

COMPORTAMENTO AGRESSIVO, VITIMIZAÇÃO E RELAÇÕES DE AMIZADE DE
CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR:
FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO

Carolina Saraiva de Macedo Lisboa

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Doutor em Psicologia
sob orientação da Prof^a. Dr.^a Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Instituto de Psicologia

Setembro de 2005.

Dedico este trabalho aos meus dois homens: *Carlo e Marco*, com os quais aprendo e vivo as coisas mais importantes e maravilhosas da vida.

Agradecimentos

À Prof^a. Dr.^a Sílvia Helena Koller, amiga, mãe, vó do *gordo*, exemplo de mulher lutadora. Agradeço não somente tua orientação e teus ensinamentos, mas teu sempre incentivo e entusiasmo neste trabalho. Companheira de algumas viagens e com quem eu compartilhei o “gosto” do sentimento por vitórias e conquistas. Obrigada por cada puxão de orelha bem dado!

To a very nice friend and professor, Dr. William Bukowski. Someone that gave me the opportunity to experience a real friendship. Not in the theory, but in real life! More than this, a friendship that overcomes the physical limits of geographic distance! And, of course, the one who introduced me to the study of friendship, multiple regressions...Thanks!

A uma grande amiga e Mestra Prof^a. Dr.^a Ana Maria Tomás de Almeida. Talvez a melhor parte do meu doutorado sanduíche! Obrigada pelos infinitos ensinamentos na área da vitimização, cognições, emoções morais e na vida! Obrigada por todo o apoio incondicional em um dos momentos mais difíceis da minha vida, por todas nossas longas conversas, suas críticas e nossas reflexões. Te agradeço imenso, és muito gira e bestial!

À minha mãe, o que dizer dela? Minha mãe é tudo e hoje o exemplo vivo da resiliência! Sua força é admirável e, sobretudo, sua infinita capacidade de amar. Esta sim nunca deixará de acreditar e orgulhar-se por cada conquista minha. Teu amor é que me fez chegar aqui e me possibilita seguir adiante. Obrigada.

Meu pai, obrigada pelo exemplo, força e alto astral. Se os estudos sobre resiliência enfatizam o papel do otimismo neste processo, meu pai é o exemplo vivo disto. Sempre te admirei, mas hoje te admiro mais do que nunca. Teu apoio não vem em palavras, mas na tua extrema sabedoria na arte de “levar a vida”. Valeu!

Minha irmã, ah...minha maninha caçula. Às vezes a vida nos apronta não é mesmo? Mas nestas horas, além de nós mesmas, temos o gordo e as risadas dele! Obrigada por existires

e, claro, sempre vibrarei com minhas vitórias profissionais. Seu sucesso e competência também me nutrem e me estimulam!

À minha sogra Hilda, linda e exuberante por dentro e por fora. Exemplo de força e alegria. Torcedora, sempre se entusiasmou com minhas conquistas. Agradeço tua confiança em mim, teu carinho e todo teu cuidado sempre!

À minha maravilhosa equipe de pesquisa Daniela, Aline, Vicente, Michele Polleto, Mônica, Priscila, Michelle Lima e Milene. Vocês foram nota 10! Vestiram a camiseta, acreditaram e puseram vida no nosso trabalho. Sim, este trabalho é NOSSO.

Aos meus consultores estatísticos: Vicente e Maycoln, sempre prontos para ter paciência e correr atrás de resultados significativos! Em especial ao amigo e colega que descobri: Vicente, vulgo Cassep, o terror do xadrez! Obrigada por tua sempre disponibilidade e dedicação, e, além disto, o crédito que sempre me deste.

À colega e amiga no Curso de Doutorado, Clarissa de Antoni, sempre tão amiga e afetiva!

Aos professores Adriana Wagner, Luis Augusto Rohde, Débora Dell'Áglio, Raquel Guzzo e Ana Maria Faraco de Oliveira pela leitura atenta deste trabalho, bem como sugestões apresentadas.

A todo o pessoal do CEP-RUA, não citarei os nomes, porque somos muitos...

Ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de aprendizagem.

