

DIFERENÇAS DE GÉNERO NOS COMPORTAMENTOS DE *BULLYING*: CONTRIBUTOS DA NEUROBIOLOGIA

Sónia Raquel Seixas

Escola Superior de Educação de Santarém
sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt

Resumo

No presente artigo é realizada uma revisão de literatura ao nível dos comportamentos de *bullying* em estreita relação com o género dos alunos directamente envolvidos. Procurou-se estabelecer, numa segunda análise, uma articulação com os resultados obtidos em estudos no âmbito da neurobiologia, também eles focalizados nas diferenças entre os géneros.

Sendo consensual entre a esmagadora maioria das investigações empíricas sobre o fenómeno *bullying*, a existência de uma diferença significativa entre os comportamentos de *bullying* manifestados pelos rapazes (fundamentalmente directos e físicos), comparativamente aos comportamentos de *bullying* manifestados pelas raparigas (fundamentalmente indirectos e relacionais), surgiu o desafio de procurar uma explicação de cariz biológica para essa diferença.

Como qualquer outro comportamento humano, qualquer tentativa explicativa deve necessariamente ser de natureza multifactorial, sendo que, quando nos focalizamos exclusivamente numa área do saber (no presente artigo na área da neurobiologia, designadamente a influência do funcionamento cerebral na diferenciação qualitativa dos comportamentos de *bullying* consoante o género), temos de estar cientes de que essa explicação será sempre parcial, sectária.

Nesse sentido, de modo a contribuir para a clarificação dos processos de formação dessas diferenças, é igualmente realçado o papel do ambiente, especificamente das interações e práticas parentais, na produção e/ou exacerbação de algumas dessas diferenças, procurando com isso inviabilizar qualquer tentativa de leitura do comportamento do ser humano como biologicamente determinado.

Palavras-chave: *Bullying*; Diferenças de género; Neurobiologia.



Abstract

A review of literature on bullying behaviour is made in this article in close relation to student's gender directly involved in the process. In a second analysis we tried to establish a link to the results obtained in neurobiology studies, which also focused on gender differences.

The existence of significant differences between boys' bullying behaviour (mainly direct and physical) compared to girls' bullying behaviour (mainly indirect and relational) is generally agreed among the overwhelming majority of empirical research on the bullying phenomenon. Thus resulting a challenge of seeking an explanation for biological nature of this difference.

Like any other human behaviour, any explanation attempt should necessarily be multifactor, meaning that when we focus exclusively on an area of knowledge (in this article in the field of neurobiology, in particular the influence of brain function in differentiating the type of bullying behaviours depending on gender), we must be aware that this explanation is always partial.

In order to contribute to the clarification of these differences' formation the role of environment, specifically the interactions and parental practices in the production and / or exacerbation of some of these differences, is also highlighted, making impossible any attempt to "see" human behaviour as biologically determined.

Keywords: Bullying; Gender differences; Neurobiology.

Introdução

“Cérebros, esqueletos, tractos digestivos, sistemas endócrinos – até a pele que nos cobre – são diferentes” (Legato, 2009)

Qualquer pesquisa no âmbito da psicologia, designadamente da psicologia do desenvolvimento humano, não deve deixar de considerar e integrar os avanços recentes ao nível das neurociências. Embora considerado, até à pouco tempo, um campo de pesquisa médico-biológica, as investigações efectuadas neste domínio, dadas as suas implicações psicológicas (cognitivas e comportamentais) e sociais, não podem ser ignoradas nas investigações sobre psicologia do desenvolvimento humano.



De facto, “conhecer como os mecanismos, internos e externos, transformam genótipos em fenótipos constitui uma das bases dos estudos em psicologia do desenvolvimento” (Dessen & Junior, 2005, p.68). Nesse sentido torna-se importante percebermos como a interacção gene-ambiente modela o desenvolvimento humano, que características ambientais e biológicas favorecem ou dificultam a emergência de determinados comportamentos e/ou competências funcionais, nomeadamente as que são manifestamente diferenciadas de acordo com o género masculino ou feminino.

Uma discussão acerca de diferenças psicológicas entre os géneros, dificilmente prossegue sem suscitar ou reacender alguns estereótipos a eles associados. Na realidade, quando falamos, reflectimos e discutimos questões relacionadas com o género, a tendência para nos aproximarmos e fazermos referência a estereótipos, valores, crenças e preconceitos, parece vertiginosa. Corremos, por esse motivo também, o risco de sermos arrastados para um debate “politicamente correcto”. Alguns dirão que o facto de procurarmos diferenças de género por si só revela uma posição sexista, que, por sua vez, poderia contribuir para perpetuar o historial de desigualdade a que as mulheres têm sido (e continuam em muitas sociedades a ser) sujeitas.

Graças aos avanços da genética e às técnicas não invasivas de imagiologia cerebral, podemos actualmente observar o cérebro humano em funcionamento, a resolver problemas, a produzir palavras, a sentir emoções, etc., “*Em resultado disto, os cientistas têm vindo a constatar um impressionante leque de diferenças entre os cérebros masculino e feminino ao nível estrutural, químico, genético, hormonal e funcional.*” (Brizendine, 2007, p. 23). Nomeadamente, tem-se constatado que homens e mulheres manifestam uma sensibilidade cerebral diferente face a situações de tensão e de conflito, recorrendo, inclusive, a áreas e circuitos cerebrais diferentes para resolver os mesmos problemas, para produzir a fala e para vivenciar as mesmas emoções (Brizendine, 2007; LeVay, 1999; Rubia, 2007). “*Habria, pues, que mostrar que están contruídos de manera diferente, que procesan la información de forma distinta y que, como resultado, tanto la percepción, como las prioridades y la conducta son diferentes*” (Rubia, 2007, p. 22). Uma das manifestações comportamentais onde as diferenças entre os géneros parecem encontrar uma significativa fundamentação empírica, refere-se aos comportamentos agressivos, assumindo particular visibilidade os comportamentos de *bullying*.

A propósito da vulnerabilidade masculina desde a concepção até à morte,



verificada através de inúmeros factos e estatísticas em termos biodemográficos, Marianne Legato defende que “*parte da sua vulnerabilidade é consequência da biologia, educação e socialização*” (Legato, 2009, p. 11). É precisamente esta a leitura a ser feita em qualquer pesquisa, estudo ou reflexão acerca das diferenças entre os géneros. Qualquer que seja o domínio considerado, essas diferenças decorrem da interacção entre estas variáveis: natureza/ambiente.

A própria escolha do termo género em detrimento de sexo, justifica este posicionamento, “*o sexo biológico é determinado pelo nosso material genético – se temos o complemento XX de cromossomas sexuais ou o par XY. O género é um termo mais abrangente que se refere ao compósito produzido ao colocar um indivíduo do sexo masculino ou feminino num ambiente social específico.*” (Legato, 2009, p. 22). Assim, ao pretendermos conhecer algumas diferenças de género, procuramos um conhecimento de causas/variáveis/factores de natureza biológica e de natureza ambiental, entendendo “*os géneros como construções sócio-históricas produzidas sobre as características biológicas*” (Magalhães & Ribeiro, 2009, p. 693). Contudo, na impossibilidade de fazer uma abordagem suficientemente abrangente e aprofundada sobre este assunto, procurei, no presente artigo, cingir-me aos factores biológicos que parecem desempenhar um papel importante (e por importante não pretendo afirmar determinante) na produção de algumas dessas diferenças, esperando igualmente contribuir para desmistificar algumas “*representações que se apoiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais*” (Magalhães & Ribeiro, 2009, p. 693).

Nesse sentido, o principal objectivo deste artigo será o de proporcionar algum conhecimento, factos e, conseqüentemente, hipóteses explicativas, que possam contribuir para uma maior clareza sobre a natureza dos comportamentos de *bullying* em contexto escolar, em estreita associação ao género. As pesquisas científicas onde me procurei sustentar neste domínio, assumem, a meu ver, uma natureza extremamente cuidadosa no sentido de evitar a perpetuação das atitudes equivocadas de gerações anteriores, onde se assumia que as diferenças de género implicavam que um fosse inferior ao outro e vice-versa. Uma posição no extremo oposto, que negue ou diminua a importância e o papel dessas diferenças, torna-se também ela obsoleta e cientificamente infundada, nomeadamente “*El interés por la igualdad de sexos no tiene en cuenta que, independientemente de las injusticias sociales que han esclavizado a la mujer indebidamente, los sexos se complementan*” (Rubia, 2007, p. 118).

Diferenças Associadas ao Género na Manifestação de Comportamentos de Bullying

Ao longo dos tempos, a agressão tem sido considerada, de um modo geral, como um fenómeno tipicamente masculino, de forma que, quando nos debruçamos sobre as diferentes manifestações de violência e agressividade, tendemos a dirigir o nosso olhar para o género masculino. Esse olhar tende, igualmente, a focalizar-se nas manifestações do comportamento agressivo que são mais visíveis e/ou mais graves, designadamente, os comportamentos agressivos físicos. Nesse sentido, é natural que os primeiros trabalhos de investigação no âmbito do fenómeno *bullying* tenham realçado a forte relação entre a agressão e o género masculino.

Algumas dessas investigações seleccionaram amostras exclusivamente masculinas (Coie et al., 1991; Curtner-Smith, 2000; Dodge, 1983; Dodge et al., 1990; French, 1988; Matsui et al., 1996; Milich & Landau, 1984; Olweus, 1978, 1980, 1991; Pope, Bierman & Mumma, 1991; Roff, 1992; Schwartz, Dodge & Coie, 1993; Schwartz et al. 1997), o que valorizava o estudo de comportamentos de *bullying* comuns entre rapazes, nomeadamente actos agressivos directos.

