

AGRESSÃO, VITIMAÇÃO E EMOÇÕES NA ADOLESCÊNCIA, EM CONTEXTO ESCOLAR E DE LAZER

Maria José D. Martins

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre
mariajmartins@mail.esep.ipportalegre.pt

Resumo

Este estudo teve como objectivos: comparar as experiências de agressão e/ou de vitimação que ocorrem na escola com aquelas que ocorrem no contexto de tempos livres e actividades de lazer, fora do contexto escolar, em duas regiões de Portugal; comparar as frequências dessas experiências no ano de 00/01 com as do ano 07/08 numa mesma escola; compreender o papel que as emoções desempenham associadas às condições de vítima e de agressor. Utilizámos um questionário de comportamentos referidos pelo próprio (auto-relato) para avaliar a agressão e a vitimação e um questionário de competência emocional para avaliar as emoções, em particular: a competência: para perceber e compreender emoções nos outros, para exprimir e nomear emoções, e para regular e gerir as suas próprias emoções. Os resultados enfatizam que as experiências de agressão e vitimação são mais frequentes na escola que nos tempos livres, sobretudo no que respeita às suas formas menos graves; que as vítimas parecem ter mais dificuldade em regular e gerir as emoções que os agressores e os não envolvidos; e que os agressores não se diferenciam dos não envolvidos no que respeita às várias dimensões da competência emocional avaliadas. Este tópico deverá ser objecto de mais estudos dada a popularidade que a educação emocional tem vindo a ter nos últimos anos.

Palavras-chave: agressão, vitimação, emoções, escola e lazer

Abstract

The aims of this study were: to compare the experiences of victimization and aggression in school settings with those occurring in leisure settings, outside the school, in two different regions of Portugal; to compare the frequencies and types of victimization and aggression displayed in one of the schools in the year 2000/2001 with



those displayed in the year 2007/2008; to understand the role that emotions play in the conditions of being an aggressor, or a victim, in adolescence. We use a self-report to assess aggression and victimization and an emotional skills and competence questionnaire to assess emotions, specifically: competence to manage and regulate emotions, to express and label emotions, and to perceive and understand emotions. The results obtained emphasize: that victimization and aggression were more frequent at school than in leisure, specially the less severe forms; and that victims have lack of competence to manage emotions but the emotional competence of aggressors don't seem to be different from those adolescents non involved, so more studies are necessary to explore this topic considering that educational emotion at schools has becoming a popular topic and matter of concern.

Keywords: Aggression; Victimization; Emotions; School and leisure.

Introdução

Os maus tratos entre pares, (vulgarmente designados por *bullying*) e a agressão no contexto escolar têm sido um tópico de grande preocupação e investigação nas últimas décadas, em vários países, (Smith & Brian, 2000) mas poucos estudos (e.g., Diaz-Aguado, Arias & Seonne, 2004) comparam a frequência e o tipo de maus tratos que ocorrem no contexto escolar com aqueles que ocorrem nos tempos livres, ou seja, no contexto das actividades de lazer, desenvolvidas fora da escola.

O *bullying* é geralmente definido como uma forma de agressão repetida, perpetrada por um grupo ou por alguém em posição de poder, sobre uma vítima indefesa (Olweus, 1997). A agressão é geralmente definida como a intenção de causar dano físico ou psicológico sobre os outros de forma intencional (Coie & Dodge, 1998). Quer a agressão, quer o *bullying* parecem ter consequências negativas nas vítimas, nos agressores e nos observadores e as fronteiras entre os dois conceitos não são completamente claras (Roland & Idsoe, 2001).

Geralmente, os autores (e.g., Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1997) consideram que existem vários tipos de *bullying* e agressão, nomeadamente:

- Directo e físico – que inclui bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou estragar os objectos dos colegas; forçar comportamentos sexuais; obrigar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade;



- Directo e verbal – engloba insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis; gozar ou fazer reparos racistas ou que salientam alguma deficiência ou defeito dos colegas;
- Indirecto ou relacional – excluir alguém do grupo de pares, ameaçar com a perda da amizade, espalhar boatos sobre os atributos dos colegas com vista a destruir a sua reputação, e de um modo geral manipular a vida social dos companheiros.

Vários autores têm conduzido estudos sobre *bullying* e agressão em Portugal (e.g., Almeida, 1999; Gonçalves & Matos, 2007; Martins, 2009; Seixas, 2005) mas esses estudos nem sempre comparam a frequência e os diferentes tipos de *bullying* que ocorrem em diferentes regiões de Portugal.

A crescente preocupação social com esta temática tem levantado também a questão de saber se o problema tem vindo a aumentar ou diminuir. Não obstante a grande ênfase dada pela comunicação social, alguns estudos (e.g., Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009) parecem sugerir uma ligeira diminuição no envolvimento de crianças e adolescentes em comportamentos de maus tratos entre pares em contexto escolar.

Alguns autores (e.g., Arsenio & Lemerise, 2001) têm também sugerido a relevância de estudos que relacionem a experiência da vitimação e da agressão com as emoções e, em particular, com a competência emocional, enfatizando o papel da empatia na inibição das condutas agressivas. Alguns desses estudos tentam compreender a relação entre agressão, vitimação e as emoções morais (e.g. Menesini et al., 2003). Outros tentam compreender como as emoções interferem com as estratégias desencadeadas pelas vítimas para lidar com a agressão dos pares (e.g., Kochenderfer-Ladd, 2004).

Em particular, um estudo de Borg (1998), com crianças e adolescentes, que tinha como objectivo conhecer as emoções vivenciadas por vítimas e agressores, constatou que as emoções e sentimentos mais experimentados pelas vítimas eram a vingança, a raiva e a pena de si próprio; enquanto que o que os agressores mais experimentavam eram sentimentos de arrependimento ou indiferença. Nos agressores a indiferença e arrependimento alcançavam quase as mesmas frequências e o sentimento de satisfação, embora menos frequente, também surgia por vezes associado à agressão (Borg, 1998).