À direção e professoras da escola contatada, pela disponibilidade e atenção dispensada. E, em especial, a todas as crianças que participaram deste estudo e o iluminaram com sua alegria, inocência e espontaneidade. *Obrigada por cada sorriso.*

Sumário

Sumário de Tabelas.....	9
Sumário de Figuras.....	8
Resumo.....	10
Abstract.....	11
Capítulo I - Introdução.....	12
1.1 Perspectiva Ecológica.....	13
1.2 Agressividade.....	15
1.3 Vitimização.....	23
1.4 Amizade.....	28
1.5 Objetivos do Estudo.....	32
Capítulo II – Método.....	35
2.1 Participantes.....	35
2.2 Instrumentos e Procedimentos.....	35
2.2.1 Considerações Éticas	35
2.2.2 Critérios de Amostragem.....	36
2.2.3 Avaliação Realizada com as Crianças	37
2.2.4 Avaliação Realizada com as Professoras.....	44
Capítulo III – Resultados.....	46
3.1 O que prediz/influencia a vitimização entre pares? Relações entre vitimização, agressividade e amizade.....	46
3.2 Como são as relações de amizade das crianças investigadas? Qualidade percebida, papel da reciprocidade e características dos(as) amigos(as).....	59
3.2.1 Qualidade da Amizade Percebida.....	59
3.2.2 Qualidade da Amizade Percebida e Popularidade.....	59
3.2.3 Qualidade da Amizade Percebida, Popularidade Percebida e Nomeações Recebidas como Melhor Amigo(a)	59
3.2.4 Qualidade da Amizade Percebida, Popularidade Percebida e Agressividade.....	60

3.2.5	Conflitos Percebidos na Relação de Amizade x Agressividade.....	59
3.2.6	Relações de Amizade e Popularidade Percebida dos Agressores, das Vítimas, dos Agressores-Vítimas e Pró-Sociais	61
3.2.7	Características dos Amigos das Crianças Agressivas.....	61
3.2.7.1	Crianças Agressivas Possuem Amigos Agressivos?.....	61
3.2.8	Quem São os Amigos das Crianças Classificadas como Agressores, Vítimas, Agressores-Vítimas e Pró-Sociais?	62
3.2.9	Amigos Pró-Sociais.....	63
3.3	Comportamento Agressivo e Processo de Vitimização entre Pares.....	64
3.3.1	Agressividade, Comportamento Pró-social e Popularidade Percebida	64
3.3.2	Agressores, Vítimas e Agressividade.....	64
3.3.3	Agressividade e Vitimização: o Comportamento Agressivo de Agressores, Vítimas e Agressores-Vítimas	65
3.4	Diferenças de Gênero na Agressividade, Vitimização e Relações de Amizade.	67
3.4.1	Agressividade e Pró-sociabilidade.....	67
3.4.2	Vitimização.....	68
3.4.3	Relações de Amizade.....	68
3.4.3.1	Reciprocidade na Amizade.....	69
3.5	Amizades Não-Recíprocas e Recíprocas: Qualidade da Amizade Percebida, Agressividade, Vitimização e Popularidade Percebida.....	69
3.6	Explicações causais (cognitivas) para as causas do processo de vitimização nas escolas: pensamento infantil e distribuição dos papéis sociais na vitimização.....	70
Capítulo IV- Discussão.....		73
4.1	O que prediz/influencia a vitimização entre pares? Relações entre vitimização, agressividade e amizade.....	74
4.2	Como são as relações de amizade das crianças investigadas: Qualidade percebida, papel da reciprocidade e características dos(as) amigos(as).....	81
4.2.1	Qualidade da Amizade Percebida.....	81
4.2.2	Popularidade Percebida.....	81
4.2.3	Relações de Amizade e Popularidade.....	82