Uma das primeiras definições de *bullying*, inclusivamente, fazia referência concreta ao papel desempenhado pelo agressor, enquanto elemento do género masculino: “*A bully is a boy who fairly often oppresses or harasses somebody else; the target may be boys or girls, the harassment physical or mental*” (Olweus, 1978, citado por Leckie, 1997, p.3). Nestas primeiras investigações, as raparigas foram largamente ignoradas, uma vez que os seus comportamentos agressivos não se equiparavam com a visão tradicional de *bullying* que enfatizava os comportamentos agressivos directos, usualmente associados ao género masculino.

Em consequência, os primeiros relatos indicavam um menor nível de envolvimento das raparigas em comportamentos de *bullying*, o que se supõe ser o resultado da definição utilizada. Baseando-se numa definição desta natureza, apenas as raparigas que manifestassem comportamentos agressivos directos poderiam ser identificadas, ao passo que formas mais subtis de agressão provavelmente passariam despercebidas ou seriam subestimadas (Leckie, 1997). Consequentemente, esses dados têm sido interpretados como uma falta generalizada de agressividade nas interacções entre raparigas. Contudo, um olhar mais atento de alguns autores ao longo das duas últimas décadas, têm alertado para a necessidade de averiguar as diferenças, ao nível do género, em termos qualitativos em vez de quantitativos.



A questão não se coloca tanto ao nível de saber se um género é mais ou menos agressivo do que o outro, de acordo com Bjorkqvist (1994), não há razão para acreditarmos que o género feminino seja menos hostil e menos capaz de entrar em conflitos do que o masculino. Contudo, sendo fisicamente mais fraco, desenvolve outros meios, para além do comportamento físico, de modo a, eficazmente, alcançar os mesmos resultados.

A pesquisa realizada que se debruça especificamente sobre as diferenças entre os géneros, no âmbito dos comportamentos de *bullying*, indica que, contrariamente aos comportamentos agressivos directos que tipicamente ocorrem entre rapazes, o *bullying* entre raparigas envolve mais frequentemente comportamentos agressivos relacionais ou indirectos (Baldry & Farrington, 1999; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Kyrgiopoulos, 2005; Osterman et al., 1998; Owens, Shute & Slee, 2000, 2004; Rivers & Smith, 1994).

Perante esta diferenciação entre comportamentos de *bullying* directos (físicos e verbais) e indirectos, vale a pena abordar a mesma, consoante se tratem de diferenças entre os rapazes e as raparigas relativamente à manifestação de comportamentos agressivos, ou à vivência de comportamentos de vitimização.

No âmbito da manifestação de comportamentos agressivos, o genérico dos autores encontraram resultados semelhantes. Bjorkqvist, Lagerspetz e Kaukiainen (1992), apresentaram os resultados obtidos em dois grupos de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias (respectivamente 8 e 15 anos), onde se verificou que os rapazes de 8 anos obtinham *scores* significativamente mais elevados do que as raparigas ao nível dos comportamentos de *bullying* directos (tanto físicos como verbais), mantendo-se a mesma diferença aos 15 anos mas apenas para os comportamentos físicos. Ao nível das raparigas, em qualquer das idades consideradas, os *scores* obtidos nos comportamentos de *bullying* indirectos foram significativamente superiores comparativamente aos rapazes.

Numa análise mais discriminativa, os autores referem que os comportamentos indirectos mais manifestados pelas raparigas oscilavam entre a tentativa de fazer o outro “parecer estúpido”, as intrigas e os rumores, enquanto que nos rapazes se observavam mais frequentemente as rasteiras, os pontapés e bater nos colegas.

Sugerindo que semelhante número de rapazes e raparigas se podem identificar como agressores se tanto a agressão directa quanto a relacional forem ambas avaliadas, Crick e Grotpeter (1995) realizaram um trabalho onde demonstraram uma

desigualdade significativa ao nível do género, quanto à natureza dos comportamentos de *bullying* manifestados. Estes autores verificaram que o grupo de alunos agressores directos se compunha maioritariamente por rapazes (15,6% *versus* 0,4% de raparigas), enquanto que o grupo de alunos agressores relacionais era maioritariamente composto por raparigas (17,4% *versus* 2,0% de rapazes), o que, somando cada género separadamente, revela uma percentagem semelhante de envolvimento em comportamentos de *bullying*.

As investigações realizadas posteriormente foram unânimes relativamente aos resultados obtidos que sublinham o facto dos comportamentos de *bullying* físicos serem significativamente mais frequentes nos rapazes (Bacchini, Fusco & Occhinegro, 1999; Berthold & Hoover, 2000; Craig, 1998; Hodges & Perry, 1999; Kõiv, 2000; Kyrgiopoulos, 2005; Olweus, 1997; Osterman et al., 1998; Rivers & Smith, 1994; Wolke et al., 2001).

Nos trabalhos onde foram particularmente avaliados os comportamentos de *bullying* indirectos, não se verificaram, de igual modo, divergências ao nível dos resultados, tendo-se demonstrado que as raparigas, mais frequentemente do que os rapazes, evidenciam formas de agressão mais subtis, nomeadamente a nível relacional (Olweus, 1997; Osterman, 1998). Designadamente, numa amostra de alunos com 8, 11 e 15 anos de idade, Osterman (1998) verificou que, em qualquer uma das três faixas etárias consideradas, a proporção de agressão indirecta variava entre os 41% a 55% nas raparigas, enquanto que nos rapazes oscilava entre os 20% e 26% (cerca de metade).

Igualmente ao nível da vitimização se encontram resultados similares, no mesmo sentido das diferenças observadas anteriormente, evidenciando-se uma maior frequência da vivência de comportamentos de *bullying* directos (nomeadamente físicos) nos rapazes comparativamente às raparigas (Baldry & Farrington, 1999; Barrio et al., 2001; Crick & Bigbee, 1998; Genta et al., 1996; Perry, Kusel & Perry, 1988; Rigby, 1998; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2003). À excepção de Perry, Kusel e Perry (1988), os mesmos autores verificaram igualmente que as raparigas se diziam mais frequentemente sujeitas a comportamentos agressivos indirectos de natureza relacional (nomeadamente os rumores e a exclusão).

Crick, Casas e Ku (1999), num estudo desenvolvido sobre vitimização física e relacional numa amostra de crianças em idade pré-escolar, observaram que, não obstante os níveis de desenvolvimento verbal e social das crianças serem ainda



precários, as raparigas já eram significativamente mais vitimizadas relacionalmente do que os rapazes. Em consonância, os rapazes eram significativamente mais vitimizados fisicamente do que as raparigas.

Que justificação tem surgido na literatura neste domínio, que procure justificar estas diferenças? Partindo do princípio que a agressão contempla comportamentos que intencionalmente pretendem magoar outros, Crick e Grotpeter (1995) propõem que as crianças, ao tentar infligir danos aos seus pares, o fazem de modo a prejudicar os objectivos que são valorizados pelo seu respectivo género (o que implica desde logo, uma diferenciação entre os géneros prévia à agressão). Assim sendo, no caso dos rapazes, estes tendem a magoar os seus pares através da agressão verbal e física directa, uma vez que esses actos comprometem os objectivos considerados importantes para os rapazes em contexto de grupo de pares, particularmente, de dominância física.

Contrariamente, defendem estes autores, verifica-se que esse tipo de preocupações não permanecem válidas para a maior parte das raparigas. Na realidade, as raparigas tendem a focalizar-se preferencialmente em questões relacionais no âmbito da interacção social, nomeadamente o estabelecimento de laços próximos, íntimos, com os pares. Nesse sentido, é natural que sejam as estratégias de agressividade relacionais mais frequentemente utilizadas pelas raparigas, porque são particularmente eficazes em danificar o estabelecimento de laços diádicos próximos, de amizade, ou simplesmente os sentimentos de inclusão no grupo de pares (o objectivo social mais importante para as raparigas).

De modo semelhante, Rivers e Smith (1994) defendem que os rapazes tendem a ter redes sociais mais amplas e mais difusas do que as raparigas, que, por seu lado, mantêm redes sociais mais pequenas, mais íntimas e mais intensas. Em decorrência desta natureza diferencial das suas redes sociais, o *bullying* indirecto (magoando terceiros nomeadamente através da exclusão social e dos rumores) tornar-se-ia menos eficaz para os rapazes mas mais eficaz para as raparigas.

Esta perspectiva tem sido igualmente partilhada por outros autores que, tendo nas suas investigações amostras exclusivamente de raparigas, procuraram conhecer os comportamentos de *bullying* indirecto manifestados, avaliar os efeitos da agressão indirecta pelos pares, bem como as razões apontadas para essa ocorrência (Leckie, 1997; Owens, Shute & Slee, 2000; Owens, Slee & Shute, 2000).

Noutros trabalhos (Crick, 1995; Crick, Bigbee & Howes, 1996) verificou-se que a



agressão relacional e os insultos verbais, se assumiam como os comportamentos de *bullying* mais frequentemente identificados como perniciosos e angustiantes pelas raparigas. Um dos motivos sugeridos refere-se ao facto de serem um meio eficaz de obter controle ou retaliar contra outra rapariga, causando danos ao nível dos seus objectivos de natureza social.

Procurando aprofundar e clarificar a natureza dos comportamentos de *bullying* nas raparigas, Leckie (1997), defende que as redes de amizade das raparigas, predominantemente diádicas, promovem exclusividade, intimidade e partilha. Sentindo segurança e confiança numa relação de amizade, as raparigas frequentemente revelam segredos íntimos umas às outras. Devido a esta prontidão de se auto-revelarem às suas amigas, tornam-se igualmente mais vulneráveis ao abuso, caso essas amizades se quebrem. Segredos íntimos, anteriormente partilhados em relações de amizade, quando deliberadamente e maliciosamente expostos a outros com o intuito de magoar, tornam-se numa arma que pode ser usada contra a antiga amiga, expondo-a à troça, ao ridículo, ou à rejeição. A relação anteriormente semelhante em termos de poder e estatuto, torna-se agora desigual, com uma rapariga a manipular e reunir suporte das colegas, enquanto a outra é rejeitada.