Wilton, Craig e Pepler, (2000) efectuaram um estudo, com base em observações naturalistas (na sala de aula e no recreio), de crianças vítimas e agressoras (previamente identificadas com base num questionário de nomeação de pares), com vista a identificar: as emoções manifestadas por essas crianças durante interacções de *bullying*; a sua capacidade de regulação das emoções e modos de lidar com a situação (estilos de *coping*). Verificaram que a grande maioria das vítimas exibia emoções desajustadas face à situação (interesse, alegria e raiva eram as emoções mais frequentemente exibidas) e que os modos de lidar com o *bullying* eram também pouco ajustados. Assim, as vítimas/agressoras lidavam com a situação de *bullying* com agressão física e verbal e as vítimas passivas tentavam ignorar, evitar a situação ou submetiam-se passivamente ao *bullying*. Muito poucas vítimas eram capazes de pôr em prática estratégias de resolução de problemas eficazes como pedir ajuda ou conversar sobre a situação; no entanto, estas últimas pareciam ser as mais eficazes para a resolver. Os autores concluíram que défices na capacidade de regulação emocional e no modo de lidar com situações de conflito são factores de risco para a vitimação crónica (Wilton et al., 2000).

Paralelamente e independentemente dos estudos sobre agressão, os conceitos de inteligência emocional e de competência emocional têm também sido um tópico de muita preocupação e investigação nas últimas décadas (e.g., Faria et al., 2006). Alguns autores têm vindo a sugerir que introduzir na escola a educação emocional pode contribuir para prevenir a violência, promover um clima social positivo, e aumentar o sucesso escolar e profissional (e.g., Zeidner, Mathews & Roberts, 2006). De modo que compreender o modo como a competência emocional se relaciona com a experiência da vitimação ou da agressão é um tópico de investigação pertinente.

Assim, no presente estudo, formularam-se os seguintes objectivos:

- Comparar a frequência e os tipos de condutas de agressão e vitimação manifestados numa amostra de adolescentes em duas regiões diferentes de Portugal (arredores de Lisboa e Norte Alentejo);
- Saber se a frequência de condutas de agressão e vitimação que ocorrem na escola é maior ou menor do que aquela que ocorre no contexto das actividades de lazer, fora da escola;
- Saber se os tipos de condutas de agressão e vitimação que se manifestam na escola são diferentes daquelas que se manifestam nas actividades de

lazer, fora da escola;

- Saber se a frequência e os tipos de condutas de agressão e vitimação registados pelos adolescentes numa escola no ano lectivo de 00/01 aumentaram ou diminuíram no ano lectivo de 07/08;
- Relacionar a experiência de agressão e vitimação com a competência emocional tendo como referência o quadro teórico da inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey (citados por Faria, 2006), ou seja, relacionar essa experiência com a competência para gerir e regular emoções, exprimir e nomear emoções e perceber e compreender emoções nos outros.

Metodologia

Instrumentos

Para avaliar as experiências de vitimação e de agressão na escola e nos tempos livres aplicou-se o questionário de exclusão social e de violência na escola e no ócio (QEVEO) adaptado de Diaz-Aguado et al. (2004), por Martins (2005; 2009). Trata-se de um questionário de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*) que inclui várias subescalas das quais se seleccionaram 4 subescalas que avaliavam respectivamente condutas: de vitimação na escola, de agressão na escola, de vitimação nos tempos livres e de agressão nos tempos livres (ver as subescalas com mais detalhe em Martins, 2005; 2009). Os alfas de Cronbach das subescalas foram respectivamente: 0.82; 0.75 e 0.92, e 0,88 o que revela uma boa consistência interna, das escalas, logo uma elevada fidelidade do instrumento.

A escala de vitimação na escola inclui 15 itens que, nas instruções de preenchimento, remetem para ocorrências no contexto escolar, nomeadamente inclui quatro itens que avaliam a exclusão social ou vitimação indirecta e relacional (os meus colegas: ignoram-me; impedem-me de participar nas suas actividades; falam mal de mim; rejeitam-me); dois itens que avaliam a vitimação verbal (os meus colegas: insultam-me e gozam-me; chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam) e nove itens que avaliam vitimação física de vários níveis de gravidade (os meus colegas: escondem-me coisas; estragam-me coisas; batem-me; ameaçam-me para me meter medo; obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças, como trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas; obrigam-me através de ameaças a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual,



contra a minha vontade; ameaçam-me com armas). A escala de agressão na escola inclui os mesmos 15 itens mas com uma formulação gramatical diferente (por exemplo: ignorei um colega; impedi um colega de participar nas minhas actividades;...bati num colega...). Quanto às escalas da vitimação e da agressão nos tempos livres manteve-se a mesma formulação gramatical das subescalas utilizadas no contexto escolar mas, sublinhando-se, nas instruções, que se avaliavam as ocorrências no contexto de lazer ou tempos livres; eliminou-se o item “escondem-me coisas” e “escondi coisas”, ficando estas duas subescalas com 14 itens. Para cada questão, das quatro subescalas, os sujeitos escolhiam uma de 4 alternativas de resposta (1 – nunca; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes e 4 sempre).

Para avaliar a competência emocional foi utilizada a versão portuguesa do questionário de competência emocional de Täsik (adaptado por Faria e Santos, 2006), que inclui 45 questões organizadas em 3 subescalas que avaliam: a competência para regular e gerir emoções (16 itens); competência para exprimir e nomear emoções (14 itens); competência para perceber e compreender as emoções nos outros (15 itens). Para cada questão os adolescentes escolhiam uma de 6 alternativas de resposta (que oscilavam de entre A - nunca; B – raramente; C – poucas vezes; D – algumas vezes; E – frequentemente; e F – sempre). O alfa de Cronbach para a escala total foi de 0,97 para esta amostra, e nos estudos de Faria e Santos (2006) foi de 0,67; 0,84 e 0,84, para cada uma das subescalas.

Sujeitos

No ano lectivo de 00/01 responderam ao questionário de exclusão social e violência escolar (sem a componente dos tempos livres) 126 alunos de uma mesma escola situada na região Norte Alentejo, que viria a ser novamente objecto de estudo no ano lectivo de 07/08. Desses 126, 68 frequentavam o 7.º ano e 64 frequentavam o 9.º ano de escolaridade, com uma distribuição igual de rapazes e raparigas.