4.2.4 Qualidade da Amizade Percebida, Nomeações Recebidas como Melhor Amigo(a), Pró-sociabilidade e Popularidade.....	83
4.2.5 Qualidade da Amizade Percebida, Agressividade: Comportamento dos Agressores, Vítimas e dos Agressores-Vítimas	84
4.2.6 Características dos Amigos das Crianças Agressivas e dos Amigos dos Agressores, Vítimas, Agressores-Vítimas e Crianças Pró-Sociais	85
4.3. Comportamento Agressivo e Processo de Vitimização entre Pares.....	86
4.3.1 O Comportamento Agressivo de Agressores, Vítimas e Crianças Pró-Sociais	86
4.4 Diferenças de Gênero na Agressividade, Vitimização e Relações de Amizade..	87
4.4.1 Agressividade e Pró-Sociabilidade.....	87
4.4.2 Vitimização.....	88
4.4.3 Relações de Amizade Qualidade e Reciprocidade.....	89
4.4.4 Reciprocidade na Amizade e Relações entre Amizades Não-Recíprocas e Recíprocas, Agressividade e Vitimização	89
5. Explicações causais (cognitivas) para as causas do processo de vitimização nas escolas: pensamento infantil e distribuição dos papéis sociais na vitimização.....	91
Capítulo V- Considerações Finais	93
Referências.....	98
Anexos.....	111
Anexo A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
Anexo B- <i>Peer Assessment</i> - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola	113
Anexo C - Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo.....	116
Anexo D - <i>SCAN-Bullying</i>	121
Anexo E – Manual de Codificação- Scripted Cartoon Narrative of Peer Bullying.....	129
Anexo F- Friendship Qualities Scale – Escala sobre Qualidade da Amizade.....	140
Anexo G- Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola.....	143

Sumário de Tabelas

Tabela 1 - Propriedades Psicométricas da Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo: consistência interna.....	41
Tabela 2 - Propriedades Psicométricas da Escala sobre Qualidade da Amizade utilizada no Brasil.....	44
Tabela 3 - Propriedades Psicométricas da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola: consistência interna.....	45
Tabela 4 - Itens e Alfas de Cronbach das Variáveis Utilizadas na Regressão Múltipla para Preditores da Vitimização.....	47
Tabela 5 - Regressão Múltipla para Variáveis Predictoras de Vitimização.....	48
Tabela 6 - Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização para Meninos e Meninas.....	49
Tabela 7 - Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização para Crianças com Amizade Recíproca e sem Amizade Recíproca.....	50
Tabela 8 - Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Teste de dois Modelos acerca da Influência da Reciprocidade da Amizade como Risco ou Proteção à Vitimização.....	52
Tabela 9 - Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Teste das Variáveis Popularidade e Agressividade + Isolamento Ativo.....	53
Tabela 10 - Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Características Pessoais e Características dos(as) Amigos(as).....	56
Tabela 11 - Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Reciprocidade, Características Pessoais e Características do Amigo.....	58
Tabela 12 - Relações de Amizade e Comportamento Agressivo de Agressores, Vítimas, Agressores-Vítimas e Pró-sociais.....	66

Formatado

Sumário de Figuras

Figura 1. <i>Bloxplot</i> dos acertos/erros (percentis) das crianças no Teste das Matrizes Progressivas de Raven.....	38
Figura 2. Associação entre isolamento ativo e vitimização.....	54
Figura 3. Associação entre agressividade e vitimização.....	55
Figura 4. Associação entre popularidade e vitimização (escores <i>z</i>).....	57
Figura 5. Correlações entre amigos agressores, amigos vítimas e amigos pró-sociais.....	67

Resumo

O presente estudo investigou três processos que acontecem na esfera interpessoal: vitimização, agressividade e amizade. Foram identificados aspectos de risco e proteção destes três comportamentos, a relação entre os mesmos e também a validade do uso de diferentes instrumentos estrangeiros no Brasil. Em uma amostra de 258 crianças, regularmente matriculadas em escolas de nível sócio-econômico baixo, utilizaram-se duas escalas para investigação do comportamento agressivo, uma respondida pelas próprias crianças e outra pelas suas professoras, e também um instrumento de nomeação baseado em características, respondido pelos colegas. Para investigação da amizade foi utilizada uma escala sobre qualidade da amizade percebida e, para a investigação do processo de vitimização, foi utilizado o instrumento projetivo *SCAN-Bullying*. As aplicações dos instrumentos foram todas coletivas, com exceção do instrumento projetivo *SCAN-Bullying* que é acompanhado de uma entrevista estruturada. Foram realizadas regressões múltiplas e correlações de Pearson, a fim de verificar as interações entre as variáveis estudadas. Testes T de *Student*, Teste de Kruskal- Wallis e Testes de Qui-quadrado foram utilizados a fim de verificar possíveis diferenças entre grupos de crianças com amizades recíprocas e sem amizades recíprocas, grupos de crianças classificados como agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais e entre os gêneros. De uma maneira geral, verificou-se que a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Verificou-se, entretanto, que a agressividade do amigo pode ser um fator de proteção associado à popularidade da criança e reciprocidade na sua amizade. Estes resultados oportunizaram a compreensão e reflexão sobre a qualidade da interação de comportamentos e características sociais na promoção da resiliência. Os resultados obtidos poderão gerar subsídios para programas de intervenção que visem à adaptação saudável no ciclo vital.

