

BULLYING¹: INCIDÊNCIA DO FENÓMENO EM ALUNOS DO 3.º CICLO DA ZONA DA GRANDE LISBOA

SÓNIA RAQUEL SEIXAS

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM

Introdução

A violência nas nossas escolas tem-se vindo a constituir um objecto de estudo cada vez mais frequente por parte de estudiosos ligados a diversas áreas disciplinares. Estamos cientes de que se trata de um fenómeno multifacetado cujas implicações se podem reflectir em diferentes áreas de funcionamento dos sujeitos envolvidos (escolar, familiar, social, saúde) e daí a urgência de um maior e mais aprofundado conhecimento dos vários factores a ele associados.

De realçar, que o impacto que tem assumido no nosso país permanece algo distante do verificado noutros países, onde as preocupações com a violência escolar se debnham, nomeadamente, sobre a gravidade da violência física exercida sobre os alunos ou professores. Em Portugal, “as situações de agressão ocasional ou sistemática ocorrem durante períodos de curta duração e apenas uma minoria de alunos está envolvida num número elevado de situações de agressividade” (Amado e Freire 2002, 50).

Não obstante a violência escolar surgir ainda frequentemente associada à indisciplina (Amado e Freire 2002), as suas manifestações oscilam entre condutas extremamente heterogéneas, como actos de vandalismo, comportamentos de oposição ou anti-sociais, conflitos entre pares entre outros.

Os contornos que a violência assume nas nossas escolas, bem como as características dos sujeitos envolvidos nesses actos e as respectivas consequências, constituem algumas das motivações que se encontram subjacentes aos estudos efectuados, ou em curso, no nosso país. Por outro lado, a necessidade de conhecermos a incidência do próprio fenómeno, comum a todas as escolas ou apenas em determinadas zonas, presente em todas as idades e/ou anos de escolaridade ou diferindo na sua frequência, manifestando-se de modo semelhante ou diferenciado consoante os géneros sexuais, tem incentivado a pesquisa nomeadamente na diversificação das faixas etárias alvo, nas regiões escolhidas e nos instrumentos seleccionados.

¹ Provocação/maltrato entre iguais

Se perspectivarmos a escola como uma instituição onde fundamentalmente podemos encontrar duas lógicas de funcionamento distintas, a escola das aulas e a escola dos intervalos (Soeiro 2003), facilmente nos deparamos com comportamentos de indisciplina e violência cujos contornos e incidência se manifestam diferentemente, em consonância com a lógica de funcionamento a elas subjacente. Deste modo, a problemática geral da perturbação das relações entre pares, nomeadamente os maus tratos entre iguais, que ocorre com maior frequência no exterior da sala de aula, assume-se como um objecto de estudo fundamental dado que a ele se associam implicações sérias no âmbito do desenvolvimento e bem-estar psicológico dos alunos.

A este nível, e mais recentemente, encontramos na literatura sobre violência escolar de diversos países, o estudo do fenómeno *bullying* que se reporta a todas as manifestações agressivas, de maltrato, que ocorrem entre pares (Forero et al. 1999, Berthold e Hoover 2000, Mynard e Joseph 2000, Endresen e Olweus 2001, Nansel et al. 2001).

Bullying – Provocação/maltrato entre iguais

Olweus, um dos pioneiros na investigação sobre o *bullying*, ciente das dificuldades que o termo coloca ao nível da sua conceptualização teórica e tendo em vista uma melhor operacionalização, propõe a seguinte definição:

“A student is being bullied or victimised when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students... it is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another... negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is a negative action when somebody hits, pushes, kicks, pinches or restrains another – by physical contact.” (1993, 9, cit. Borg 1999)

Existe algum consenso entre os autores relativamente ao significado que o conceito de *bullying* assume, sendo inclusive frequente encontrar a mesma definição de Olweus em muitos outros estudos.