No ano de 07/08 responderam ao questionário de violência escolar na escola e nos tempos livres 137 alunos oriundos de duas escolas, uma situada nos arredores de Lisboa e outra no Norte Alentejo. Eram 70 rapazes e 67 raparigas a frequentar o 7.º ano (58 alunos) e o 9.º ano (79 alunos) de escolaridade nas 2 escolas. Desses 137, 41 alunos da escola situada nos arredores de Lisboa (20 rapazes e 21 raparigas), a frequentar o 7.º ano (14 alunos) e o 9.º ano (27 alunos), responderam também ao questionário de competência emocional de Täsik.



Tratamento de dados

Calcularam-se as frequências de resposta aos diferentes itens das subescalas da vítima e do agressor, nos contextos escolar e de lazer, e apresentam-se esses dados na forma de gráfico para os dois contextos e nas duas regiões consideradas.

Calcularam-se médias e desvios padrões para as duas subescalas nos dois contextos e nas duas regiões considerados e, em conformidade, para saber se essas diferenças eram estatisticamente significativas, aplicou-se um teste estatístico T para a mesma amostra (no primeiro caso, porque se comparavam as médias dos mesmos sujeitos em dois contextos diferentes) e aplicou-se um teste estatístico T para amostras independentes (no segundo caso, em que se comparavam amostras diferentes, oriundas de duas regiões). O teste T para amostras independentes foi também utilizado para comparar as amostras dos dois anos lectivos (visto que eram amostras diferentes a frequentar o mesmo ano lectivo na mesma escola).

Para testar a última hipótese (saber em que medida as experiências de vitimação e agressão se relacionam com a competência emocional) optou-se por uma correlação tipo Spearman entre as subescalas do QEVEO (questionário de exclusão social e de violência na escola e no ócio) e as três subescalas do questionário de competência emocional.

Para verificar se a relação entre as variáveis era estatisticamente significativa, utilizaram-se como referência os níveis de significância de 0.05 para os testes T e de 0,05 e de 0.01 para as correlações.

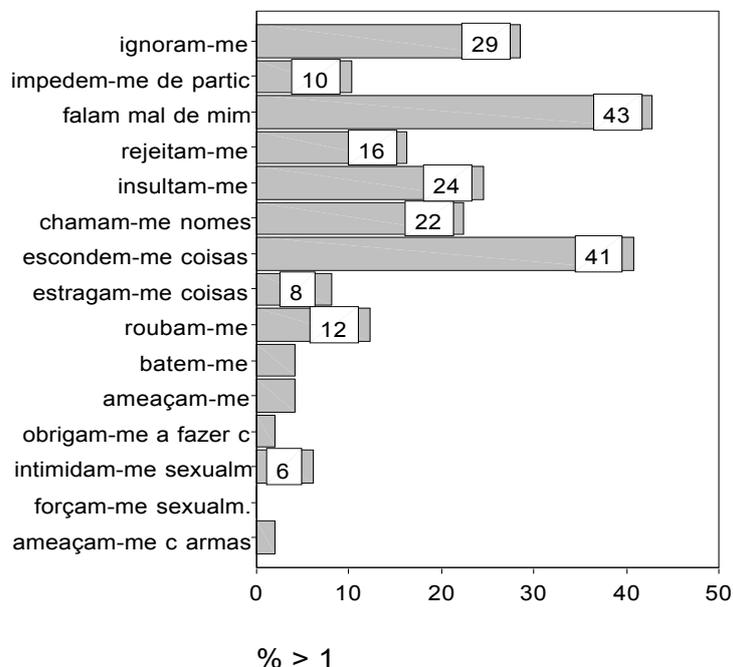
Resultados

Os gráficos de 1 a 8 mostram as diferentes formas de vitimização e agressão ocorridas na escola e nos tempos livres (actividades de lazer fora da escola) para cada região separadamente (arredores de Lisboa e Norte Alentejo respectivamente), no ano lectivo de 07/08.

As frequências dos diferentes tipos de vitimização e agressão parecem ser ligeiramente mais elevadas na escola da região de Lisboa (gráficos de 1 a 4) comparativamente à região Norte Alentejo (gráficos de 5 a 8), com algumas excepções. A vitimização e agressão indirectas ou relacionais, juntamente com a verbal, eram as mais frequentes formas de maus tratos, quer na escola, quer no lazer, em ambas as regiões.



Gráfico 1 – Experiência de vitimação na escola nos arredores de Lisboa
(soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)



Os gráficos de 1 a 8 mostram também que as frequências de vitimização e agressão são, em geral, maiores na escola comparativamente aos tempos livres, em ambas as regiões. Embora as frequências de maus tratos ocorridas na escola sejam em geral mais elevadas que as encontradas no contexto dos tempos livres, uma análise mais detalhada dos gráficos mostra que as formas mais severas de agressão e vitimização ocorrem com mais frequência nos tempos livres do que na escola (por exemplo: “ser roubado” ou “roubar os outros”; “forçar sexualmente alguém” ou “ameaçar com armas” no Norte Alentejo; e “bater” ou “ser batido” nos arredores de Lisboa eram mais frequentes nos tempos livres do que na escola).



Gráfico 2 – *Experiência de vitimação nos tempos livres na região nos arredores de Lisboa (soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)*