A autora salienta que a própria estrutura das amizades entre raparigas proporciona o veículo para a ocorrência destes comportamentos de *bullying*. Não necessitando de utilizar a força física para atingirem, dominarem e controlarem os outros, as raparigas utilizam preferencialmente a manipulação social para atingirem os seus objectivos.

Um outro factor que ajuda a compreender a reduzida manifestação de comportamentos de *bullying* físicos por parte das raparigas, é realçado por Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1992, citado por Leckie, 1997), ao sugerirem que, à medida que as capacidades verbais se desenvolvem, uma rica quantidade de possibilidades de expressão da agressão é facilitada, permitindo às raparigas não terem de recorrer à força física: ... *“girls, with their higher level of verbal ability and socialisation to avoid these behaviours, have developed sharp tongues instead”* (Leckie, 1997, p.12).

Olhando para a tendência evolutiva dos comportamentos de *bullying*, verifica-se num primeiro momento, em crianças mais novas ainda com fracas competências verbais, a manifestação mais frequente de comportamentos de *bullying* directos físicos. Contudo, à medida que as competências verbais se vão desenvolvendo, começam a surgir os comportamentos de *bullying* directos verbais. Mais tarde, com o



desenvolvimento das competências sociais, tornam-se possíveis comportamentos de agressão ainda mais sofisticados, conseguindo o agressor agredir um alvo sem ser identificado (comportamentos de *bullying* indirectos), sendo que estes últimos aumentam drasticamente pelos 11 anos, particularmente no caso das raparigas (Bjorkqvist, 1994; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

Dado que o genérico dos autores que se têm debruçado sobre os diferentes tipos de comportamento de *bullying* (na dupla perspectiva do agressor e da vítima), são unânimes ao verificarem que o género masculino manifesta e vivencia mais frequentemente comportamentos directos, Boulton (1996) e Craig e Pepler (1997), realizaram os seus estudos com o intuito de investigarem a correspondência entre agressores e vítimas ao nível do género. Em ambos os trabalhos os autores verificaram que os rapazes agressores agrediam significativamente mais vítimas do mesmo sexo, ao passo que as raparigas, ainda que o seu alvo preferencial de comportamentos indirectos fosse igualmente raparigas, agrediam também um número considerável de rapazes.

Na perspectiva do fenómeno de *bullying* como um processo de grupo, merece ainda referir os resultados obtidos por Salmivalli et al. (1996), no seu estudo sobre os diferentes papéis participantes desempenhados pelos alunos em situações de *bullying*. De modo semelhante, os autores encontraram diferenças significativas entre os géneros sexuais, nomeadamente os rapazes desempenhavam mais frequentemente os papéis de agressor, bem como o de auxiliar e de reforço do agressor, enquanto que os papéis mais frequentemente desempenhados pelas raparigas se referiam aos de defensoras das vítimas e de observadoras externas. As diferenças mostraram-se claramente mais acentuadas nos papéis de defensor da vítima (30,1% de raparigas *versus* 4,5% de rapazes), de observadores externos (40,2% de raparigas *versus* 7,3% de rapazes) e de reforço do agressor (37,3% de rapazes *versus* 1,7% de raparigas). Semelhante tendência para um maior envolvimento dos rapazes enquanto reforço ou auxiliar do agressor, foi igualmente observada noutros trabalhos (Andreou & Metallidou, 2004; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997).

Craig e Pepler (1995), tendo de igual modo confirmado a tendência para os rapazes se envolverem mais frequentemente em episódios de *bullying* seja como agressores, reforçadores ou observadores do que as raparigas, avançam algumas hipóteses explicativas, nomeadamente o facto destes se sentirem mais atraídos pelas interacções agressivas, considerando-as mais estimulantes, do que as raparigas.

Outro factor que parece potenciar esse maior envolvimento, defendem as autoras, refere-se ao facto de se encontrarem activamente mais envolvidos do que as raparigas em brincadeiras de luta (*rough-and-tumble play*), onde facilmente a brincadeira pode evoluir para a agressão devido a uma interpretação errada da acção do outro.

Nos resultados obtidos por Rigby e Slee (1991), as raparigas tendem a assumir mais frequentemente do que os rapazes, o papel de suporte e de defensoras das vítimas. Esta tendência torna-se compreensível se olharmos para os resultados de outros estudos onde, ao abordarem a responsividade empática face a pares envolvidos em situações de vitimização, se verificou uma empatia e compaixão pelos colegas com dificuldades emocionais e sociais mais elevada nas raparigas por comparação aos rapazes (Endresen & Olweus, 2001; Zhang et al., 2002), designadamente competências básicas de aconselhamento, escuta activa, abordagem de resolução de problemas nas dificuldades interpessoais e disponibilidade para desempenhar um papel de suporte (Cowie, 2000). Em consonância com estes resultados, são também as raparigas que procuram mais frequentemente suporte social comparativamente aos rapazes (Hunter & Boyle, 2004; Hunter, Boyle & Warden, 2004; Kristensen & Smith, 2003; Piskin, 2005).

Neste domínio sócio-emocional, Borg (1998) e Rigby (1998) incidiram os seus estudos sobre as diferenças, encontradas entre ambos os géneros nas reacções emocionais auto-referidas pelos alunos enquanto vítimas. Diferenças significativas foram encontradas relativamente a sentimentos de vingança (Borg, 1998) e de fúria (Rigby, 1998), superiores no género masculino, comparativamente a sentimentos de comiseração (Borg, 1998) e de tristeza (Rigby, 1998), superiores no género feminino. Estes resultados confirmam a maior responsividade empática das raparigas face aos colegas, encontrada nos estudos acima referenciados (Endresen & Olweus, 2001; Cowie, 2000; Zhang et al., 2002).

O genérico dos resultados aqui apresentados, encontram-se em consonância com os resultados obtidos em investigações de natureza transcultural, os quais:

“têm mostrado que: (a) os meninos apresentam níveis mais altos de agressão, competitividade, dominação e brincadeiras estouvadas do que as meninas, com uma tendência de predomínio da agressão física (...); (b) (...) porém existem diferenças de género no ato agressivo, com os homens demonstrando ser, inicialmente, mais controlados, mas mais violentos em suas ações, enquanto as mulheres fazem uso mais frequente do significado emocional da agressividade, como ataques verbais, gritos e choro.” (Szelbracikowski & Dessen, 2005, p. 245)



Fundamentos Biológicos da Diferença

“Mantener que el hombre y la mujer son los mismos en aptitudes, habilidades o conductas es construir una sociedad basada en la mentira biológica y científica” (Rubia, 2007)

Ainda que se torne difícil, senão mesmo impossível, determinar que parte dessas diferenças são devidas a diferenças biológicas e que parte é devida à experiência, expectativa, formação ou socialização, Pinker (citado por Legato, 2009) identifica algumas evidências que sugerem que a biologia é, de facto, responsável por uma parte dessas diferenças, nomeadamente:

- A existência de grandes diferenças na concentração de hormonas sexuais em homens e mulheres, assim como na anatomia, metabolismo e fluxo sanguíneo cerebral. Estas evidências foram igualmente confirmadas por vários outros autores (Baron-Cohen, 2004; Brizendine, 2007; Gurian, 2001; Legato, 2009; LeVay, 1999; Rubia, 2007);
- Evidências empíricas de que grande parte dessas diferenças entre os géneros são universais, independentemente da cultura (designadamente as mulheres têm mais probabilidade de se envolverem nos cuidados a crianças e os homens melhores competências espaciais). Este aspecto é também salientado por Baron-Cohen (2004);
- As diferenças entre os géneros emergem no início da infância. Vários outros autores têm também confirmado esta tendência (Baron-Cohen, 2004; Brizendine, 2007; Carvalho et al., 1993; Field, 2007; Gurian, 2001; Legato, 2009; LeVay, 1999; Macmillan, 2005; Rubia, 2007);
- As diferenças entre os géneros não são exclusivas dos seres humanos, podem-se observar diferenças entre os sexos noutros mamíferos, inclusivamente primatas. Aspecto também evidenciado por LeVay (1999) e Baron-Cohen (2004), fazendo referência a grupos de chimpanzés;
- O facto do ambiente por si só não ser capaz de criar um indivíduo do género masculino ou feminino (o que se confirma nos estudos com crianças que são geneticamente de um sexo mas foram educadas como pertencendo ao outro sexo). Aspecto também salientado por Rubia (2007).

Tudo parece iniciar-se em meio intra-uterino. A especialização do cérebro de acordo com o género, tem início desde o momento da concepção, nomeadamente através dos elevados níveis de testosterona que, em interacção com os genes específicos masculinos, desempenha um enorme papel no cérebro do feto masculino, programando-o para ser claramente diferente do cérebro feminino.

Ainda que não hajam diferenças entre os géneros ao nível da inteligência de uma forma geral, encontram-se diferenças significativas entre os mesmos no âmbito de alguns testes de habilidades cognitivas, designadamente observa-se uma vantagem feminina em testes de manipulação de imagens visuais e em testes de aquisição e uso de informação verbal, ao passo que se observa uma vantagem masculina em testes de desempenho matemático e de capacidades visuo-espaciais (Baron-Cohen, 2004; Braconnier, 1998; Brizendine, 2007; Gurian, 2001; Halpern & LaMay, 2000; LeVay, 1999; Rubia, 2007; Rutter, 1999). “*Mas em caso nenhum a diferença entre rapazes e raparigas é mais extrema que na violência física*” (Kindlon & Thompson, 2000, p. 216). Existe uma grande unanimidade entre os vários autores que se têm debruçado sobre as diferenças de carácter neurobiológico entre os géneros, relativamente ao facto dos homens serem fisicamente mais agressivos do que as mulheres, sendo essa agressividade desde logo evidente no comportamento infantil, designadamente nos jogos e brincadeiras (Baron-Cohen, 2004; Braconnier, 1998; LeVay, 1999; Rubia, 2007). Esta preferência por jogos e brincadeiras mais agressivos, nomeadamente o *rough-and-tumble play*, havia sido já realçada por Craig e Pepler (1995) como um dos factores que predispõe o maior envolvimento nos comportamentos de *bullying* físicos dos rapazes.