Abstract

This study investigated three interpersonal processes: aggressive behaviour, bullying and friendship. Risk and protective factors were assessed; the correlation between these three social relations and the validity of instruments from other cultures was tested. The aggressive behavior of 258 children was accessed through a self report and teacher report scale and a peer assessment instrument including a list of behaviours. To investigate friendship and bullying, a friendship's perceived quality scale and a scripted-cartoon narrative instrument, *SCAN-Bullying*, were used. The instruments' applications were done collectively, excepted for the *SCAN-Bullying*, that was held together with a structured interview. Multiple regressions and Pearson correlations were performed to verify possible interactions between study variables. T Student Tests, Kruskal- Wallis Tests and Chi-square Tests were done to elucidate differences between children with reciprocal and non-reciprocated friendships, between bullies, victims, bully-victims and pro-social children and within gender. In general, it was identified that aggressive behaviour is a predictor of victimization, in other words, a risk factor, while friendship is a protective factor. Friend's aggression if accompanied by child's popularity and friendship is also a protective factor in opposite to individual's aggression. The results led to a better comprehension and reflection about the interaction of characteristics and behaviors resulting risk or protection related to resilience. These findings and analysis could be used as bases for prevention and intervention school programs, promoting healthy adjustment during life course.

Capítulo I

Introdução

Formatado

O presente trabalho visou a investigar processos interpessoais de crianças na escola. Através de uma análise do comportamento agressivo, da relação de vitimização e das relações de amizade entre pares, teve por objetivo verificar o papel de risco ou proteção ao desenvolvimento saudável que estes processos podem representar. É na relação diádica ou grupal que uma criança pode mostrar seu comportamento agressivo, ser vítima ou agressor de um processo de vitimização e, ainda, fazer e manter amigos. Desde muito tempo, a importância do estudo das interações sociais já vem sendo enfatizada por psicólogos. Sullivan (1953) foi quem, pela primeira vez, examinou as relações sociais sob a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento.

É consenso na Psicologia que as pessoas têm necessidades interpessoais que demandam tipos específicos de relações. Os comportamentos sociais, saudáveis ou não, são todos desenvolvidos no contexto das interações. Sullivan (1953) afirmou que a personalidade é influenciada, modificada e reforçada pelos relacionamentos que a pessoa em desenvolvimento mantém com outras pessoas (pais, professores, colegas, irmãos, entre outros.). Piaget e Vygotsky também salientaram que a interação da criança com o grupo de iguais poderia contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo (ver Azmitia, 1988). E, ainda, as relações sociais positivas e recíprocas são responsáveis pelo aumento do bem-estar subjetivo e da auto-estima individual (Bronfenbrenner, 1979/1996; Lisboa & Koller, 2004a).

O microsistema escolar é, sob vários prismas, um “ensaio” da sociedade em geral. Jovens encontram seus pares e todos possuem pequenos (mas não menos relevantes) objetivos individuais. Neste contexto, relações são estabelecidas e destas emergem compromissos, negociações, cooperações e reconciliações. Assim como ocorre entre adultos, algumas crianças alcançam com êxito seus objetivos pessoais e, neste processo, podem ser agressivas, enganosas e manipuladoras para conseguir o que desejam. Quando se observa estas crianças agressivas em ação (ou **interação**), é possível que os resultados de

seus comportamentos de risco (ex.: agressividade), mesmo que possam prejudicar os outros, causem surpresa, preocupação e, ainda, admiração em vista de seu significativo potencial adaptativo.