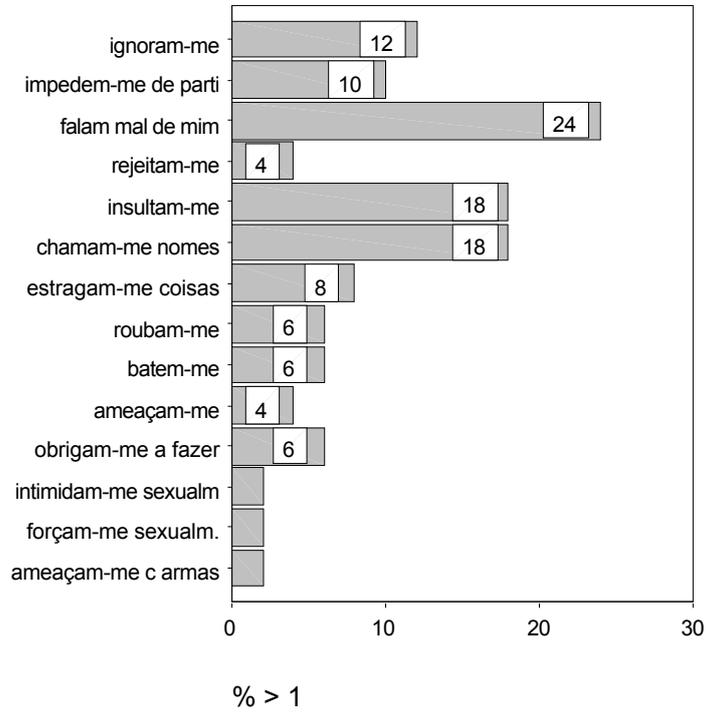


Gráfico 3 – *Experiência de agressão na escola nos arredores de Lisboa (soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)*

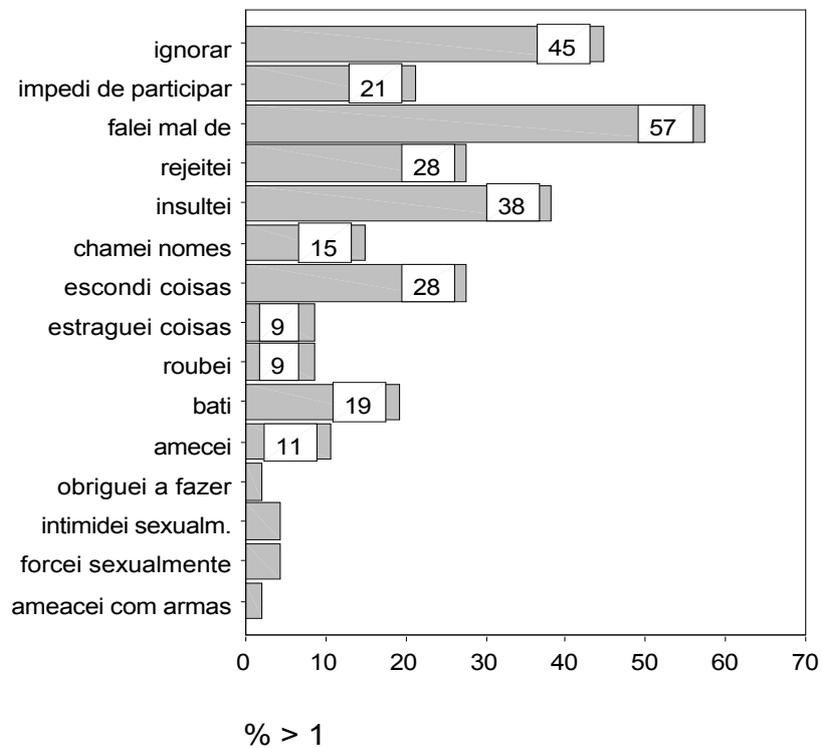




Gráfico 4 – Experiência de agressão nos tempos livres nos arredores de Lisboa
(soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)

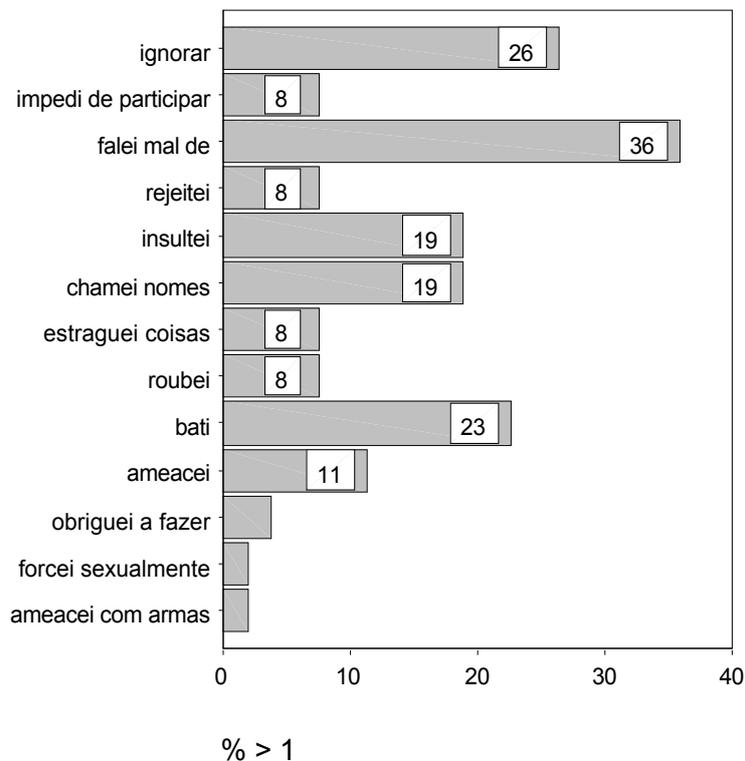


Gráfico 5 – Experiência de vitimação na escola no Norte Alentejo
(soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)

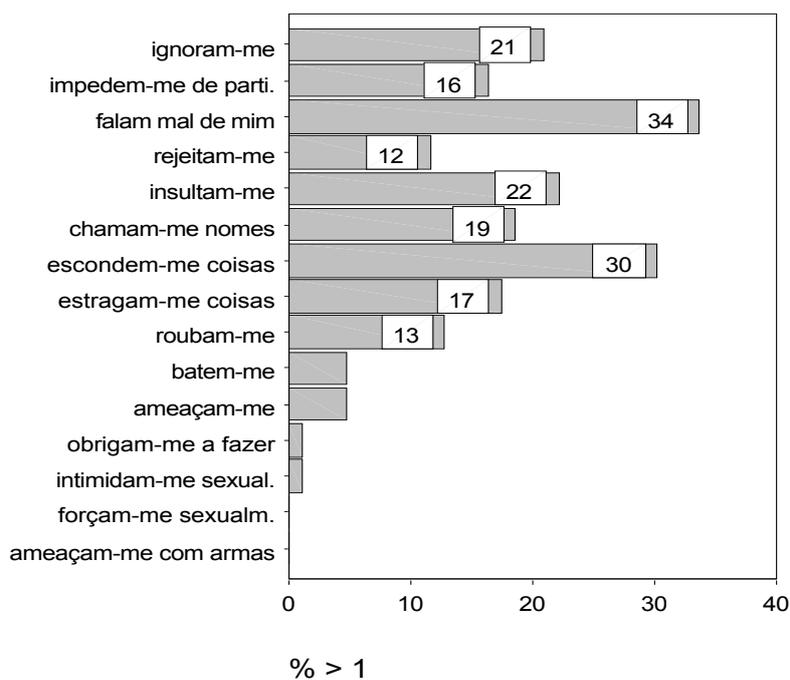


Gráfico 6 – Experiência de vitimação nos tempos livres no Norte Alentejo (soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)