O *bullying* engloba uma variedade de comportamentos de maltrato entre os pares, de natureza directa ou indirecta, podendo assumir um carácter físico, verbal ou psicológico (Borg 1999, Forero et al. 1999). Usualmente, o maltrato verifica-se de forma repetida no tempo, não sendo aqui considerados episódios esporádicos de agressão entre pares. É ainda de notar que normalmente as vítimas são mais novas ou mais fracas do que os agressores.

No âmbito dos comportamentos de *bullying* importa ainda salientar o seu carácter intencional, onde as acções negativas surgem voluntariamente com o objectivo de magoar terceiros.

Alguns comportamentos que o genérico dos autores tem identificado como manifestações de *bullying*, podem dividir-se em acções físicas (bater, empurrar, dar pontapés), acções verbais (troçar, chamar nomes ofensivos, ser sarcástico), acções de manipulação social (ignorar, pôr de parte deliberadamente, extorquir, espalhar rumores,

obstruir a passagem), ou acções de ataques à propriedade (furo, destruição de materiais/objectos).

Tendo em consideração a variedade de comportamentos acima referidos, quando se coloca a questão da tradução do conceito, algumas sugestões têm surgido na nossa literatura, como o termo “provocação” (Matos e Carvalhosa, 2001, 3) ou “maus tratos entre iguais” (Amado e Freire 2002, 54).

Investigação realizada em Portugal

Na área da violência escolar algumas produções teóricas têm sido realizadas no sentido de clarificar o fenómeno em si, de problematizar algumas questões merecedoras de análise e discussão bem como de identificar alguns domínios de intervenção, não constituindo contudo produtos de investigações levadas a cabo com amostras em contextos escolares específicos (Almeida 1995, Martins 1997, Sebastião et al. 1999, Formosinho 2001, Lopes 2001, Marchand 2001, Amado e Freire 2002, Correia e Matos 2003).

No âmbito de trabalhos de carácter prático, algumas referências merecem atenção pelos seus diversificados contributos, Fonseca, Lopes e Formosinho (1984) desenvolveram um estudo onde apresentam os resultados obtidos, através do método de observação directa de comportamentos, de 15 crianças (com 3 e 5 anos de idade) num jardim de infância de Coimbra. O estudo teve como principal objectivo caracterizar o tipo de agressão física, verbal, ameaça ou destruição/apropriação inadvertida de objectos), os seus antecedentes, o género sexual das crianças envolvidas e as consequências da agressão.

Utilizando uma amostra de 154 crianças com idades entre os 4 e os 10 anos, provenientes de alguns jardins de infância e escolas primárias da cidade de Coimbra, Fonseca e Lopes (1984) procuraram estudar a formação de estereótipos sexuais na infância referentes a comportamentos agressivos e subseqüente atribuição do papel de vítima ou de agressor a um ou outro sexo.

Perreira et al. (1996) levaram a cabo um estudo sobre o *bullying*, no distrito de Braga, compreendendo 18 escolas dos 1.º e 2.º ciclos num total de 6.197 alunos, cujo principal objectivo se baseou na incidência do fenómeno, sua frequência e na caracterização sócio-demográfica dos alunos envolvidos (enquanto vítimas e agressores).

Um dos primeiros trabalhos a abordar a questão da violência nas escolas portuguesas, numa tentativa de caracterização da nossa realidade a nível nacional, foi levado a cabo por Vale e Costa (1998). Incidiu numa amostra de alunos do 8.º ano e 11.º ano, entre 142 escolas de todos os distritos do país, inquirindo um total de 4.925 alunos. Este estudo teve por objecto a perturbação das relações, nomeadamente, a vitimização física, verbal e vandalismo entre alunos, professores e funcionários e a vitimização sexual e o consumo de substâncias entre os alunos.

Veiga (2000) interessou-se pela relação entre a violência escolar e algumas características do contexto familiar dos jovens envolvidos, debruçando-se sobre uma amostra de 649 alunos do 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade) da zona de Lisboa.

