N., & Hill, L. (2010). Individual and peer group normative beliefs about relational aggression. *Child Development*, 81 (3), 826 – 836. doi: 0009-3920/2010/8103-0012.
- Werner, N., & Nixon, C. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescence aggressive behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (3), 229 – 243. doi: 10.1007/s10964-005-4306-3.

- Wolke, D.; Copeland, W.; Angold, A., & Costello, E. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, XX (X), 1 – 13. doi: 10.1177/0956797613481608.
- Zelli, A.; Dodge, K.; Lochman, J.; Laird, R., & Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinguish between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. [Versão Eletrónica]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (1), 150 – 166.
- Zhen, S.; Xie, H.; Zhang, W.; Wang, S., & Li, D. (2011). Exposure to violent computer games and Chinese adolescents' physical aggression: The role of beliefs about aggression, hostile expectations, and empathy. *Computers in Human Behavior*, 27, 1675 – 1687. doi: 10.1016/j.chb.2011.02.006.

Anexos

Anexo A – Questionários aplicados à amostra em estudo

Este estudo tem como o objetivo perceber os comportamentos de bullying e de que forma estes podem ser influenciados pela agressividade e pelas nossas crenças, ou seja, por aquilo que acreditamos ser certo ou errado.

A tua participação é voluntária, no entanto é extremamente importante. Os dados recolhidos são confidenciais por isso **não coloques o teu nome em nenhuma parte do questionário**. Não existem respostas certas ou erradas. Se tiveres alguma questão ou dúvida, não hesites em esclarecê-la. Marca com uma cruz a resposta que mais se adequa à tua pessoa.

Existe bullying quando um aluno(s) é agredido por outro(s) aluno(s) mais velho(s) ou mais forte(s) em algum aspeto. Essa agressão pode ser física (por exemplo, empurrar), verbal (por exemplo, chamar nomes), ou sob outras formas que possam magoar um colega (por exemplo, excluir ou desprezar). Não são brincadeiras, nem é sem querer e acontecem várias vezes.

Escala de Avaliação de Indicadores de Bullying em Contexto Escolar Trabulo & Soeiro (2011)

Parte I – Sobre mim e a minha família		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Sou uma pessoa satisfeita				
2	Lá em casa todos nos damos bem				
3	Costumo entrar em conflitos com os meus pais / encarregado de educação.				
4	Por vezes sinto que os meus pais / encarregado de educação, não se interessam muito por mim por aquilo que faço.				
5	Sinto que os meus pais / encarregado de educação, não me deixam viver e ter o meu espaço				
6	Por vezes sinto que não posso contar com a minha família quando preciso.				
7	O ambiente lá em casa é “pesado”.				
8	Os meus pais/ encarregado de educação, ora se chateiam a serio comigo, ora não querem saber. Nunca sei o que esperar.				

Parte II – O que já me fizeram na escola?

Nesta parte pedimos-te que relates com que frequência já te fizeram o que se segue, nos últimos 6 meses. Tem em conta se foi de propósito e se a pessoa (ou grupo) que te fez isto é mais velho, ou mais forte do que tu em algum aspeto (tornando impossível defenderes-te). É ainda importante que refiras os comportamentos quando estes se passam no espaço físico dos intervalos (por exemplo recreio, corredores) ou em sala de aula.

		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes
9	Fazem-me coisas más por eu ser diferente				
10	Empurram-me, batem-me ou dão-me pontapés.				
11	Tiram-me coisas.				
12	Estragam-me coisas para me chatear.				
13	Metem-se comigo ou chateiam-me.				
14	Chamam-me nomes ofensivos.				
15	Insultam-me.				
16	Gozam comigo.				
17	Ameaçam-me.				
18	Sinto que me discriminam.				
19	Fazem de conta que eu não existo.				
20	Combinam uns com os outros para não me falarem.				
21	Não faço nada antes, para que me façam este tipo de coisas.				
22	Fico magoado/a e isolo-me.				

Parte III – O que já fiz na escola?

Nesta parte pedimos-te que relates com que frequência já fizeste o que se segue, nos últimos 6 meses. Tem em conta se foi de propósito e se a pessoa a quem fizeste é mais novo, ou mais fraco do que tu em algum aspeto (promovendo a tua posição superior). É ainda importante que refiras os comportamentos quando estes se passam no espaço físico dos intervalos (por exemplo recreio, corredores) ou em sala de aula.