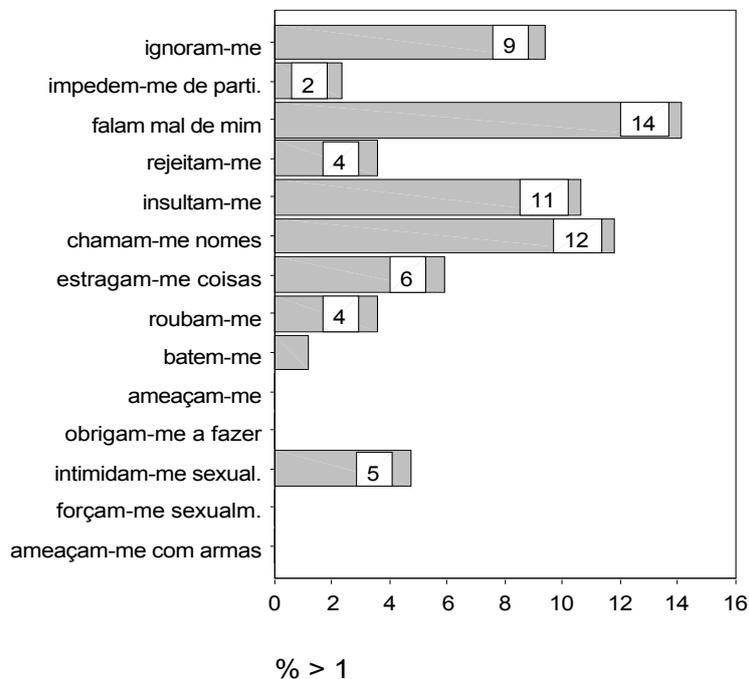


Gráfico 7 – Experiência de agressão na escola no Norte Alentejo (soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)

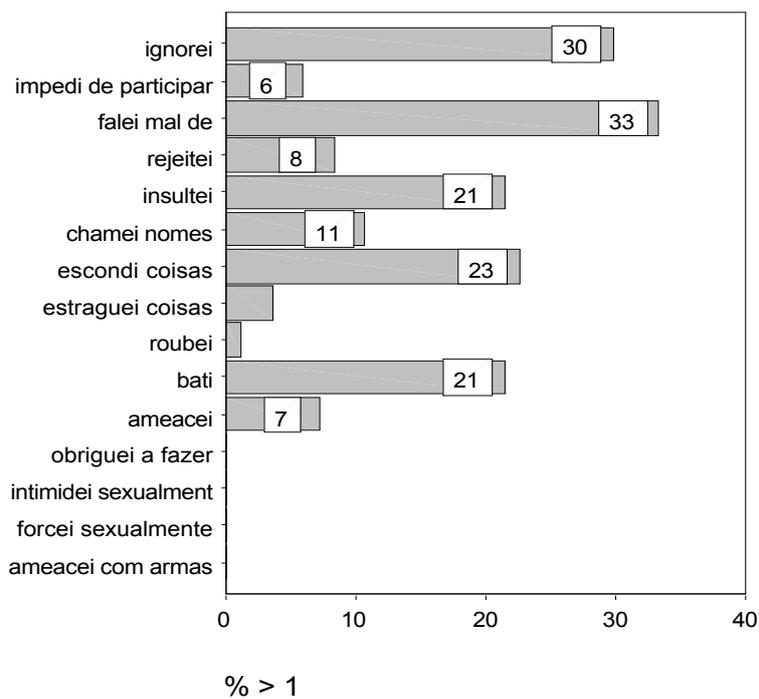
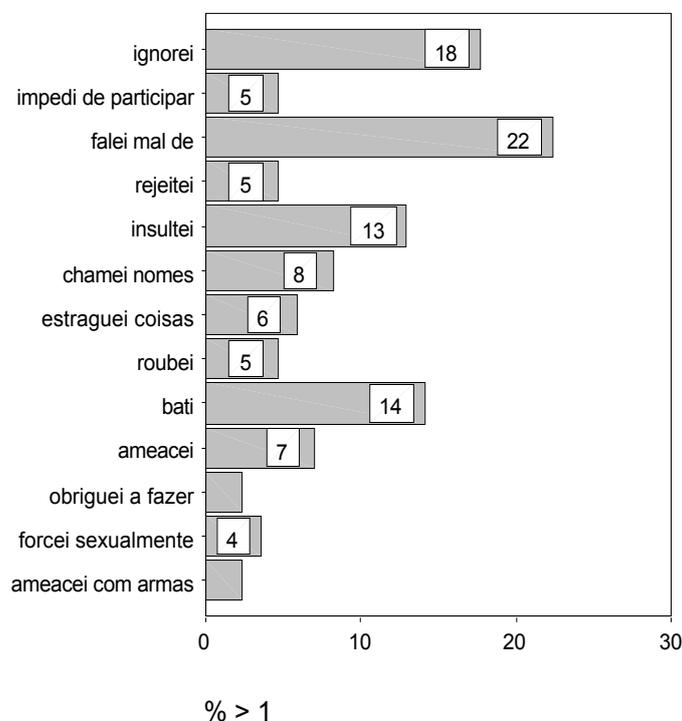




Gráfico 8 – *Experiência de agressão nos tempos livres no Norte Alentejo (soma das alternativas algumas vezes, muitas vezes e sempre)*



A análise dos gráficos de 1 a 8 evidencia assim que as formas de vitimação e agressão indirectas ou relacionais e as formas verbais eram as mais frequentes nas duas regiões, quer na escola, quer nos tempos livres, mais especificamente indicam que as formas “falar mal de” e “ignorar” apresentavam as frequências mais elevadas, seguidas de “insultar” e “chamar nomes”. A conduta “esconder coisas” aparecia também com bastante frequência no contexto escolar. As formas mais graves de agressão e vitimação, tais como: “bater”; “forçar sexualmente” e “ameaçar com armas”, surgem com mais frequência nos tempos livres e na região nos arredores de Lisboa, embora sejam as menos frequentes quando são consideradas na sua totalidade.