Rubia (2007) descreve que logo aos seis meses de idade as meninas evidenciam mais actividade eléctrica no hemisfério esquerdo do que no direito, quando escutam sons linguísticos, o que sugere a existência de uma base biológica para o seu melhor desempenho nas competências verbais. Acresce o facto, de acordo com este autor, da superioridade feminina nos testes de linguagem ser tanto na linguagem receptiva como na expressiva. As competências verbais são essenciais no estabelecimento de relações de intimidade, mas isto parece ser mais uma relação bidireccional: uma boa linguagem pode promover uma boa empatia (uma vez que a apetência para a comunicação promove a oportunidade de mais experiências sociais), e uma boa empatia pode promover o desenvolvimento de uma boa linguagem (uma



vez que a sensibilidade social torna a pragmática da comunicação mais fácil) (Baron-Cohen, 2004). As relações de intimidade e partilha, tão características das redes de amizade femininas (e que se assumem como a principal arma e, simultaneamente, alvo, nos comportamentos de *bullying* entre as raparigas), parecem encontrar o seu suporte nas competências verbais, comunicativas e sociais que encontrariam uma predisposição biológica superior entre o género feminino. Tendo as competências de responsividade empática sido confirmadas em estudos anteriores no âmbito do fenómeno *bullying*, salientando-se a sua associação ao envolvimento diferenciado nos comportamentos de *bullying* por parte das raparigas, confirma-se agora que essa competência parece ter um fundamento biológico.

Um outro aspecto a considerar refere-se à maturação cerebral. De acordo com Legato (2009), existe uma diferença clara e evidente nos tempos de maturação cerebral e no desenvolvimento de competências especializadas específicas a cada um dos géneros, nomeadamente as raparigas desenvolvem as áreas do cérebro envolvidas no processamento da linguagem, capacidades motoras finas e competências sociais muito antes dos rapazes, ao passo que os rapazes demonstram antes um aumento da capacidade de avaliar as relações espaciais e de coordenar a motricidade.

Uma das últimas áreas a amadurecer no desenvolvimento cerebral refere-se ao córtex pré-frontal (relacionado com o controlo inibidor e com a regulação do comportamento), sendo esse amadurecimento mais lento nos rapazes, o que parece assumir-se como um dos factores explicativos da sua singular propensão a comportamentos arriscados, impulsivos, acidentados e comportamentos agressivos (Legato, 2009). Paralelamente, esta maior propensão dos rapazes para exprimirem as suas emoções fisicamente (reagindo agressivamente a uma ameaça, por exemplo) pode ser parcialmente explicado pela elevada actividade metabólica no seu sistema límbico (em termos evolucionários, a parte mais primitiva do cérebro). “Os *homens exprimem a sua agressividade de forma mais impulsiva (...), mais irreflectida*” (Braconnier, 1998, p. 72). No caso das raparigas, tendo o córtex orbito-frontal e o córtex cingular anterior um forte envolvimento nos processos emocionais, e sendo ambos maiores no caso das raparigas comparativamente aos rapazes, Blakemore e Frith, (2009) sugerem uma relação entre esse facto e os melhores desempenhos das mulheres em testes de sensibilidade emocional.

“A capacidade superior das mulheres para usarem a linguagem é encarada

por alguns evolucionistas como compensação pelo seu menor tamanho e pela sua força muscular menos desenvolvida em comparação com os homens; obtêm uma vantagem ambiental através da persuasão e do uso de argumentos ao contrário dos homens, que competem de uma forma mais directa e física com outros homens pelo domínio ou por recursos.” (Legato, 2009, p. 74).

Confirmando a existência de diferenças anatómicas entre os cérebros dos homens e das mulheres mas também hormonais, Rutter defende que esta últimas parecem desempenhar um papel importante nesse domínio, designadamente *”les oestrogènes ont tendance à améliorer les capacités de lecture du cerveau, ce qui pourrait être une explication au fait que les femmes sont généralement supérieures aux hommes dans les tests de langage.”* (Rutter, 1999, p. 5).

Logo durante o desenvolvimento fetal, desenvolvem-se nos fetos femininos, os circuitos cerebrais para a comunicação, para interpretar emoções e para a adaptação social. Com os elevados níveis de estrogéneo que a criança tem até aos 2 anos, observa-se a um grande estímulo dos circuitos emocionais e verbais cerebrais. Segundo Brizendine (2007), as mulheres dispõem de mais 11% de neurónios que os homens, nas áreas cerebrais destinadas à fala e à audição, o que parece justificar as suas melhores competências comunicativas, ao passo que os homens apresentam um volume cerebral maior nos centros destinados à acção e à agressividade. *“As capacidades sociais, verbais e de relacionamento desenvolvem-se mais cedo nas raparigas do que nos rapazes. A diferença nos estilos de comunicação e de interacção resulta provavelmente dessas desigualdades cerebrais”* (Brizendine, 2007, p. 47).

Muitos estudos têm evidenciado o facto das mulheres apresentarem melhores resultados na leitura de expressões faciais e em detectar mentiras, mesmo em idades precoces (Myers, 2002, citado por Pink, 2009; Kindlon & Thompson, 2000; Rubia, 2007). Esta menor habilidade junto do género masculino pode justificar o facto dos rapazes, por vezes, verem ameaças onde elas não existem. *“Esta miopia emocional enevoa a sua visão e faz com que percamos ou não entendamos os actos e as palavras dos outros”* (Kindlon & Thompson, 2000, p. 225). Acresce o facto de, segundo Legato (2009), a área do cérebro responsável pela avaliação e pela tomada de decisões ponderadas se encontrar menos desenvolvida nos rapazes adolescentes do que nas raparigas.

Baron-Cohen (2004) afirma que o cérebro feminino está predominantemente ligado à empatia e que o masculino está predominantemente ligado à compreensão e construção de sistemas. *“Quem possui mais empatia? Os homens ou as mulheres? A*



resposta politicamente correcta seria responder nenhum, ou seja, que a empatia depende do indivíduo. (...) No entanto, um corpo crescente de pesquisas começou a tornar esta visão politicamente correcta impossível de defender.” (Pink, 2009, p.187). Na realidade, os relacionamentos sociais entre as raparigas são caracterizados por uma maior empatia, maior cuidado, intimidade e apoio sócio-emocional do que os relacionamentos entre rapazes (Baron-Cohen, 2004; Macmillan, 2005, Rubia, 2007).

Tomadas em conjunto, melhores competências de comunicação verbal e não verbal (de reconhecimento e de expressão) e de empatia, associadas à capacidade de tomada de decisões mais ponderadas, assumem-se como ferramentas de grande utilidade nos comportamentos de *bullying* indirecto e/ou relacional. *“No cérebro feminino, o circuito da agressividade está mais associado às funções cognitivas, emocionais e verbais do que no circuito masculino, o qual está mais ligado às zonas cerebrais que desencadeiam a acção física”* (Brizendine, 2007, p. 70).

Esta predisposição pode ser uma das justificações para a diferenciação precoce entre os géneros relativamente à preferência manifestada pelos jogos e brinquedos. As diferenças sexuais estão presentes desde o nascimento, seja na responsividade a estimulação social, na discriminação de rostos e vozes humanas, as meninas apresentam melhores competências, sendo esta vantagem persistente até à idade escolar. Outras diferenças sexuais emergem à medida que as meninas vão crescendo, designadamente a expressão da empatia e o interesse social. *“While most people like to believe that these are socially determined, such as the introduction of dolls to girls and guns to boys, many of these preferences are apparent before the socializing experiences.”* (Field, 2007, p. 269). Se observarmos os estilos de brincadeiras das crianças verificamos que os rapazes são mais físicos, escolhendo desde muito cedo brinquedos mais mecânicos (carros, bolas, legos) ao passo que as raparigas escolhem preferencialmente brinquedos com os quais podem manter uma interação verbal e social (bonecas, objectos de cozinha ou de higiene das bonecas), manifestando, nomeadamente, empatia pelos sentimentos atribuídos às bonecas (Baron-Cohen, 2004; Rubia, 2007).

Com o intuito de melhor compreender algumas destas evidências, foram realizadas algumas experiências com crianças de 12 meses (Lutchmaya & Baron-Cohen, 2001, citado por Field, 2007) e com crianças de 12, 18 e 24 meses (Serbin et al., 2001, citado por Field, 2007). No primeiro caso apresentaram-se vídeos de carros em movimento e de rostos humanos em movimento e, no segundo caso, fotografias de



veículos motorizados e de bonecas. Em ambos os estudos, verificou-se que as meninas tinham preferência por rostos humanos e bonecas e os meninos por carros e veículos motorizados. De salientar o tipo de interação que estes dois tipos de brinquedos suscita, um de natureza mais comunicativa e cuidadora, e outro de natureza mais motora.

Com objectivos semelhantes, Berenbaum e Hines (citado por LeVay, 1999), testaram as preferências de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, relativamente aos brinquedos, tendo constatado que a grande maioria dos rapazes preferiam brinquedos como os camiões, ao passo que as meninas preferiam brincar tanto com bonecas. Interessados em conhecer os efeitos das hormonas nessas escolhas, verificaram ainda que raparigas que tivessem sido expostas a níveis de androgénio (incluindo a testosterona) muito elevados no seu desenvolvimento pré-natal, apresentavam uma preferência por brinquedos considerados típicos de rapazes. *“Consequentemente, parece provável que as diferenças sexuais nos comportamentos lúdicos das crianças, tanto em termos de preferências de brinquedos como no que diz respeito à participação em jogos rudes, sejam influenciadas pelos efeitos organizacionais causados por níveis mais elevados ou mais reduzidos de androgénio durante o período pré-natal”* (LeVay, 1999, p.128). Os efeitos das hormonas no período pré-natal foram igualmente salientados por Braconnier (1998), tendo sido, de igual modo, defendida a sua influência na escolha de jogos e brincadeiras mais tarde, designadamente os jogos de luta entre os rapazes.