		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes
23	Empurro, bato ou dou pontapés a colegas.				
24	Estrago coisas de colegas para chatear.				
25	Meto-me com colegas ou chateio-os.				
26	Prendo colegas contra a sua vontade.				
27	Chamo nomes ofensivos a colegas.				
28	Insulto colegas.				
29	Ameaço colegas.				
30	Espalho rumores ou mentiras a respeito de colegas.				
31	Discrimino colegas.				
32	Deixo fora de atividades colegas.				
33	Combino com amigos, não falarmos com determinado colega.				
34	Costumo juntar-me às confusões, ajudando o mais forte no que for preciso.				
35	Quando me fazem mal, acabo por reagir agredindo também.				
36	Planeio e começo por iniciativa própria uma situação que poderá magoar alguém, quando é preciso.				
37	Se for preciso, consigo reunir um grupo de colegas que me ajudam no que for necessário numa situação que poderá magoar alguém.				
38	Respondo assim porque o outro estava a pedi-las, logo a culpa é dele.				
39	Por vezes não me consigo controlar e agrido outros.				
40	Participo em situações que podem magoar outros colegas, mas não tenho a iniciativa.				
41	Chego a participar em situações destas e magoar os outros porque me pressionam.				

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
42	Às vezes fico tão irritado, que só assim (com estes comportamentos) é que funciona.				
43	Gosto de mostrar quem manda.				
44	Este tipo de comportamentos diverte-me.				
45	Se queremos ter algum tipo de posição e respeito este é muitas vezes o caminho.				
46	Tenho orgulho em ser assim (em ter estes comportamentos acima referidos, quando é preciso).				
47	Acho que só é vítima quem quer e porque provavelmente merece.				
48	Acho que ser <i>bully</i> é fixe.				

Parte IV – O que já vi na escola?

Nesta parte pedimos-te que relates com que frequência já viste o que se segue, nos últimos 6 meses. Tem em conta se foi de propósito e se a pessoa que estava a magoar de alguma forma o colega, era mais velho ou mais forte do que o que estava a ser magoado (em qualquer aspeto). É ainda importante que refiras os comportamentos quando estes se passam no espaço físico dos intervalos (recreio, corredores) ou em sala de aula.

		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes
49	Vi colegas a fazerem coisas más a outros pelo facto do colega alvo ser diferente em algum aspeto.				
50	Já vi colegas a empurrarem, baterem ou darem pontapés a outros colegas.				
51	Já vi colegas a tirarem coisas a outros colegas.				
52	Já vi colegas a estragarem coisas para chatear outros colegas.				
53	Já vi colegas a meterem-se ou a chatear outros colegas.				
54	Já vi colegas a prenderem outros colegas contra a sua vontade.				
55	Já ouvi colegas a chamarem nomes ofensivos a outros				
56	Já ouvi colegas a insultarem outros colegas.				
57	Já vi colegas a gozarem com outros colegas.				
58	Já ouvi colegas a ameaçarem outros colegas.				
59	Já ouvi rumores ou mentiras a respeito de colegas.				
60	Já vi colegas a discriminarem outros colegas.				
61	Já vi colegas a serem deixados de fora de atividades, de propósito.				
62	Já vi colegas a fazer de conta que determinados colegas não existem.				
63	Já vi colegas a combinarem com amigos, para não falarem com outro colega.				

Crenças Normativas sobre a Agressão

(Huesmann & Guerra, 1997), traduzido por Castela & Soeiro (2013)

Esta parte do questionário tem como objetivo perceber o que pensas sobre a agressão. Não existem respostas certas ou erradas, responde de acordo com o que tu pensas. Marca com uma cruz a resposta que mais se adequa à tua pessoa.

Imagina que um rapaz diz algo de errado a outro rapaz, o João.

1. Achas certo o João gritar com ele?

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

2. Achas certo o João bater-lhe?

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

Imagina que um rapaz diz algo de errado a uma rapariga.

3. Achas errado a rapariga gritar com ele?

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

4. Achas errado a rapariga bater-lhe?

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

Imagina que uma rapariga diz algo de errado a outra rapariga, a Maria.