A tabela 1 apresenta a comparação entre as médias de vitimação e agressão, nos contextos da escola e dos tempos livres, nas duas regiões que servem as duas escolas consideradas. Os resultados indicam que as diferenças entre as médias obtidas nas duas escolas não eram estatisticamente significativas relativamente à experiência de vitimação na escola e nos tempos livres e no que se referia às condutas de agressão nos tempos livres. Contudo, na escola situada nos arredores de



Lisboa a média de condutas agressivas no contexto escolar era significativamente superior à da escola situada no Norte Alentejo, segundo a aplicação de um teste T para amostras independentes ($t = 3,504$; $p = 0,000$).

Tabela 1 – Comparação entre as médias nas subescalas de vitimação e agressão nas duas regiões consideradas (teste T para amostras independentes).

Tipo de Comportamento	Vitimação na escola		Vitimação nos tempos livres		Agressão na escola		Agressão nos tempos livres	
	Arredores de Lisboa	Norte Alentejo	Arredores de Lisboa	Norte Alentejo	Arredores de Lisboa	Norte Alentejo	Arredores de Lisboa	Norte Alentejo
Média	17,76	17,49	15,72	14,98	18,77	16,88	15,09	14,34
DP	3,11	3,91	4,96	2,95	4,12	2,04	3,27	3,22
Sig.	0,857		0,215		0,00		0,230	

Na tabela 2 apresenta-se uma comparação entre as médias, obtidas nas subescalas da vitimação e agressão, nos contextos da escola e dos tempos livres, com os dados das duas regiões tomados globalmente.

Tabela 2 – Comparação entre os maus tratos ocorridos nos contextos da escola e dos tempos livres (teste T para 2 variáveis no mesmo grupo).

Contexto	Vitimação na escola	Vitimação nos tempos livres	Agressão na escola	Agressão nos tempos livres
Média	17,58	15,25	17,56	14,66
DP	3,63	3,81	3,07	3,27
Sig.	0,00		0,00	

A leitura da tabela 2 indica-nos que as médias relativas às experiências de vitimação e de agressão que ocorriam na escola eram claramente mais elevadas do que as médias obtidas para as que ocorriam nos tempos livres e a aplicação de um teste T para o mesmo grupo (nas duas variáveis) revelou que estas diferenças eram estatisticamente significativas, quer para a experiência de vitimação ($t = 10,741$; $p = 0,000$), quer para a experiência de agressão ($t = 7,089$; $p = 0,000$).

A tabela 3 apresenta as correlações entre as diferentes formas de vitimação e agressão, na escola e nos tempos livres.



Tabela 3 – Correlações Spearman rho entre os diferentes tipos de vitimação e agressão nos dois contextos: escola e tempos livres.

Spearman's rho	Agressão física na escola	Agressão indirecta na escola	Agressão na escola	Vítima de agressão física	Vítima de agressão indirecta	Vítima na escola	Agressão nos tempos livres	Vitimação nos tempos livres
Agressão física na escola	-	,321**	,573**	,213*	,055	,122	,355**	,175*
Agressão indirecta na escola	,321**	-	,942**	,409**	,414**	,448**	,442**	,348**
Agressão na escola	,563**	,942**	-	,380**	,350**	,390**	,462**	,276**
Vítima de Agressão física	,213*	,409**	,380**	-	,519**	,775**	,322**	,569**
Vítima de agressão indirecta	,055	,414**	,350**	,519**	-	,910**	,353**	,536**
Vítima na escola	,122	,448**	,390**	,775**	,910**	-	,379**	,631**
Agressão nos tempos livres	,355**	,442**	,462**	,322**	,353**	,379**	-	,499**
Vitimação nos tempos livres	,175*	,348**	,276**	,569**	,536**	,631**	,499**	-

* A correlação é significativa ao nível .05 ** A correlação é significativa ao nível .01 n=137

Pela leitura da tabela 3 podemos observar que a grande maioria das correlações são estatisticamente significativas, à excepção da vitimação de tipo relacional no contexto da escola, que não correlacionava com a agressão física na escola. A correlação entre a experiência de vitimação na escola e nos tempos livres (0,631) é relativamente elevada, bem como a correlação entre a agressão na escola e nos tempos livres (0,462), parecendo sugerir que estas experiências, para muitos adolescentes, não estariam limitadas a um determinado contexto. Os diferentes tipos de vitimação e de agressão apresentam também, entre si, correlações baixas a moderadas. A correlação entre ser vítima na escola e agressor na escola é de 0,390; e a correlação entre ser vítima nos tempos livres e agressor nesse contexto é de 0,499, o que sugere que, muitos dos adolescentes envolvidos neste tipo de condutas, são simultaneamente vítimas e agressores, e não pertencem apenas a uma dessas categorias.

As tabelas 4 e 5 apresentam as comparações entre as médias obtidas no ano lectivo 00/01 e as médias obtidas no ano lectivo 07/08, relativamente à vitimação e agressão no contexto escolar, respectivamente, na escola situada na região Norte Alentejo.