O comportamento agressivo emerge na interação social e pode ser definido como todo o comportamento que visa a causar danos ou prejudicar alguém. No presente trabalho, o comportamento agressivo é considerado como um *processo*. Assim, faz sentido afirmar que uma criança *está* agressiva e não que *é* agressiva. É possível afirmar que uma pessoa é agressiva, abordando a agressividade não como comportamento, mas como um traço de personalidade. Entretanto, aqui se adota a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979/1996) e, partindo de uma visão dinâmica e sistêmica, o comportamento agressivo é considerado como um *processo*, decorrente da interação entre a pessoa e o seu ambiente físico, social e cultural, através do tempo. O processo de vitimização ou *bullying* é considerado um subtipo, uma subcategoria de comportamento agressivo que se refere a um processo de interação grupal, na qual se identifica claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores) e uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social. O termo inglês *bullying*, referido pela primeira vez por Olweus (1978, 1993), é utilizado para facilitar as trocas e estudos transculturais acerca do fenômeno. Convém salientar que Olweus utilizou este termo para definir os ataques sistemáticos de uma criança “mais forte” em outra “mais fraca”. A definição de termos correspondentes ao *bullying* em diferentes idiomas é fundamental para a interpretação e comparação de dados transculturais, mas o estudo sobre *bullying* em países diferentes prova que a palavra *bully* não é fácil de traduzir (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002). Considerando a agressividade e a vitimização entre pares (*bullying*) e buscando refletir sobre fatores de risco e de proteção no contexto das relações interpessoais de crianças e pré-adolescentes na escola, este trabalho discorre também sobre as relações de amizade, interações iniciadas por livre escolha, recíprocas e nas quais a presença de componente afetivo é evidente.

1.1 Perspectiva ecológica

Este estudo será baseado na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner &

Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tal modelo teórico-metodológico propõe o estudo do desenvolvimento humano através do entendimento do processo de interação da pessoa com os contextos nos quais participa em determinado tempo individual (fase do desenvolvimento) e sócio-histórico. A interação pessoa-ambiente comprometida com a valorização dos aspectos evolutivos saudáveis são palavras-chave desta abordagem teórica, que visa a realizar pesquisas em ambientes naturais, descrevendo o desenvolvimento como processo. Neste modelo teórico, existem quatro dimensões dinamicamente interligadas que devem ser consideradas na análise do processo evolutivo durante o ciclo vital. Estas dimensões são: o Tempo (momento sócio-histórico, história presente e passada da humanidade em geral e tempo individual, fase do desenvolvimento das pessoas focalizadas), a Pessoa (indivíduo em si, com suas características biológicas e socialmente construídas), o Processo (experiências cotidianas, pares com quem interage e significados atribuídos pelas pessoas a estas interações) e o Contexto (ambientes físico-sociais onde ocorre a socialização e o contato com valores, culturas, ideologias, entre outros.).

À medida que a Pessoa avança em seu desenvolvimento suas interações com pares, objetos e símbolos vão se tornando cada vez mais complexas e ela, também, passa a freqüentar um número maior de Contextos (Bronfenbrenner, 1979/1996). Dentre estas interações aparecem as relações de amizade, a manifestação do comportamento agressivo e os processos de vitimização de crianças em idade escolar no contexto da própria escola e fora desta.

Observam-se variações da expressão do comportamento agressivo, bem como das relações de amizade e vitimização com relação ao contexto no qual esta acontece. Os ambientes que as crianças freqüentam exercem influência nas suas interações sociais. As crianças repetem e agem de acordo com as expectativas sociais e a adequação ao contexto no qual se encontram. As interações nas quais as crianças se engajam tendem a refletir as crenças e objetivos do seu ambiente. É importante entender a agressividade, amizade e a vitimização como processos de interação da Pessoa com seu ambiente, podendo variar de acordo com os diversos contextos que as crianças freqüentam (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1993, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Eccles & Roeser, 1999; Guzman, Carlo, Ontai, Koller & Knight, 2001; Tudge, Doucet, Odero, Tammeveski, Meltsas, Lee & Kulakova, 1999). Neste sentido, o contexto escolar