Com o principal objectivo de elaborar programas de intervenção para a prevenção da agressividade entre alunos, centralizados no recreio, Pereira (2002) realizou um estudo sobre o *Bullying/agressividade* entre pares nos 1.º e 2.º ciclos nos concelhos de Braga e Guimarães. Igualmente em Braga, Almeida e del Barrio (2002), estudaram a vitimização entre pares em contexto escolar, utilizando uma amostra de 120 alunos (60 de Braga e 60 de Madrid), constituindo três grupos com idades de 9, 11 e 13 anos. Utilizando um método narrativo que possibilitasse aceder às representações sobre o fenómeno, obtiveram dados referentes, entre outros, às causas a que atribuem os comportamentos de vitimização, aos sentimentos associados aos agressores e às vítimas bem como às estratégias de confronto para lidar com o problema.

Negretos (2003), no concelho de Matosinhos, estudou a prevalência de comportamentos anti-sociais (furto, agressão e vandalismo), numa amostra de 1.081 alunos dos 7.º ao 11.º anos de escolaridade.

Matos e Equijpa do Projecto Aventura Social e Saúde (2003) apresentaram um estudo em parceria com uma rede de investigação patrocinada pela Organização Mundial de Saúde (O.M.S.), cujo principal objectivo seria a caracterização dos comportamentos de saúde dos adolescentes portugueses. Nesse trabalho, um dos aspectos abordados remete para a questão do *bullying*, a agressão e vitimização em contexto escolar, numa amostra de 191 escolas públicas do ensino regular de todas as regiões do país, num total de 6.903 jovens com 11, 13 e 15 anos de idade (Carvalhosa et al. 2001, Matos e Carvalhosa 2001).

Metodologia

No âmbito da violência escolar, o presente trabalho dá a conhecer alguns resultados obtidos no domínio das relações entre pares, visando particularmente a problemática da provocação/maltrato entre pares (*bullying*), em jovens do 3.º ciclo da zona da Grande Lisboa. A recolha de dados decorreu no final do ano lectivo de 2002/2003.

Sujeitos

Baseando-nos na listagem de todas as escolas do país, fornecida pela Direcção-Geral da Administração Educativa (2002), a amostra foi recolhida de 11 escolas seleccionadas aleatoriamente de cinco concelhos periféricos de Lisboa. Por cada concelho, as escolas foram seleccionadas em proporção ao número total de escolas. No concelho de Lisboa 4 escolas, no da Amadora 1 escola, no de Sintra 3 escolas, no de Odivelas 1 escola e no de Loures 2 escolas. Em cada escola seleccionaram-se três turmas de cada ano de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º ano), num total de 33 turmas, constituindo-se a nossa amostra com 680 alunos (gráfico n.º 1).

Relativamente à caracterização da amostra, esta parece-nos bastante homogénea no que se refere tanto ao género sexual (46,3% do sexo masculino e 53,7% do sexo feminino), como à distribuição dos sujeitos pelos anos de escolaridade (35,3% no 7.º ano; 34,6% no 8.º ano e 30,1% no 9.º ano). As idades oscilam entre os 12 e os 17 anos, com apenas 8 sujeitos com idade superior a 17 anos.

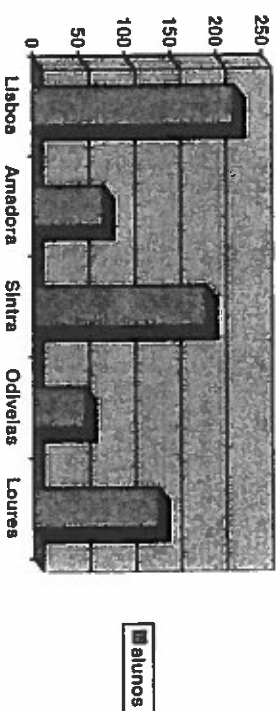


Gráfico n.º 1: Distribuição dos alunos da amostra por Concelho

Instrumento

Com o objectivo de identificar os estatutos de envolvimento dos alunos em situações de provocação/maltrato entre iguais, utilizou-se um questionário de nomeação dos colegas tendo como fundamento os trabalhos de Schwartz et al. (1997).