5. Achas certo a Maria gritar com ela?

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

6. Achas certo a Maria bater-lhe?

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

Imagina que uma rapariga diz algo de errado a um rapaz.

7. Achas errado o rapaz gritar com ela?

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

8. Achas errado o rapaz bater-lhe?

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

Imagina que um rapaz bate noutra rapaz, o João.

9. Achas errado o João bater-lhe de volta?

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

Imagina que um rapaz bate numa rapariga.

10. Achas certo a rapariga bater-lhe de volta?

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

Imagina que uma rapariga bate noutra rapariga, a Maria.

11. Achas errado a Maria bater-lhe de volta?

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

Imagina que uma rapariga bate num rapaz.

12. Achas certo o rapaz bater-lhe de volta?

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

13. De um modo geral, é errado bater nas outras pessoas.

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

14. Se estiveres chateado(a), é certo dizer coisas más às outras pessoas.

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

15. De um modo geral, é certo gritar com os outros e dizer-lhes coisas más.

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

16. Por norma, é certo empurrar e dar encontrões nos outros se estiveres zangado(a).

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

17. É errado insultar os outros.

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

18. É errado “mandar os outros abaixo” dizendo coisas más quando estás zangado (a).

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

19. De um modo geral, é errado envolvermo-nos em confrontos físicos com os outros.

Totalmente errado	Mais ou menos errado	Mais ou menos certo	Totalmente certo

20. De um modo geral, é certo descarregar a tua raiva nos outros usando força física.

Totalmente certo	Mais ou menos certo	Mais ou menos errado	Totalmente errado

Questionário de Agressividade

(Buss & Perry, 1992), traduzido por Simões (1993)

Esta parte do questionário tem como objetivo estudar o comportamento humano e a gestão das emoções, avaliando de forma mais específica os aspetos que definem a agressividade. Não existem respostas certas ou erradas. Marca com uma cruz a resposta que mais se adequa à tua pessoa.

		Não tem nada a ver comigo	Pouco a ver comigo	Em grande parte, tem a ver comigo	Ter a ver comigo	Tudo a ver comigo
1	De vez em quando não consigo controlar a necessidade de bater noutra pessoa					
2	Se me provocarem bastante, posso bater noutra pessoa					
3	Se alguém me bate, respondo da mesma forma					
4	Costumo entrar em brigas mais vezes que a maioria das pessoas					
5	Se tiver que recorrer à violência para proteger os meus direitos, faço-o					
6	Há gente que me pressionou tanto, que chegámos a “vias de facto”					
7	Não consigo encontrar nenhuma boa razão para bater em alguém					
8	Já ameacei pessoas que conheço					
9	Já fiquei tão zangado que parti coisas					
10	Quando não estou de acordo com os meus amigos, digo-lhes abertamente					
11	Muitas vezes entro em desacordo com as pessoas					
12	Quando as pessoas me aborrecem, chego a dizer-lhes o que penso delas					

13	Não consigo deixar de discutir quando as pessoas discordam de mim					
14	Os meus amigos dizem que gosto de discutir					
15	Exalto-me facilmente, mas recupero rapidamente					
16	Quando fico frustrado(a), mostro a minha irritação					
17	Por vezes sinto-me um barril pronto a explodir					
18	Sou uma pessoa extremamente calma					
19	Às vezes perco o controlo sem razão especial					
20	Alguns dos meus amigos pensam que sou inoportuno (quezilento)					
21	Tenho dificuldades em controlar o meu feitio					
22	De vez em quando tenho muita inveja dos outros					
23	Por vezes sinto que a vida não me dá o suficiente					
24	As outras pessoas parecem ter sempre as melhores oportunidades					
25	Pergunto-me porque às vezes me sinto tão amargo(a) com as coisas					
26	Sei que "amigos" falam nas minhas costas					
27	Fico desconfiado(a) de estranhos muito amáveis					
28	Por vezes sinto que as pessoas se riem nas minhas costas					
29	Quando os outros são especialmente amáveis, pergunto-me o que quererão					

Dados Socio Demográficos

Sexo: Masculino ____ Feminino ____ **Idade:** ____ anos

Ano de Escolaridade: ____ **Número de reprovações:** ____

Em que país nasceste: _____

Com quem vives: _____

Obrigado pela tua colaboração!