Tabela 4 – Comparação entre os anos de 00/01 e de 07/08 no que respeita às médias obtidas no QEVE na subescala da vítima

Tipo de vitimação	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Vítima de exclusão social em 00/01	8,26	2,71	6	22
Vítima de exclusão social em 07/08	7,57	2,65	6	18
Vítima de agressão física em 00/01	10,42	2,74	9	33
Vítima de agressão física em 07/08	9,88	1,86	9	23
Vítima (escala total) em 00/01	18,66	5,02	15	54
Vítima (escala total) em 07/08	17,48	3,91	15	36

n em 00/01 = 126 n em 07/08 = 86

Tabela 5 – Comparação entre os anos de 00/01 e de 07/08 no que respeita às médias obtidas no QEVE na subescala do agressor

	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Agressor de exclusão social em 00/01	9,62	2,341	7	14
Agressor de exclusão social em 07/08	8,52	1,77	7	14
Agressor de agressão física em 00/01	8,55	1,97	8	29
Agressor de agressão física em 07/08	8,42	0,79	8	11
Agressor (escala total) em 00/01	18,18	3,81	15	52
Agressor (escala total) em 07/08	16,88	2,04	15	24

n em 00/01 = 126 n em 07/08 = 86

Pela análise das tabelas 4 e 5 pode-se observar uma diminuição na experiência de vitimação e agressão, na medida em que todas as médias de 07/08 são mais baixas que as médias obtidas em 00/01. A aplicação de um teste estatístico T para amostras independentes revela que as diferenças entre as médias da agressão na escola entre o ano lectivo de 00/01 e de 07/08 são estatisticamente significativas, no sentido de serem mais baixas em 07/08 ($t = 3,245$ para $p = 0,001$) e que as diferenças entre médias de vitimação na escola entre o ano lectivo de 00/01 e de 07/08 não são estatisticamente significativas, embora sejam mais baixas em 07/08 ($t = 1,922$ para $p = 0,056$). Assim, apesar da amostra de 2007/2008 ser mais reduzida, evidencia-se uma



descida na frequência de alunos envolvidos neste tipo de condutas.

Procurou-se ainda conhecer a correlação entre os diferentes tipos ou formas de vitimação e agressão nos dois contextos e as várias dimensões da competência emocional. A tabela 6 apresenta essas correlações.

Tabela 6 – Correlações Spearman's rho entre os diferentes tipos de vitimação, agressão e as componentes da competência emocional

Correlações Spearman's rho	Regulação emocional	Expressão emocional	Percepção das emoções	Competência emocional
Agressão física na escola	, 028	-, 072	, 099	, 027
Agressão relacional na escola	, 115	, 135	, 196	, 231
Agressão na escola	, 150	, 137	, 188	, 216
Vítima de agressão física na escola	-, 241	-, 127	, 067	-, 065
Vítima de agressão relacional na escola	-, 326**	-, 225	-, 197	-, 202
Vítima na escola	-, 269	-, 181	-, 088	-, 128
Agressão nos tempos livres	-, 243	-, 220	-, 167	-, 196
Vítima nos tempos livres	-, 234	-179	-, 031	-, 064

** A correlação é significativa ao nível .01 n=41

Pela análise dos dados da tabela 6, verifica-se a existência de apenas uma correlação estatisticamente significativa entre os vários tipos de agressão e de vitimação e as componentes da competência emocional, designadamente a correlação entre ser vítima de agressão relacional e a componente de regulação emocional do questionário de competência emocional. O facto da correlação ser negativa ($-0,326$) significa que quanto mais se admite ter vivido a experiência de vitimação de tipo relacional, na escola, menos se assinalam os itens que remetem para a capacidade de gerir e regular emoções, dado que sugere uma associação entre a condição de vítima de exclusão social na escola e uma dificuldade para gerir e regular emoções. Todas as restantes formas de vitimação, nos dois contextos considerados, correlacionaram negativamente com a competência emocional, ainda que os valores não tenham atingido significância estatística.

Relativamente às várias formas de agressão, nos dois contextos considerados, não se verificou nenhuma correlação estatisticamente significativa com as componentes da competência emocional (tabela 6).



Discussão dos Resultados e Considerações Finais

A comparação entre os maus tratos entre adolescentes ocorridos nas duas regiões (arredores de Lisboa e Norte Alentejo) revelou que a experiência de vitimação, quer na escola, quer nos tempos livres não apresentava diferenças significativas entre as duas regiões, bem assim como os comportamentos de agressão nos tempos livres. Contudo, os comportamentos de agressão no contexto da escola eram mais frequentes na região nos arredores de Lisboa, comparativamente ao Norte Alentejo. As formas de vitimação e agressão desencadeadas em ambas as regiões eram similares, com frequências ligeiramente mais elevadas na escola nos arredores de Lisboa.

Embora, globalmente consideradas, as percentagens de agressão e vitimação não fossem particularmente elevadas, o facto das médias relativas aos comportamentos de agressão e de vitimação nas escolas terem sido claramente mais elevadas comparativamente às constatadas nos tempos livres, pode constituir um sinal de preocupação sobre o clima social das escolas portuguesas. Contudo, quando se analisam os resultados com maior detalhe verifica-se que as formas de agressão mais graves (por exemplo: forçar alguém sexualmente; ou ameaçar com armas) parecem ser mais frequentes no contexto de tempos livres comparativamente ao contexto escolar. Ao contrário as formas de vitimação e agressão de carácter relacional e verbal eram mais frequentes em contexto escolar do que no contexto dos tempos livres (tendo os comportamentos “falar mal de” e “ignorar colegas”, obtido as frequências mais elevadas).

Estes resultados podem também ser explicados pelas recentes medidas que alargam o tempo curricular e extracurricular que os alunos passam nas escolas. De facto, Diaz-Aguado e colaboradoras (2004) numa amostra com adolescentes da região de Madrid constataram resultados similares, isto é, que as frequências de maus tratos entre pares de carácter grave eram bastante mais frequentes no contexto dos tempos livres, enquanto que os maus tratos de tipo relacional e verbal eram claramente mais frequentes no contexto escolar comparativamente ao de tempos livres. Contudo, nos adolescentes espanhóis, considerando as percentagens na globalidade, verificou-se uma ligeira superioridade de maus tratos nos tempos livres comparativamente aos do contexto escolar.