O questionário consiste em seis diferentes descrições de comportamentos (três descrições de comportamentos agressivos e três de comportamentos de vitimização). A aplicação foi realizada a todas as turmas, sendo pedido a cada aluno que nomeasse até três colegas que correspondessem a cada uma das descrições.

O tratamento das respostas, de acordo com os pressupostos teóricos do teste sociométrico (Bastin 1980), permitiu identificar quatro estatutos diferentes de envolvimento em situações de provocação/maltrato entre iguais, consoante o número de nomeações estatisticamente significativas, recebidas nos dois domínios (comportamentos agressivos e comportamentos de vitimização).

Os alunos agressivos são nomeados pelos pares apenas nas questões referentes aos comportamentos agressivos; os alunos vítimas são nomeados pelos pares apenas nas questões referentes aos comportamentos de vitimização; os alunos vítimas-agressivos são nomeados pelos pares em ambas as questões de comportamentos agressivos e de vitimização; finalmente os alunos isolados, ou não envolvidos em situações de provocação/maltrato entre iguais, não obtêm nomeações significativas em nenhuma das questões (quadro n.º 1).

Verificou-se ainda que alguns sujeitos obtiveram um número de nomeações estatisticamente não significativas mas cujo valor se encontra no intervalo acima e abaixo do qual se situam os valores significativos e, em consonância com o tratamento de Bastin (1980), foram considerados sujeitos medianos. Este estatuto refere-se então aos alunos que manifestam alguns comportamentos de agressividade e/ou vitimização ainda que estatisticamente não sejam considerados significativos.

Estatuto	Comportamentos agressivos	Comportamentos de vitimização
Agressor	Número de nomeações estatisticamente significativas	Sem nomeações estatisticamente significativas
Vítima	Sem nomeações estatisticamente significativas	Número de nomeações estatisticamente significativas
Vítima-agressiva	Número de nomeações estatisticamente significativas	Número de nomeações estatisticamente significativas
Isolado	Sem nomeações estatisticamente significativas	Sem nomeações estatisticamente significativas

Quadro n.º 1: Estatutos de envolvimento em situações de provocação/maltrato

A escolha desta opção metodológica, em que os estatutos de envolvimento dos alunos são identificados com base nas respostas de um grupo de sujeitos (o grupo-*turna*), prende-se essencialmente com três razões. Por um lado, o facto do grupo de pertença da criança se encontrar particularmente atento a quem costuma provocar ou ser provocado, assumindo particular importância ao nível das relações sociais entre pares (Hymel et al. 1993). Por outro lado, as vantagens dos instrumentos de nomeação dos pares pelo motivo de, enquanto grupo, aumentarem a fidelidade estatística dos resultados (reflectem uma avaliação colectiva), comparativamente a respostas individuais (Perry et al. 1988). Por último, as desvantagens dos instrumentos de auto-relato (onde são os próprios sujeitos a caracterizarem-se a si mesmo) quando se trata da agressividade devido ao facto desta poder surgir desvalorizada nas respostas, por ser considerada socialmente indesejável pelos próprios respondentes (Craig 1998).

Resultados

Pelos dados obtidos no questionário de nomeação dos colegas, podemos verificar que metade dos sujeitos da amostra (50%) são percebidos pelos pares como isolados, ou seja, não envolvidos em situações de provocação/maltrato entre iguais (gráfico n.º 2). Dos restantes, 15% dos sujeitos são considerados como agressores, igual percentagem considerados como vítimas, 14% como medianos e 6% como vítimas-agressivas (envolvendo-se em situações de provocação/maltrato numa dupla vertente, quando vitimizadas respondem agressivamente).

Relativamente aos níveis de incidência de situações de provocação/maltrato entre pares, à excepção do estatuto de sujeitos medianos, observamos que os mesmos se diferenciam consoante o género sexual (gráfico n.º 3).