Para melhor compreendermos as diferenças entre os géneros nos comportamentos de *bullying*, há que voltar a questionar, agora numa perspectiva neurobiológica, o que ambos valorizam nos relacionamentos sociais. De acordo com Baron-Cohen, *“Women tend to value the development of altruistic, reciprocal relationship. Such relationships require good empathizing skills. In contrast, men tend to value power, politics and competition. This pattern is found across widely different cultures and historical periods, and is even found among chimpanzees”* (2004, p. 34). Um padrão similar é encontrado em crianças de tenra idade, as raparigas tendem a envolver-se mais em actividades e jogos cooperativos e a estabelecer relações de intimidade, ao passo que os rapazes tendem a envolver-se mais em actividades competitivas e a estabelecer relações de dominância. Mais tarde, as raparigas valorizam mais as relações de amizade enquanto que os rapazes valorizam mais a partilha de interesses e actividades.



Segundo Legato (2009), a testosterona promove comportamentos de dois tipos nos homens: dominação e agressão, sendo que as técnicas para alcançar a dominação incluem intimidar o adversário através do confronto físico. Quando as raparigas e os rapazes atingem a adolescência há um aumento dos seus níveis hormonais, respectivamente de estrogéneo e de testosterona que, pela sua influência, condicionam as raparigas a concentrarem-se intensamente nas suas emoções, relações sociais e comunicação, e os rapazes a tornarem-se menos comunicativos e mais competitivos.

Um outro aspecto que se pode relacionar com os diferentes comportamentos de *bullying* entre os rapazes e as raparigas, é apontado por Braconnier (1998) e refere-se à natureza das relações sociais. Este autor defende que as raparigas, ao brincarem em pequenos grupos, favorecem a intimidade, o entendimento e a cooperação, tendem a reduzir a sua hostilidade e a diminuir os riscos de conflito. Contrariamente, os rapazes tendem a brincar em grandes grupos, o que favorece o aparecimento de oposições, discussões e brigas. Não obstante, os rapazes não se preocupam com o risco de entrar em conflito, pelo contrário, a competição faz parte da sua estrutura. *“Influenciado pela testosterona, o cérebro do rapaz não se preocupa em estabelecer uma relação social, como a rapariga”* (Brizendine, 2007, p. 45). Acresce o facto dos rapazes escolherem brincadeiras onde é valorizada a competição e a procura de dominação, ao passo que as raparigas valorizam a criação e a manutenção de laços. *“As amigas masculinas baseiam-se, em grande medida, em interesses comuns, as amigas femininas em sentimentos comuns”* (Braconnier, 1998, p. 137).

De acordo com Kindlon e Thompson, os comportamentos agressivos do sexo masculino, poderiam ser diminuídos *“se tivesse havido mais empatia, um pouco mais de auto-controlo, uma leitura mais correcta da situação, um pouco menos de raiva, a decisão de usar as palavras em vez de acções...”* (Kindlon & Thompson, 2000, p. 219), enfatizando o papel que os pais podem desempenhar nesse sentido. Pelo que foi exposto anteriormente, podemos observar uma desvantagem biológica entre o género masculino, em cada uma dessas ferramentas cognitivas, comparativamente à vantagem feminina, nos níveis de empatia, de auto-controlo dos seus impulsos, na leitura correcta de situações e nas competências verbais. Ainda que a tendência seja para que essas competências se manifestem de forma natural e espontânea no seio do género feminino (dada a sua predisposição biológica), não quer isso dizer que os rapazes não possam beneficiar do desenvolvimento das mesmas. Contudo, para que tal se verifique, deve existir um esforço ambiental nesse sentido, indo ao encontro do



defendido por Gurian (2001), quando afirma que o desejável seria o ensino a um género das competências e habilidades que parecem ser naturais no outro. Defendendo uma posição semelhante, também Braconnier (1998) realça as vantagens da aprendizagem mútua entre os géneros, “*em torno de jogos ou actividades comuns, preparando-os (...) para um alargamento das competências próprias, graças ao encontro com o outro sexo*” (Braconnier, 1998, p. 144).

Retomando a temática da agressividade, Janet Hyde evidencia nos seus estudos que a diferença mais importante e evidente entre rapazes e raparigas antes da puberdade reside precisamente nos níveis mais elevados de actividade e de agressividade física nos rapazes (citado por Legato, 2009). A este nível, considerando que ambos os géneros são igualmente agressivos e salientando a necessidade de desmistificar a crença de que o género feminino é menos agressivo, Eliot (2009) realça que a grande diferença se encontra justamente no tipo de agressividade evidenciada, mais relacional entre as raparigas e mais física entre os rapazes.

A agressão, defende Baron-Cohen (2004), ocorre fundamentalmente devido à reduzida empatia, sendo que uma boa capacidade empática funciona como um travão à agressão. Durante a agressão o sujeito focaliza-se em como se sente em vez de em como se sente o outro. Sabendo que ambos os géneros manifestam comportamentos agressivos, assumindo contudo uma diferente expressão consoante o género, este autor, relativamente à agressão indirecta das raparigas, reforça que “*to punch someone in the face or to wound them physically (the more male style of aggression) requires an even lower level of empathy than a verbal snipe (the more female style of aggression)*” (Baron-Cohen, 2004, P. 37). Esta leitura é ainda reforçada, na visão deste autor, pelo facto da agressão indirecta necessitar de melhores competências de leitura da mente (*mind reading*) do que a agressão directa. Isto porque o seu impacto é estratégico: magoamos a pessoa A dizendo algo de negativo sobre ela à pessoa B. A agressão não é apenas um sinal de empatia limitada é igualmente uma estratégia eficiente para estabelecer dominância social ou resolver conflitos sociais.

Sendo os cérebros masculinos e femininos diferentes por natureza, nomeadamente sendo o centro de comunicação, de memória emocional e de capacidade para interpretar o estado de espírito dos outros maior nas raparigas, Brizendine defende que “*neste caso teríamos uma pessoa cuja realidade impunha que a comunicação, a ligação aos outros, a emotividade sensorial e a sensibilidade fossem os valores primários*” (2007, p. 33). Explica-se assim que a agressão relacional



indirecta, dirigida a atingir as redes de amizade e de intimidade das raparigas, seja a que mais eficazmente atinge os objectivos de causar dano a terceiros, entre as raparigas. *“É aí que se manifesta a agressividade do cérebro feminino – na protecção daquilo que considera importante. E que é sempre, e inevitavelmente, o relacionamento com os outros”* (Brizendine, 2007, p. 33).

Durante a puberdade, o cérebro das raparigas aumenta a produção de dopamina e de oxitocina (hormona que desencadeia a intimidade e que, por ela também, é desencadeada). Quando surge um conflito ou uma relação perturbada, entre as mulheres, baixam os níveis de algumas hormonas (designadamente a serotonina, a dopamina e a oxitocina, substâncias químicas do bem-estar cerebral), ao passo que aumentam os níveis de cortisol (a hormona do stress). É por essa razão, defende Brizendine, *“que o rompimento de uma amizade ou o simples receio do isolamento social é tão perturbador para as adolescentes (...), talvez a maior fonte de stress no cérebro de uma jovem seja o medo de perder uma relação íntima e a falta de apoio vital que isso poderá acarretar”* (2007, p. 69). Um dos motivos pelo qual as raparigas, quando agridem, recorrem a armas mais subtis tais como espalhar boatos para prejudicar outra colega, deve-se ao facto dessas tácticas reduzirem *“o risco de ruptura dos laços que o cérebro da jovem considera essenciais”* (Brizendine, 2007, p. 85), uma vez que pode agredir sem deixar pistas e sem ser identificada.

Em síntese, tendo por base as obras de alguns autores (Brizendine, 2007; Gurian, 2001; Legato, 2009; LeVay, 1999; Rubia, 2007), podemos agrupar as diferenças de género em quatro grandes categorias, diferenças que se situam ao nível da estrutura e desenvolvimento cerebral, diferenças químicas, diferenças hormonais e diferenças funcionais (Figura n.º 1). Naturalmente que, face a esta *desigualdade cerebral*, seja de esperar uma decorrente diferenciação de comportamentos, competências, preferências, estilos comunicativos, escolhas, objectivos, etc. Se a essa predisposição biológica for acrescentado o efeito dos *“múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas, primeiramente pela família e, depois, pelas diferentes instâncias sociais”* (Magalhães & Ribeiro, 2009, p.693), processos esses ancorados numa diversidade de estereótipos e representações acerca do género feminino e masculino, estaremos certamente perante dois grupos de sujeitos bastante diferenciados.