A comparação entre as frequências de vitimação e agressão ocorridas numa escola da região Norte Alentejo nos anos lectivos de 00/01 e de 07/08 revelam que as



médias obtidas em 07/08 baixaram em relação a 00/01. No caso particular da agressão a diferença foi estatisticamente significativa, no sentido de uma redução, e no caso da vitimação a redução também foi visível, mas não foi estatisticamente significativa. Deste modo, embora não se tenha implementado nenhum programa estruturado nessa escola, quer de prevenção, quer de intervenção, o facto de se ter feito a divulgação dos resultados referentes ao estudo de 00/01, de esta problemática ter sido incluída em programas de formação realizados a alguns professores dessa escola, e de sobressair uma maior preocupação com este tipo de problemas por parte da Direcção e dos professores em geral, pode ter contribuído para um ligeiro decréscimo dos níveis de incidência destes comportamentos. Assim, apesar desta escola se situar num território de intervenção prioritária, o problema da violência escolar não parece ter aumentado nestes últimos sete anos. Estas conclusões devem, contudo, ser cautelosas, porque não obstante as amostras abrangerem os mesmos anos de escolaridade, eram de tamanho reduzido, sobretudo a do ano de 07/08. De qualquer modo estes resultados vão no mesmo sentido dos encontrados por Matos et al., (2009) para o mesmo período de tempo considerado com os 6.º; 8.º e 10.º anos de escolaridade no âmbito do estudo da Organização Mundial de Saúde, intitulado *Health behaviour in school-aged children*. Através destes resultados constatou-se um aumento dos comportamentos de *bullying* na escola de 1998 até 2002 e, posteriormente, uma redução entre os anos de 2002 e 2006 (Matos et al., 2009).

No que respeita à competência emocional entendida no quadro teórico do modelo de Mayer e Salovey (citados por Faria et al., 2006) os resultados sugerem a inexistência de uma correlação com qualquer forma de agressão. As correlações negativas obtidas, verificaram-se antes entre a competência para regular e gerir emoções e a vitimação de tipo indirecto (de carácter relacional). Dada a natureza transversal do estudo, não sabemos se a competência para regular emoções diminuiu em consequência da experiência de vitimação ou se constituía uma condição prévia de vulnerabilidade que predispunha à experiência de vitimação. Alguns autores sugerem que um círculo vicioso pode instalar-se a este respeito (e.g, Egan & Perry, 1998; Wilton et al., 2000). Assim, apesar do número de alunos que respondeu ao questionário de competência emocional ser reduzido, e isso limitar o alcance destes resultados, estes sugerem que as vítimas podem beneficiar de programas educativos que as ajudem a melhor gerir e regular as emoções, eventualmente provocadas pela experiência da condição de vítima e o sentimento de indefesa (Kochenderfer-Ladd, 2004).



O facto da agressão não se correlacionar com a competência emocional pode ser explicada pelo facto do questionário de competência emocional não avaliar directamente a empatia mas alguma forma de compreensão cognitiva das emoções dos outros (uma das subescalas avalia a percepção e compreensão de emoções nos outros). De facto, a empatia é considerada a emoção moral mais relacionada com o comportamento pró-social e responsável pela inibição da agressão (Arsenio & Lemerise, 2001; Menesini et al., 2003; Martins, 2007). Este dado é coerente com o facto de Borg (1998) ter constatado que um dos sentimentos mais associados à experiência de agressão era a indiferença (que constitui o oposto da empatia).

Dado o tamanho reduzido da amostra e tendo a idade dos adolescentes que responderam ao questionário de competência emocional sido mais baixa relativamente às faixas etárias em que é habitual utilizar-se este questionário, são necessárias mais investigações que possam contribuir para clarificar o papel da competência emocional na experiência de vitimação e de agressão. Nomeadamente, as relações entre competência emocional e agressão não parecem claras. De qualquer modo, os resultados sugerem que ensinar a competência emocional, em particular ensinar a regular e gerir emoções, pode ser uma forma eficaz de ajudar as vítimas a lidar com este tipo de eventos. A falta de competência para regular e gerir as emoções, nomeadamente o medo, a tristeza e a raiva pode tornar as crianças mais vulneráveis à vitimação. Pelo contrário, uma adequada gestão de emoções por parte de crianças e adolescentes pode dissuadir os agressores ou mesmo capacitar a vítima a procurar ajuda ou a defender-se mais eficazmente das agressões (Wilton et al., 2000).

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (1999). Portugal. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp.174-186). London: Routledge.
- Arsenio, W. & Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18 (4), 433 – 445.
- Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. vol. 3, Social and Emotional, and Personal Development* (5.^a ed.) (pp.779-862). New York: John Wiley & Sons.



- Diaz-Aguado, M. Arias, R. & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. Madrid: Instituto de Juventud.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- Faria, L. & Santos, N. (2006). Competência emocional: adaptação e validação intercultural do emotional skills and competence questionnaire. In C. Machado, Almeida, L. Guisande, A., Gonçalves, M. & V. Ramalho. *XI Conferência Internacional: Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Faria, L., Santos, N., Taksic, V., Rätty, H., Molander, B., Holmstrom, S., Jansson, Avesec, A., Extremera, N., Berroca, P. & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the emotional skills an competence questionnaire (ESCQ). *Psicologia*, XX, 2, 95-127.
- Faria, L. & Santos, N. (2007). *Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ): Construct validity in the Portuguese context using confirmatory factor analysis*. Poster presented at Xth European Congress of Psychology. Prague.
- Gonçalves, S. & Matos, M. (2007). Bullying in schools: predictors and profiles. Results of the Portuguese health behaviour in school aged children survey. *International Journal on Violence and School*, 4, (on-line). Consultado a 17 de Outubro de 2008 em <http://www.ijvs.org/>.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: the role of emotions in adaptative and maladaptative coping. *Social Development*, 13, 3, 329-249.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4, XXIII, 401-425.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, XV, 2, 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência. Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 4, 495-511.



- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, XXIII, 97-110.
- Smith, P. & Brian, P. (2000). Bullying in schools: Lessons of two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.) (1995). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Wilton, M. M., Craig, W., & Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 2, 226- 245.
- Zeidner, M., Mathews, G. & Roberts, R. (2006). Schooling emotional intelligence (EI)? What we have learned so far? In D. Berliner & H. Kupermintz (Eds). *Gabriel Solomon Tribute volume*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.