No caso dos agressores, verificamos que mais do dobro pertencem ao género sexual masculino (70% rapazes e 30% raparigas). Um padrão semelhante mas inverso, que sugere a mesma percepção (os rapazes envolvem-se mais frequentemente em situações de provocação/maltrato), podemos encontrar no grupo de sujeitos isolados. Neste caso, 70% dos alunos que não se envolvem em situações de provocação/maltrato são do sexo feminino sendo menos de metade (30%) do sexo masculino.

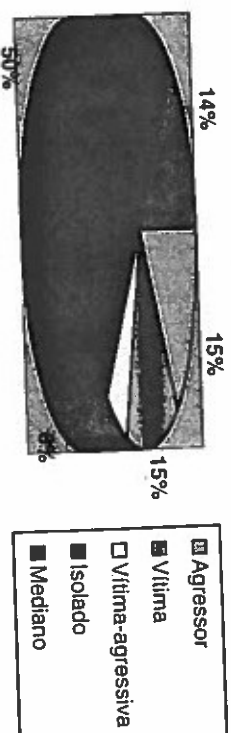


Gráfico n.º 2: Percentagens de envolvimento

A maior discrepância, ao nível da incidência, verifica-se no grupo de alunos vítimas-agressivas, onde encontramos 80% pertencente ao sexo masculino e 20% ao sexo feminino.

Relativamente às vítimas, as diferenças não são tão significativas (45% do sexo masculino e 55% do sexo feminino), sugerindo que as probabilidades de se ser vítima zado (sendo aqui a vítima considerada como passiva, ou seja, sem resposta agressiva face à vitimização de que é alvo) não parecem estar fortemente associadas ao género sexual como no caso dos agressores, isolados e ainda as vítimas-agressivas.

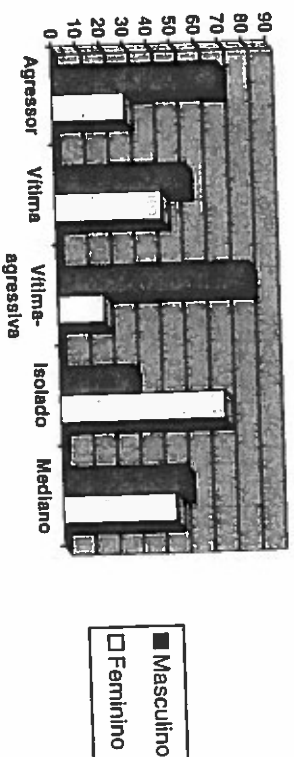


Gráfico n.º 3: estatutos de envolvimento e género sexual

É de salientar que se encontra também um certo padrão evolutivo ao longo do 3.º ciclo de escolaridade, oscilando os níveis de incidência consoante o ano de escolaridade de considerado (gráfico n.º 4).

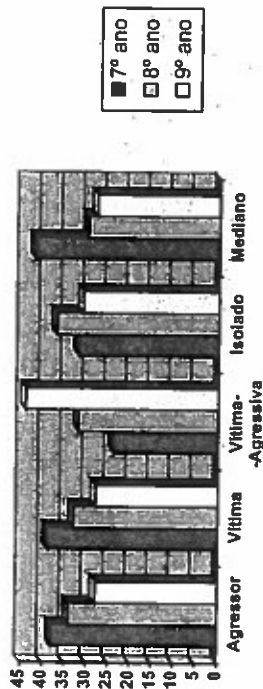


Gráfico n.º 4: estatutos de envolvimento por ano de escolaridade

Tanto os comportamentos de agressividade como os de vitimização tendem a diminuir (em níveis semelhantes) à medida que os sujeitos avançam na escolaridade, passando de 38% para 28% em ambos os casos. No caso dos sujeitos medianos também se regista uma diminuição, um pouco mais drástica (de 42% para 27%). A tendência oposta verifica-se no grupo dos sujeitos vítimas-agressivas, onde uma acentuada subida ocorre do 7.º para o 9.º ano, quase duplicando o número de sujeitos assim identificados pelos pares (de 24% para 44%).