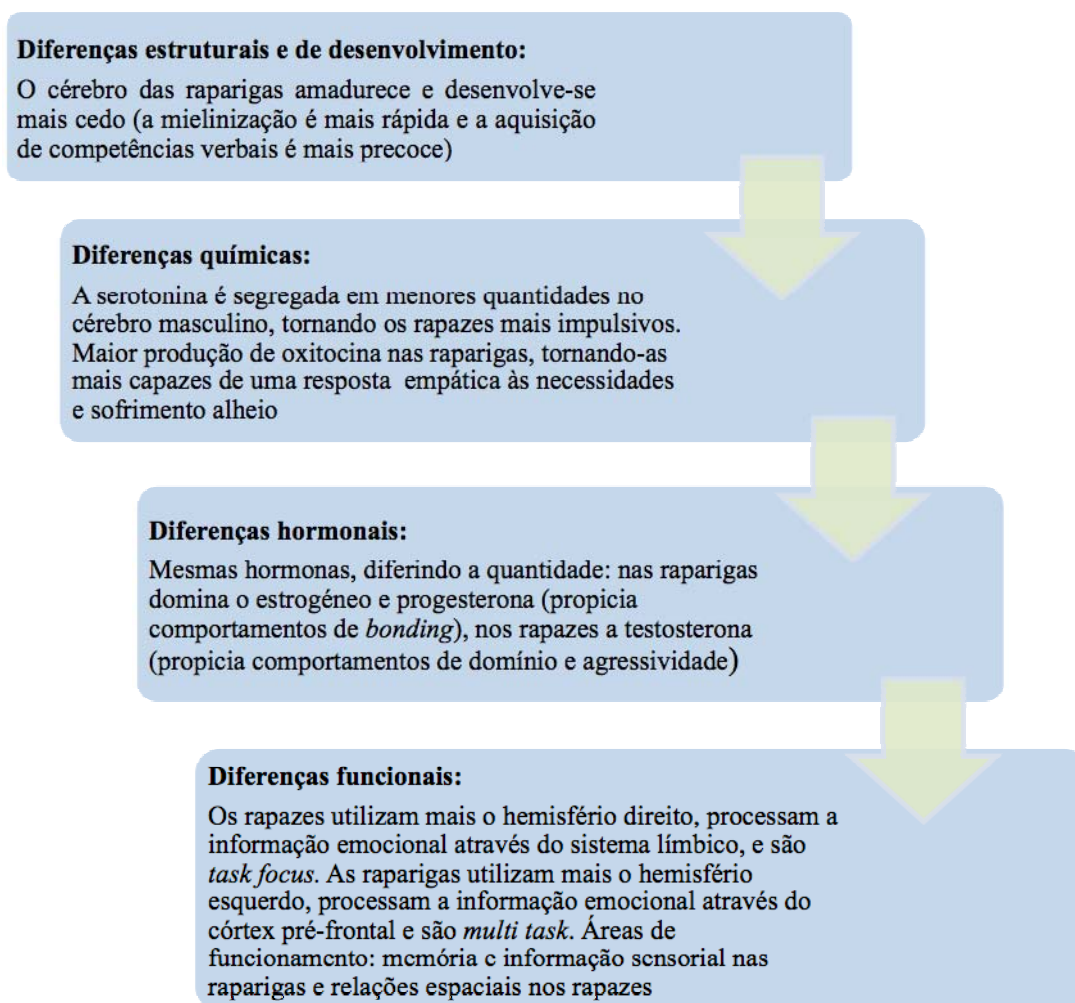


Figura n.º 1: Diferenças neurobiológicas entre os géneros

O Papel da Educação/Socialização nas Diferenças de Género

Life leaves footprints on the very structure and function of the brain. (Eliot, 2009)

Em resultado das suas pesquisas, Cairns e Cairns (2001, citados por Szelbrackowski & Dessen, 2005) defendem que os efeitos genéticos sob os comportamentos agressivos são altamente maleáveis ao longo do curso do desenvolvimento, mais dinâmicos e abertos à manipulação do que tem sido reconhecido nos modelos actuais de evolução social e comportamento genético. “Há



evidências sugerindo que a diferença da agressividade entre os sexos é decorrente de influências qualitativamente diferentes para ambos os sexos, de factores genéticos e de factores ambientais, tais como a socialização” (Szelbracikowski & Dessen, 2005, p. 244). Deste modo, consideram que os factores biológicos sofrem influência directa dos factores sociais que actuam na sua organização.

Uma das premissas a reter no âmbito das diferenças entre os géneros, especificamente no que toca aos comportamentos agressivos e à expressão emocional, refere-se ao papel desempenhado pelo ambiente. Com frequência observamos e manifestamos comportamentos diferenciados consoante interagimos com rapazes ou com raparigas. Com o intuito de confirmar esta diferenciação, foram realizadas inúmeras experiências. No sentido de facilitar uma melhor compreensão dos processos e atribuições inerentes a algumas dessas interações, merece a pena apresentar e reflectir sobre alguns dos resultados obtidos.

Numa curiosa experiência, foram apresentados a um conjunto de adultos, recém-nascidos com roupas sem conotação de género (*gender-neutral clothes*) tendo-lhes sido atribuído o sexo contrário ao seu (Eliot, 2009). Era solicitado aos adultos que, após algum tempo de interacção com os bebés, a descrevessem. Verificou-se que os adultos descreviam os “rapazes” (na realidade raparigas) mais frequentemente como mais zangados ou mais inquietos, do que os adultos que julgavam estar a descrever raparigas. Contrariamente, descreviam as “raparigas” (na realidade rapazes) como mais felizes e socialmente mais interactivas do que ao adultos que pensavam estar a descrever bebés do género masculino.

Numa outra experiência relatada por Braconnier (1998), perante a projecção de uma imagem de um bebé de nove meses a chorar, interrogou-se um grupo de sujeitos constituído por homens e mulheres: “Porque chora este menino?”. Em resposta, verificou-se que, maioritariamente, homens e mulheres tendiam a responder que esse menino chorava porque estava furioso. Perante a apresentação da mesma imagem mas questionando: “Porque chora esta menina?”, homens e mulheres tenderam a responder unanimemente que chorava porque estava triste. Nesta experiência, a interpretação da emoção atribuída ao bebé é alterada consoante o sexo atribuído ao bebé, provando-se a existência e a força dos estereótipos culturais, projecções e expectativas. Inúmeras experiências desta natureza, onde a identificação do género dos bebés não corresponde ao verdadeiro (*disguised-gender experiments*), têm demonstrado que os adultos percebem diferentemente bebés rapazes e bebés

raparigas (Eliot, 2009). Daqui se deduz que também os pais tratam os bebés de forma diferente, consoante sejam de um género ou de outro.

Estes comportamentos assumem um peso particularmente importante quando se manifestam nos primeiros anos de vida das crianças, atribuindo-se, assim, à família, um papel de relevo. O genérico das investigações no âmbito das práticas parentais, tem de facto obtido resultados que apontam para um relacionamento diferente entre pais e filhos e entre pais e filhas desde a mais tenra idade (Eliot, 2009; Kindlon & Thompson, 2000; Legato, 2009).

Numa das investigações, nos momentos em que os filhos questionavam os pais sobre emoções, observou-se uma tendência para as mães proporcionarem às suas filhas respostas mais longas e mais detalhadas sobre o assunto, evidenciando maior desconforto e respondendo de um modo mais expedito, às mesmas questões quando formuladas por filhos rapazes. Nestes casos, defendem os autores, *“a mensagem que a filha recebe é que devemos preocupar-nos com os sentimentos dos outros; a sua preocupação e empatia naturais ficam reforçadas”* (Kindlon & Thompson, 2000, p. 32). Ao contrário, *“a dificuldade de expressão verbal, característica do desenvolvimento dos rapazes, combinada com a lei cultural de que não devem falar dos sentimentos, canaliza a energia emocional destas crianças para a acção”* (Kindlon & Thompson, 2000, p. 55), facilitando e criando as condições para o surgimento de comportamentos agressivos.

Embora seja verdade que, desde o início da vida, os rapazes preferem objectos a pessoas e que são menos verbais mas mais competitivos e agressivos que as raparigas, *“nós (a começar nos pais) moldamos estas características projectando nos rapazes e nas raparigas os nossos próprios preconceitos influenciando assim a forma como os seus cérebros acabam por vir a desenvolver-se.”* (Legato, 2009, p.71). Privilegiando o estudo sobre o modo como a cultura ocidental educa os rapazes, Kindlon e Thompson (2000), constataram que os pais, no geral, proporcionam uma educação emocional aos rapazes diferente da que proporcionam às raparigas, nomeadamente as mães têm uma probabilidade mais elevada de falar de sentimentos como a tristeza com as filhas, e de sentimentos como a raiva com os filhos.

“Quando os rapazes exprimem irritação e agressividade ou ficam amuados e calados, o seu comportamento é considerado normal. Se, no entanto, exprimem medo, ansiedade ou tristeza – emoções mais vistas como femininas – os adultos que os rodeiam tendem a tratá-los de maneira que sugere que tais emoções não são normais num rapaz” (Kindlon &



Thompson, 2000, p. 32). “*Seja qual for o papel da biologia (...) no modo diferente da expressão emocional dos rapazes e das raparigas, essas diferenças são acentuadas por uma cultura que apoia o desenvolvimento emocional das raparigas e recusa o dos rapazes*” (Kindlon & Thompson, 2000, p. 19).

O que parece suceder é que, enquanto pais, “*reagimos naturalmente às preferências manifestadas pelos nossos filhos*” (Brizendine, 2007, p. 50), se o seu interesse se focaliza num objecto/comportamento/brincadeira, esta repetição fortalece os circuitos neuronais do cérebro do bebé para essa actividade ou função, estabelecendo-se um ciclo de reforço mútuo, sendo de valorizar o papel que as expectativas dos adultos em relação ao comportamento esperado de rapazes e raparigas, desempenha, na formação desses circuitos. A forma como esse ciclo se instala pode facilmente ser entendido através das palavras da autora:

“*Como as meninas reagem muito bem ao rosto das pessoas, é muito provável que a mamã e o papá lhe façam toda a espécie de caretas, o que contribui para melhorar a sua reacção. A criança empenha-se numa actividade que reforça a sua capacidade de ler e o cérebro vai atribuindo mais e mais neurónios a essa função. A condição biológica e a educação do género colaboram entre si para fazer de nós aquilo que somos.*” (Brizendine, 2007, p. 51)

“*Uma estratégia para uma educação óptima de ambos os sexos deveria ter em conta as diferenças ao nível das competências cognitivas e os diferentes tempos de desenvolvimento cerebral nos rapazes e nas raparigas. É certo que ambos os sexos podem ser ensinados no mesmo ambiente, mas diferentes estratégias de ensino maximizarão a aprendizagem para ambos.*” (Legato, 2009, p. 72)

Esta premissa permanece válida para qualquer domínio de desenvolvimento, designadamente emocional. Merece a este propósito, retomar a posição de Gurian (2001), que, privilegiando as diferenças biológicas existentes entre os géneros, faz sugestões específicas para a educação óptima de rapazes e raparigas, sugerindo o ensino a cada género das competências que parecem surgir de modo mais natural no outro.