tem influência significativa no desenvolvimento infantil. As crianças passam a maior parte do seu tempo em escolas, que têm papel fundamental na aprendizagem infantil, bem como na regulação da atenção, emoções e comportamentos (Eccles & Roeser, 1999). A escola pode promover a auto-estima e auto-eficácia dos alunos, capacitando-os em habilidades sociais, além de influenciar o relacionamento entre o grupo de iguais, através de suas normas, regras, enfim, da cultura desta instituição. Estudos que focalizem este microsistema são importantes na identificação do potencial de risco ou proteção das crianças, exercido por esta instituição (Guzzo, 2001; Zimmermann & Arunkumar, 1994). Entretanto, esta escola pode estar representando, mesmo parecendo paradoxal, fator de risco para o desenvolvimento saudável, uma vez que pode ser palco de relações com ausência de equilíbrio de poder, reciprocidade e afeto entre professores e entre pares (Lisboa, 2001). Desta forma, investigar a natureza e a qualidade das relações de amizade em outros ambientes, fora do microsistema escolar, também é relevante.

A análise do comportamento social remete para um nível que integre tanto os comportamentos individuais, a dinâmica das interações e relações, como a formação de grupos, permeados por uma estrutura sócio-cultural. Esta perspectiva de análise, considerando a rede de complexidade social subentende a existência de relações dialéticas que caracterizam a organização do comportamento em diferentes níveis de complexidade social. A dialética traduz o processo de influência recíproca que caracteriza as relações dentro de cada nível e entre os vários níveis. Neste processo, indivíduos, grupos e a cultura afetam e são afetados reciprocamente. Portanto, a análise do maltrato entre pares, das relações de amizade e da agressividade não pode centrar-se unicamente em aspectos ou comportamentos individuais, mas priorizar uma perspectiva holística de análise do fenômeno que salienta a importância das interações e relações intra e inter grupos (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Hinde, 1987).

1.2 Agressividade

Comportamento agressivo e comportamento anti-social são queixas frequentes de pais, mães, professores ou profissionais em clínicas de atendimento de crianças e escolas

(Kazdin, 1995). Estas queixas também estão relacionadas aos resultados negativos, impacto ou conseqüências que este comportamento provoca no ambiente, bem como com o fato de que a agressividade infantil pode se perpetuar ou se agravar na adolescência e vida adulta (Ladd & Burgess, 1999; Lisboa, 2001, Loeber & Hay, 1997).

Agressão pode ser definida como um ato com intenção de prejudicar outro ou outros. Mesmo não refutando estas colocações, atualmente, pesquisadores questionam a definição de agressividade, bem como seu papel como risco no desenvolvimento humano (Lisboa & Koller, 2004a). É objetivo de investigações atuais identificar a motivação subjacente aos atos agressivos e, neste sentido, alguns autores retomam a importância de diferenciar entre atitude hostil e comportamento agressivo em si (Björqvist & Niemelä, 1992). Segundo a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998), a análise de qualquer tipo de fenômeno ou comportamento deve ser contextualizada, sendo específica para cada indivíduo, momento de vida e ambiente. Nesta perspectiva, têm sido salientado que em determinados contextos, a agressividade pode estar associada a resultados positivos e traços desejáveis (Hawley & Vaughn, 2003). Crianças e adolescentes agressivos parecem ser muito mais socialmente atrativos e salientes que propriamente repulsivos e excluídos (Hawley & Vaughn, 2003). Observa-se, inclusive, que algumas crianças extremamente agressivas são figuras centrais em grupos sociais e estão muito bem adaptadas. Ou seja, parece que em alguns contextos e situações, o uso da agressividade por alguns indivíduos permite que estes alcancem seus objetivos pessoais com nenhum ou pouco custo (ou prejuízo) interpessoal.

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998), o processo de desenvolvimento humano consiste em um processo de adaptação progressiva entre a pessoa em desenvolvimento e seu contexto. Desta forma, os indivíduos tendem a manifestarem e, principalmente, repetirem e manterem seus comportamentos de acordo com demandas e reforços dos ambientes que fazem parte e das relações que estabelecem. Uma forma de agressividade que parece bem adaptada e legitimada é aquela usada para manutenção de hierarquia em um grupo social. A percepção do *status* social está diretamente ligada ao uso de agressividade instrumental e o que se observa é que este *status* social, ou seja, a popularidade representa, segundo a teoria

da aprendizagem social, um reforço ao comportamento agressivo (Hawley, 2003; Prinstein & Cillessen, 2003).