Os sujeitos isolados mantêm aproximadamente os seus níveis de incidência do 7.º para o 9.º ano, com uma ligeira subida no 8.º ano.

Discussão dos resultados

Relativamente aos níveis de incidência dos diferentes estatutos de envolvimento em situações de provocação/maltrato entre pares, os dados do presente trabalho encontram-se parcialmente em consonância com alguns dos autores portugueses anteriormente referenciados.

No caso dos alunos isolados, a nossa percentagem aproxima-se da verificada nos trabalhos de Carvalho et al. (2001) e Pereira et al. (1996), onde os alunos que não se envolvem em situações de provocação/maltrato entre pares, oscila entre os 41 e 45%. Contudo, Matos e Carvalho (2001) e Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003) encontraram percentagens significativamente mais elevadas, aproximadamente de 75%, sugerindo que, na realidade, a grande maioria dos alunos (entre os 11 e os 16 anos) não se envolve em comportamentos de provocação entre os pares, o que vem confirmar a perspectiva de Amado e Freire (2002) quando defendem que apenas uma minoria de alunos se encontra envolvida. Os nossos resultados apontam para um total de 50% (precisamente metade da amostra) como envolvidos em situações de provocação/maltrato, seja como agressores, vítimas ou vítimas-agressivas.

Quanto aos alunos que assumem um envolvimento como agressores (15%), os resultados de Negreiros (2003), onde a agressão se manifesta entre os 15,2% no 7.º ano (com um ligeiro aumento no 8.º ano) e os 14,5% no 9.º ano, parecem encontrar-se em consonância com os nossos.

Não obstante, outros níveis de incidência foram observados noutros trabalhos, nomeadamente Matos e Carvalho (2001) e Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003), identificaram percentagens inferiores (6,3% e 4,7% respectivamente), tendo em consideração, contudo, que os seus trabalhos se debruçaram sobre uma amostra nacional onde as diferenças regionais se esbatem e onde a sua comparação com uma região apenas (neste caso a zona da grande Lisboa) deve ser feita com alguma cautela.

É igualmente importante ter em consideração o critério utilizado para se considerar um aluno como agressor. Por exemplo, no estudo de Pereira et al. (1996), as percentagens de agressores oscilam entre os 36,7% e os 17,4% consoante os sujeitos consideram ter agredido uma ou duas vezes no último período ou três ou mais vezes.

A percentagem de alunos vitimizados, no presente trabalho, é igual à dos alunos agressores (15%), não se afastando da encontrada nos trabalhos de Matos e Carvalho (2001) e Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003) com 13,6% e 12,8% respectivamente. Com valores mais elevados surge o estudo de Pereira et al. (1996), onde 36,3% dos alunos consideram ter sido vítimas de comportamentos agressivos, no último período, entre uma a duas vezes e 21,8% consideram ter sido vítimas três ou mais vezes.

Vale e Costa (1998), cujos objetivos da investigação incidiram exclusivamente na vivência e observação de comportamentos de vitimização, realçam percentagens significativamente mais elevadas e preocupantes, ainda que diferenciadas consoante o comportamento considerado. Dos alunos da amostra que referem já ter sido vítimas de agressão física, 63,6% mencionam o facto de terem sido empurrados (intencionalmente), 29,1% de lhes terem batido e 6,6% de terem sido vítimas de ameaça com um objeto/arma. No mesmo trabalho, e relativamente à agressão verbal, 67,6% referem já ter sido insultados e 54,6% ameaçados verbalmente. Igualmente com valores superiores, ainda que mais próximos dos nossos, encontramos o estudo de Carvalho et al. (2001) onde 21,4% da amostra, a nível nacional, se identifica como vitimizada.

O grupo de alunos que manifesta um duplo envolvimento em situações de provocação/maltrato (simultaneamente como vítimas e agressores) encontra-se no nosso estudo com uma representação percentual reduzida (6%), parecendo coincidir com os resultados de Matos e Carvalho (2001) e Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003), onde os valores se situam nos 5,7% e 5,8% respectivamente.