Em suma, o genérico dos autores parece concordar que, para além da genética que desempenha um papel fundamental, a educação favorece e amplifica o desenvolvimento dessas diferenças entre os géneros (Braconnier, 1998; Brizendine, 2007; Eliot, 2009; Macmillan, 2005; Legato, 2009).

Considerações Finais

“*Differences between boys and girls for all types of*

aggression are due to a complex pattern of differences associated with socialization, hormonal, and evolutionary histories.” (Maccoby, 1998, citado por Bjorklund & Pellegrini, 2001).

Nos anos 60 e 70, a ideologia dominante defendia que as diferenças psicológicas associadas ao género se deviam a um reflexo das influências culturais diferenciadas. Esta velha ideia de que estas diferenças seriam meramente culturais era demasiado simplista, redutora até. Obviamente que assumir as diferenças entre os géneros como devidas apenas à biologia é igualmente preocupante, cometendo-se o erro oposto, o do determinismo biológico. Actualmente não parece fazer sentido uma argumentação desta natureza, em vez disso, há que transitar de *“uma discussão sobre quanto cada factor influencia o desenvolvimento para uma discussão sobre como a interacção entre a hereditariedade e as experiências ambientais medeiam o processo de desenvolvimento”* (Gauy, 2005, p. 54).

“A herança genética não se constitui em algo imutável e já acabado, mas em traços e tendências que se integram e interagem com os factores ambientais e que resultam em factores imprescindíveis aos processos evolutivos.” (Gauy, 2005, p. 74). Se a maior facilidade com que uma rapariga fala e lê parece começar por uma vantagem neurológica, é igualmente verdade que essa capacidade crescerá se for encorajada a ter o hábito da leitura. *“Estas influências – algumas biológicas, outras culturais - combinam-se para alimentar o desenvolvimento das crianças. A educação e a natureza não se podem separar”* (Kindlon & Thompson, 2000, p. 44).

“O cérebro é mais do que uma excelente máquina de aprender. Nada é absolutamente imutável. A condição biológica exerce uma influência profunda, mas não determina a nossa realidade (...) é o alicerce sobre o qual assentam a nossa personalidade e as nossas tendências comportamentais” (Brizendine, 2007, p. 26). Não obstante a atribuição de um papel preponderante à natureza/biologia na definição dos comportamentos humanos, esta autora realça igualmente o papel que a educação (experiência, treino e interacção) detém no estabelecimento dos circuitos cerebrais. Argumenta que de cada vez que praticamos, o cérebro atribui mais neurónios a essa função, estabelecendo-se novos circuitos entre esses neurónios, de modo que, se ensinarmos a um género competências para as quais parecem menos dotados, como defende Gurian (2001), estamos a enriquecer os seus circuitos neuronais e, conseqüentemente, o seu repertório de comportamentos/competências. *“As mudanças no cérebro geralmente ocorrem como uma função de utilização. Use-o ou perca-o (...)*



o cérebro adapta-se continuamente ao ambiente que o rodeia” (Blakemore & Frith, 2009, p. 182).

A este nível, Gerhardt (2004) e Karr-Morse (1997), demonstrando nas suas obras a manifesta influência materna na estruturação do cérebro do bebé (nomeadamente nos seus circuitos neuronais, assim como ao nível das suas vivências hormonais e neuroquímicas), comprovam que as influências ambientais também exercem o seu poder ao nível de características biológicas do ser humano, desmistificando um pouco a ideia de determinismo biológico.

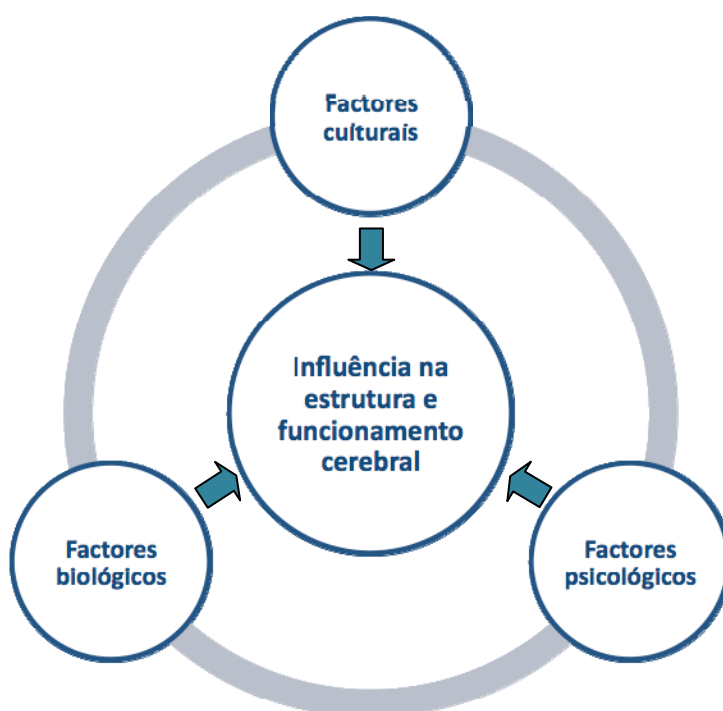


Figura n.º 2: Processos biopsicossociais no desenvolvimento da diferenciação de género

Os factores que contribuem para o desenvolvimento diferenciado de rapazes e raparigas, parecem situar-se em três grandes eixos, um conjunto de factores de natureza biológica (funcionamento cerebral, genes e hormonas), um outro conjunto de factores de natureza psicológica (crenças, atitudes, expectativas da criança) e ainda um conjunto de factores de natureza cultural (estereótipos sexualmente diferenciados) (Figura n.º 2).

Tendo sido explorados no presente artigo a influência dos factores biológicos e



culturais, resta fazer uma pequena referência e esclarecimento relativamente aos factores psicológicos. Os factores de natureza psicológica encontram-se fundamentalmente relacionadas com a consciência que a criança tem de pertencer a um determinado género, sendo este caracterizado de acordo com certos padrões sócio-culturais a que pertence o seu grupo social. Essa consciência é determinante na sua expressão comportamental, nas suas preferências, na selecção de jogos, brinquedos ou actividades, os quais considera mais adequados ao seu género. Esta adequação aos padrões culturais, advém da sua necessidade psicológica de identificação com o seu género.

Naturalmente que, tomados no seu conjunto e estando cientes da plasticidade cerebral que tão bem caracteriza a espécie humana, estes três conjuntos de factores influenciam de modo determinante a própria estrutura e funcionamento cerebral, acabando por contribuir para as diferenças sexuais encontradas nalguns domínios de desenvolvimento.

Exemplificando a natureza bidireccional da interacção entre alguns desses factores, merece dedicar alguma atenção ao peso dos factores de natureza cultural. Sabendo que os pais possuem alguns estereótipos associados ao género (atribuem estados emocionais diferentes a rapazes e a raparigas, consideram alguns comportamentos mais adequados a um género do que a outro, acreditam que algumas habilidades são mais desenvolvidas nos rapazes e outras nas raparigas...) é natural que os mesmos influenciem os seus estilos interactivos, comunicativos e educativos, quando se relacionam com os seus filhos e filhas (facto já acima confirmado). De modo semelhante, daí decorre a diferenciação de experiências e actividades que proporcionam, estimulam ou inibem aos seus filhos e filhas.

Esta dupla diferenciação (modo de relacionamento e treino/exercício de determinadas actividades) repercute-se, por seu lado, na estruturação e funcionamento cerebral, começando esta, em resposta a diferentes estímulos do ambiente social e físico, a ser diferenciada consoante os géneros. Como consequência, apresentaremos comportamentos, aptidões e preferências diferentes, enquanto rapazes e raparigas, homens e mulheres, o que ajuda a reforçar os estereótipos associados ao género (Figura 3).

Até que ponto são então essas diferenças produto da biologia ou da cultura? A resposta parece residir na relação dialéctica entre ambas, como aliás se verifica, na generalidade dos domínios de desenvolvimento do ser humano, sendo que os mais



recentes avanços científicos na área da neurobiologia, têm contribuído para um entendimento mais aprofundado acerca das variáveis de carácter biológico que se encontram na base desta diferenciação entre géneros.

No seu livro *“Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps and what we can do about it”*, Lise Eliot (2009) focaliza a sua atenção precisamente nos processos interactivos que, defende, parecem agravar as pequenas diferenças biológicas inatas entre os géneros.

Justificando que a maior imaturidade neurológica dos rapazes se encontra na origem de uma maior irritabilidade (sendo essa umas das diferenças biológicas inatas entre os géneros), estabelece a irritabilidade do recém-nascido masculino como a variável que predispõe à diferenciação dos estilos interactivos parentais, consoante o sexo dos filhos. Não negando a existência de diferenças entre os géneros, sugere, contudo, que as mesmas derivam fundamentalmente das interacções diferenciadas que, enquanto pais e restante sociedade, manifestamos. Explica, dessa forma, algumas diferenças encontradas entre os géneros, ao nível das competências comunicativas e de empatia, superiores no género feminino. A título exemplificativo, a autora descreve uma experiência onde foi solicitado a algumas mães que fizessem uma estimativa acerca das competências motoras dos seus filhos e filhas com 11 meses de idade, referentes ao gatinhar (Eliot, 2009). Verificou-se que as mães dos rapazes manifestavam uma estimativa mais aproximada às verdadeiras competências, ao passo que as mães de raparigas subestimavam significativamente as suas competências motoras. Esta expectativa, defende a autora, pode condicionar as mães a, inconscientemente, limitarem a actividade física e motora das suas filhas por considerarem-nas menos aptas ou mais reticentes fisicamente, o que, por sua vez, influencia o tipo de experiências que lhes proporcionaram, repercutindo-se igualmente na sua estrutura e funcionamento cerebral (Figura 3).

Esta autora alerta para a necessidade de estarmos cientes de como elas se tornam exacerbadas, fruto das nossas práticas parentais, realçando o papel da flexibilidade do cérebro humano: *“anytime we see an obvious difference between men and women, or boys and girls, you have to ask yourself, how did they spend their time over the past three or 30 years to make their brains so good or bad at certain skills”* (Eliot, 2009).