Estas considerações não visam a definir a agressividade como um comportamento saudável e positivo, mas a ampliar a discussão sobre este processo. Dependendo da forma ou função do comportamento agressivo e o contexto onde este emerge, pode ser considerado adaptativo ou não adaptativo, representando ganhos (*status*, liderança, alcance de objetivos, dominação) ou perdas (exclusão, violência, entre outros.). Por exemplo, na entrada da adolescência ou na entrada na escola as crianças passam por um processo de adaptação que pode ser enquadrado no conceito de transição ecológica proposto por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Quando as pessoas transitam em diferentes ambientes e, neste processo, alternam distintos papéis sociais (filho - aluno, por exemplo), é natural que se sintam desadaptadas e que, gradualmente, adotem novos comportamentos e atitudes para lidarem com a situação. A agressividade pode surgir nestes momentos de transição ecológica, como um comportamento adaptativo, que não visa a causar danos, mas a buscar a adaptação a um novo ambiente e/ou papel social.

Assim, as consequências negativas da agressividade chocam-se com as vantagens, muitas vezes, do uso de tal comportamento. Este fato representa um verdadeiro paradoxo para os psicólogos interessados na dinâmica de fatores de risco e de proteção deste processo e na percepção individual das pessoas consideradas agressivas. Em vista disto, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de técnicas de mensuração adequadas para identificação de comportamentos agressivos e classificação dos seus diferentes tipos de manifestação e de suas funções. É fundamental identificar as funções, ou seja, o “por quê” ocorre tal comportamento em determinado contexto, a fim de evoluir na compreensão do fenômeno e desenvolver melhores e mais eficazes métodos de prevenção e intervenção. O entendimento mais amplo e adequado das funções e propostas de crianças agressivas com seus comportamentos auxilia o desenvolvimento de definições mais claras e objetivas sobre este processo.

Muitos pesquisadores concordam que a agressividade é um construto multi-dimensional (Coie & Dodge, 1998; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987; Frick, 1998; Pulkkinen, 1969, 1996). Neste sentido, os estudos diferenciam várias formas e funções do

comportamento agressivo. Mesmo existindo várias linhas de pesquisa na área, as diferentes formas e funções da agressividade ainda não foram examinadas e integradas em uma unidade de medida, ou em um único sistema de avaliação. Este fato pode ser decorrente de uma visão ainda dicotômica acerca da agressividade. Dicotomias como: agressividade física vs. verbal, direta vs. indireta, podem ser úteis para pesquisas e, principalmente, no que diz respeito ao mapeamento das diferenças de gênero neste comportamento, mas também podem dificultar uma visão dinâmica e integrada deste comportamento. Ou seja, uma mesma criança pode apresentar as diferentes formas de expressão de agressividade.

Uma busca no *Index-Psi Periódicos* (www.bvs-psi.org.br) aponta poucos estudos brasileiros que utilizaram instrumentos psicométricos ou experimentos para identificação do comportamento agressivo (Gomide, 2000; Gosso, Magalhães & Pontes, 1998; Lisboa & Koller, 2001; Souza, Soldatelli & Lopes, 1999). Os demais estudos encontrados referem-se a revisões teóricas ou sociológicas da agressividade (Buriti, 1999; Flamenghi, 2000; Leandro, 1980; Moreira, 1982; Whitaker, 1994) e não se encontram registros de estudos que diferenciem as formas de classificação, manifestação e/ou funções da agressividade durante o ciclo vital.

A literatura internacional, no entanto, tem sugerido algumas formas de manifestação do comportamento agressivo, enfatizando, basicamente, a agressividade externalizada e a agressividade relacional. A forma de manifestação classificada como agressividade externalizada é definida como todo o comportamento verbal e/ou físico que é direcionado a outros indivíduos com a intenção de prejudicá-los, causar-lhes danos, machucá-los, entre outros. São exemplos desta forma: chutar, bater, empurrar, morder, ameaçar, insultar, xingar, entre outros (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003). Agressão externalizada e direta é a forma mais “cara a cara” de manifestar este comportamento. Já a agressividade indireta é um tipo de comportamento agressivo no qual o protagonista quer infringir sofrimento de tal maneira que pareça não existir intenção de prejudicar ou machucar ninguém (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). A agressividade relacional, considerada como uma forma de agressividade indireta, inclui todos os atos que tem a intenção de prejudicar significativamente as amizades ou sentimentos de inclusão de outras pessoas (crianças/adolescentes/adultos) no grupo de iguais. São exemplos destes comportamentos, por exemplo, isolar a pessoa do grupo,

espalhar rumores sobre sua reputação, fazer fofocas depreciativas, entre outras. Esta forma de manifestação é mais indireta que a primeira e se refere às relações interpessoais.