As diferenças verificadas ao nível do género sexual quanto aos estatutos de envolvimento em situações de provocação/maltrato entre pares (os rapazes em número superior nos três grupos de envolvimento e as raparigas em número superior no grupo dos não envolvidos ou isolados), são consonantes com as observadas por diversos outros autores, não só no nosso país como também no estrangeiro.

No geral, a maioria dos estudos defende o facto dos rapazes se encontrarem mais envolvidos em situações de provocação/maltrato entre pares do que as raparigas, independentemente do seu estatuto de envolvimento (Pereira et al. 1996, Vale e Costa

1998, Forero et al. 1999, Due et al. 1999, Carvalhosa et al. 2001, Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde 2003). Nomeadamente, Negreiros (2003) verifica uma diferença na frequência de manifestação de comportamentos agressivos físicos na ordem dos 20,5% nos rapazes para os 8,9% nas raparigas.

Apesar de se debruçarem numa faixa etária mais nova (4-10 anos), Fonseca e Lopes (1984) obtiveram dados curiosos sobre a frequência com que as crianças atribuem o papel de vítima ou de agressor a protagonistas dum ou doutro sexo. No caso das vítimas não existem indícios de estereótipos nas atribuições, no geral as crianças consideram como vítimas tanto as raparigas como os rapazes. Contudo, quanto à identificação do agressor, os comportamentos agressivos são atribuídos, tanto pelos rapazes como pelas raparigas, mais frequentemente a sujeitos do sexo masculino.

Com crianças ainda mais novas, entre os 3 e 5 anos, Fonseca, Lopes e Formosinho (1984) observaram que os rapazes apresentam frequências mais elevadas de comportamentos agressivos do que as raparigas, recebendo também um maior número de agressões do que elas.

Do observado no presente trabalho, existem indicações de que os rapazes iniciam a maior parte dos comportamentos agressivos e que estes se dirigem tanto para colegas do sexo feminino como do sexo masculino (de realçar que a diferença entre os géneros se agrava no caso dos agressores e das vítimas-agressivas e se atenua no caso das vítimas).

Um outro aspecto a salientar, ainda que não abordado no presente trabalho, refere-se ao facto dos comportamentos agressivos manifestados pelos rapazes e pelas raparigas divergirem não só em termos quantitativos como também qualitativos. As raparigas tendem a recorrer mais a comportamentos de agressão verbal ou indirecta de manipulação social, enquanto os rapazes recorrem mais frequentemente a comportamentos de agressão física (Bjorkqvist 1994, Craig 1998, Owens et al. 2000), podendo esta diferença tornar alguns desses comportamentos mais visíveis (os dos rapazes) e outros mais facilmente desapercebidos (os das raparigas). Este aspecto pode-nos ajudar a relativizar alguns dos dados obtidos nos mais diversos trabalhos, que realçam as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas quanto aos seus estatutos de envolvimento.

Finalmente, o padrão evolutivo observado ao longo dos três anos de escolaridade do 3.º ciclo, relativo aos níveis de envolvimento em situações de provocação/maltrato, é semelhante aos dos restantes trabalhos apenas no sentido de que se verifica uma diminuição desses comportamentos consoante o aumento dos anos de escolaridade. São os alunos mais novos que tendem a encontrar-se mais envolvidos em situações de provocação/maltrato entre pares. Contudo, um dado verificado noutras pesquisas e não confirmado no presente estudo, refere-se ao facto do 8.º ano constituir um pico na manifestação desses comportamentos, sendo fundamentalmente os jovens com 13 anos os que mais frequentemente manifestam comportamentos agressivos, de vitimização ou ambos (Vale e Costa 1998, Matos e Carvalhosa 2001, Matos e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde 2003, Negreiros 2003).