Ainda que uma leitura determinista facilite a interpretação destes estudos neurocientíficos à luz da existência de uma pré-determinação das condutas de

meninos e meninas, homens e mulheres, no sentido de “*que o género se encontra inscrito na anatomia do sujeito, numa determinada região do cérebro*” (Magalhães & Ribeiro, 2009, p. 700), na realidade uma leitura mais atenta e informada sobre os principais processos subjacentes ao desenvolvimento do ser humano, conduz-nos a uma interpretação diferente.

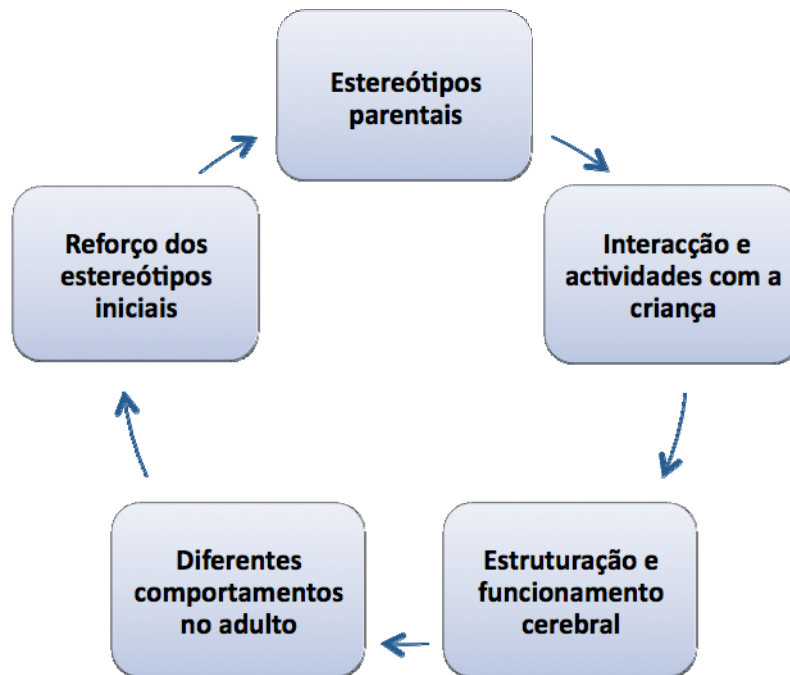


Figura n.º 3: Processos bidireccionais entre factores culturais e fisiológicos

“*Hereditarietà não significa destino..*”, até porque “*..o comportamento típico das hormonas é alterarem-se em resposta a situações ambientais*” (Kindlon & Thompson, 2000, p. 29), sendo inseparável o laço existente entre a biologia e a experiência, é necessário o reconhecimento de que “*os factores ambientais podem afectar a estrutura do nosso cérebro*” (Kindlon & Thompson, 2000, p. 27).

Em suma, é importante adoptarmos a postura de que não são as características biológicas do ser humano que definem o seu lugar na sociedade ou a sua trajectória de desenvolvimento, mas muitos outros factores sócio-culturais, familiares, étnicos, religiosos, sobre o que é próprio e adequado a cada género. Não podemos negar a existência de diferenças biológicas entre os géneros, mas devemos estar atentos à interpretação sobre os conhecimentos científicos produzidos, nunca esquecendo que as diferenças entre homens e mulheres têm, de facto, uma base biológica, mas que essas mesmas diferenças são também culturalmente construídas, ancoradas num



determinado contexto sócio-cultural e histórico.

Retomando a problemática dos comportamentos de *bullying*, considerando o papel que variáveis de funcionamento cerebral, hormonais e neuroquímicas, desempenham na sua diferente expressão (no caso dos rapazes, mais propensos à acção e aos comportamentos físicos, no caso das raparigas mais propensas a utilizar as suas competências comunicativas e a manipular as redes sociais), é igualmente verdade que devemos considerar o peso que as expectativas sociais têm na modelação dos diferentes comportamentos de rapazes e raparigas, em domínios tão específicos como a própria expressão de agressividade.

Referências Bibliográficas

- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology, 24* (1), 27-41.
- Bacchini, D., Fusco, C. & Occhinegro, L. (1999). Fenomenologia del bullismo a scuola: i racconti dei ragazzi. *Eta-evolutiva, 63*, 14-28.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence, 22* (3), pp. 423-426.
- Baron-Cohen, S. (2004). *The essential difference*. London: Penguin Books
- Barrio, C., Martín, H., Montero, I., Fernández, I. & Gutiérrez, H. (2001). Bullying in spanish secondary schools: A study on a national scale for the *Ombudsman's Report on School Violence*. *The International Journal of Children's Rights, 9*, 241-257.
- Berthold, K. & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International, 21* (1), 65-78.
- Bjorklund, D. & Pellegrini, A. (2001). *The origins of human nature. Evolutionary developmental psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30* (314), 177-188.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Blakemore, S-J. & Frith, U. (2009). *O cérebro que aprende*. Lisboa: Gradiva



- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology, 18* (4), 433-444.
- Boulton, M. (1996). Bullying in mixed sex groups of children. *Educational Psychology, 16* (4), 439-443.
- Braconnier, A. (1998). *O sexo das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brizendine, L. (2007). *O cérebro feminino*. Lisboa: Alêtheia Editores.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62* (4), 812-826.
- Cowie, H. & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International, 21* (1), 79-95.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24* (1), 123-130.
- Craig, W. & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada, 5* (3 & 4), 81-95.
- Craig, W. & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13* (2), 41-59.
- Crick, N. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology, 7*, 313-322.
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66* (3), 710-722.
- Crick, N. & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66* (2), 337-347.
- Crick, N., Bigbee, M. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376-385.
- Curtner-Smith, M. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. *Child Study Journal, 30*(3), 169-186.
- Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*(6), 1386-1399.



- Dodge, K., Coie, J., Pettit, G. & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289-1309.
- Eliot, L. (2009). *Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps and what we can do about it*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- 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.
- Field, T. (2007). *The amazing infant*. Oxford: Blackwell Publishing.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59 (4), 976-985.
- Gauy, F. & Junior, A. (2005). A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In M. Dessen & A. Junior, *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências actuais e perspectivas futuras* (pp. 53-70). São Paulo: Artmed.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.
- Gerhardt, S. (2004). *Why love matters. How affection shapes a baby's brain*. New York: Routledge.
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Halpern, D. & LaMay, M. (2000). The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 12 (2), 229-246.
- Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 677-685.
- Hunter, S. & Boyle, J. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Hunter, S., Boyle, J. & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Karr-Morse, R. & Wiley, M. (1997). *Ghosts from the nursery. Tracing the roots of violence*. New York: The Atlantic Monthly Press.



- Kindlon, D. & Thompson, M. (2000). *Criando Caim. Proteger a vida emocional dos rapazes*. Porto: Ambar.
- Kõiv, K. (2000). School bullying. In D. Kutsar (Ed.), *Lapsed eestis-children in estonia*. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://www.undp.ee/child/en/2.2.2.html>
- Kristensen, S. & Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in reponse to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kyrgiopoulos, J. (2005, Jul.). *Bullying in Greek schools*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Leckie, B. (1997). *Girls, bullying behaviours and peer relationships: the double edged sword of exclusion and rejection*. [On-line]. Disponível em <http://www.aare.edu.au/97pap/leckb284.htm>.
- Legato, M. (2009). *Porque morrem os homens primeiro?*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- LeVay, S. (1999). *Sexualidade e cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macmillan, B. (2005). *Porque são diferentes os rapazes e como aproveitar ao máximo o seu potencial*. Lisboa: Plátano Editora.
- Magalhães, J. & Ribeiro, P. (2009). As neurociências ensinando modos de ser homem e mulher em revistas de divulgação científica. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8 (2), 692-709.
- Matsui, T., Kakuyama, T., Tsuzuki, Y. & Onglatco, M. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among Japanese male university students: Model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79 (3, Pt 1), 711-720.
- Milich, R. & Landau, S. (1984). A comparison of the status and social behavior of aggressive and aggressive/withdrawn boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2 (2), 277-288.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In I. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.411-447). Hillsdale:



Erlbaum.

- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12* (4), 495-510.
- Österman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24*, 1-8.
- 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.
- Owens, L., Slee, P. & Shute, R., (2000). "It hurts of a lot...": The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International, 21* (4), 359-376.
- Perry, D., Kusel, S. & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807-814.
- Pink, D. (2009). *A nova inteligência. Treinar o lado direito do cérebro é o novo caminho para o sucesso*. Alfragide: Academia do livro.
- Piskin, M. (2005, Jul.). *Bullying among high school students in Ankara, Turkey*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.
- Pope, A., Bierman, K. & Mumma, G. (1991). Aggression, hyperactivity, and inattention-immaturity: behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology, 27* (4), 663-671.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology, 3* (4), 465-476.
- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131* (5), 615-627.
- Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20* (5), 359-368.
- Roff, J. (1992). Childhood aggression, peer status, and social class as predictor delinquency. *Psychological Reports, 70* (1), 31-34.
- Rubia, F. (2007). *El sexo del cerebro*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Rutter, T. (1999). Cerveau homme, cerveau femme : quelles différences? *EuroBrain, 1* (3), 1-6.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.



- Schwartz, D., Dodge, K. & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64 (6), 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.
- Storch, E., Masia-Warner, C. & Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33 (1), 1-18.
- Szelbrackowski, A. & Dessen, A. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. In M. Dessen & A. Junior, *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências actuais e perspectivas futuras* (pp. 231-248). São Paulo: Artmed.
- Vidal, C. & Benoit-Browaets, D. (2006). *Cérebro, sexo e poder*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197-201.
- Zhang, W., Gong, X., Wang, L., Wu, J. & Zhang, K. (2002). A study of children's attitudes towards bullying. *Psychological Science (China)*, 25 (2), 226-227.