É importante salientar que, na maioria dos trabalhos aqui referenciados, as metodologias utilizadas se referem a instrumentos de auto-relato, o que por si só pode levar a resultados algo divergentes dos encontrados no presente estudo onde, pelas razões atrás apontadas, o instrumento seleccionado se baseia na nomeação dos pares. Ques-

tões relacionadas com a sinceridade das respostas (no auto-relato) ou mesmo a percepção tida em relação ao envolvimento (de si próprio ou dos pares) em situações de provocação/maltrato entre iguais, podem justificar algumas das diferenças encontradas.

Um outro aspecto a ter em consideração refere-se ao facto dos vários trabalhos realizados em Portugal incidirem sobre faixas etárias/anos de escolaridade diferentes bem como zonas geográficas distintas, o que enriquece e possibilita uma melhor compreensão do fenómeno em si ao mesmo tempo que nos facilita uma melhor compreensão das divergências encontradas no âmbito da incidência dos diferentes estatutos de envolvimento aqui abordados.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a identificação do problema. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, Vol. 3 (pp.525-540). Braga: APPORT.
- ALMEIDA, A., del BARRIO, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes Vol. 2 - Crianças* (pp.169-197). Coimbra: Quarteto
- AMADO, J., FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola*. Porto: ASA.
- BASTIN, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- BERTHOLD, K., HOOVER, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- BJORKQVIST, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles*, 30 (314), 177-188.
- BORG, M. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- CARVALHOSA, S., LIMA, L., MATOS, M. (2001). Bullying - A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- CORREIA, J., MATOS, M. (Orgs.) (2003). *Violência e violências da e na escola* (pp. 25-29). Lisboa: Edições Afrontamento/CIIE.
- CRAIG, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- DIRECÇÃO-GERAL da ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA (2002). *Lista de Códigos. Escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos e escolas secundárias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DUE, E., HOLSTEIN, B., JORGENSEN, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger*, 161 (15), 2201-2206.
- ENDRESEN, I., OLWEUS, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age, trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive and Destructive Behavior: Implications for family, school, & society* (pp.147-165). Washington: American Psychological Association.
- FONSECA, A., LOPES, M. (1984). Vítimas e agressores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 303-311.
- FONSECA, A., LOPES, M., FORMOSINHO, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 233-344.

- FORERO, R., McLELLAN, L., RISSEL, C., Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- FORMOSINHO, M., SIMÕES, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n.º 2, 65-82.
- HYMEL, S., BOWKER, A., WOODY, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64 (3), 879-896.
- LOPES, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- MARCHAND, H. (2001, Nov.). *Coacção (bullying) nas escolas: Alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da secção portuguesa da AFRSE: "Violência e disciplina na escola". Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- MARTINS, J. (1997). Violência no espaço escolar. *O Professor*, 53, III Série, 15-17.
- MATOS, M., CARVALHOSA, S. (2001). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT -Saúde /GPT da CMLisboa.
- MATOS, M. e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Edições FMI: Lisboa.
- MYNARD, H., JOSEPH, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26 (2), 169-178.
- NANSEL, T., OVERPECK, M., PILLA, R., RUAN, W., SIMONS-MORTON, B., SCHEIDT, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.
- NEGREIROS, J. (2003). Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In J. M. Correia e M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp: 73-81). Lisboa: Edições Afrontamento/CIEE.
- OWENS, L., SHUTE, R., SLEE, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67-83.
- PEREIRA, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, B. O., ALMEIDA, A., VALENTE, L., MENDONÇA, D. (1996). O "bullying" nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Org.), *Actas II congresso galaco-português de psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- PERRY, D., KUSEL, S., PERRY, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 (6), 807-814.
- SCHWARTZ, D., DODGE, K., PETTIT, G., BATES, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68 (4), 665-675.
- SEBASTIÃO, J., SEABRA, T., ALVES, M., TAVARES, D., MARTINS, J., PORTAS, M. (1999). A produção da violência na escola. *A Revista da ESEJ*, n.º 10, pp. 123-135.
- SOEIRO, J. (2003). Violências e desencontros. In J. M. Correia e M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 31-33). Lisboa: Edições Afrontamento/CIEE.
- VALE, D., COSTA, M. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VEIGA, F. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto: Porto Editora.