Os resultados de investigações científicas sugerem que existe diferença de gênero com relação à manifestação do comportamento agressivo durante o ciclo vital (Chen, Chen, Wang & Liu, 2002; Rubin, Bukowski & Parker, 1998, Moffit, 1993). Em um estudo realizado com crianças chinesas, por exemplo, (Chen, Chen, Wang & Liu, 2002) foi observado que os meninos apresentaram escores significativamente mais elevados que as meninas, tanto na categoria de agressividade verbal quanto na de agressividade física. Entretanto, entre os meninos, não houve diferença significativa entre os escores das duas categorias. Na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento (Cairns, 1979), com a aquisição da linguagem, a manifestação da agressividade física tende a decair e aumenta o uso de formas verbais para expressar este comportamento. Baseado neste fato, sugere-se que este processo pode ocorrer mais cedo nas meninas do que nos meninos, explicando as diferenças na frequência de manifestação de agressividade verbal. Por outro lado, existe evidência que estes altos índices de agressividade verbal identificados em meninas na infância podem estar associados a manifestações de agressividade relacional na adolescência (Chen, Chen, Wang & Liu, 2002).

As características biológicas devem, também, ser consideradas na análise de diferenças de gênero. A aparência de meninos e meninas, suas características físicas relacionadas à força e às habilidades para realizar determinadas atividades são características biológicas que provocam ou inibem respostas do ambiente e das pessoas com quem têm contato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As pessoas relacionam-se e tratam de forma distinta meninos e meninas, além de também possuírem diferentes expectativas sobre seus comportamentos. Existe evidência teórica de que os meninos sejam fisicamente mais impulsivos que as meninas e que possuam maior tolerância à dor física (Cummings, Hollenbeck, Ianotti, Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986). Aspectos biológicos estão diretamente interligados aos valores e expectativas culturais, nos quais meninos devem ser fortes e usar de agressividade para atingir seus objetivos (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). É esperado que os meninos apresentem temperamento difícil, com adequada coordenação motora e que as meninas sejam fracas, delicadas, obedientes e mais sensíveis (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin,

1998). Estas influências sócio-histórico-culturais podem estar associadas à aprendizagem vicária. As crianças aprendem padrões culturais e comportamentos típicos aos sexos, através da observação dos modelos masculinos e femininos com os quais convivem (professores (as), pais, entre outros; Bandura, 1969, 1997; Ruble & Martin, 1998).

Em um estudo anterior (Lisboa, 2001) realizado em Porto Alegre, cujo objetivo era investigar a manifestação de agressividade em crianças vítimas e não vítimas de violência, observaram-se algumas diferenças entre meninos e meninas. As meninas relataram as agressões verbais por parte dos colegas como um problema que enfrentam com maior frequência do que fizeram os meninos. De acordo com a literatura, meninas tendem a ser mais delicadas e sensíveis e, por isso, podem se incomodar mais facilmente que os meninos com xingamentos, deboches ou ironias (Coie & Dodge, 1998; Ruble & Martin, 1998). Lisboa (2001) revela, ainda, que as meninas usam mais agressões verbais para lidar com um problema com seus colegas, enquanto que os meninos usam mais agressões físicas. Os meninos tendem a manifestar mais a agressividade física, enquanto as meninas manifestam mais a agressividade verbal ou a agressividade relacional.

Convém salientar que a agressividade feminina é muito menos investigada do que a masculina. Isto pode acontecer devido à idéia sócio-cultural dominante de que a agressividade masculina é predominantemente ou puramente física (visão estereotipada) sendo mais fácil de identificar e conseqüentemente passível e mais escolhida para estudo. A visão macrossistêmica acerca do homem inclui agressividade como uma característica, enquanto a mulher é vista como delicada e maternal. O estereótipo, então, da menina como não agressiva além de predominar na visão leiga da comunidade em geral, dos professores e entre outros, passa a ser reforçada pelos estudos científicos (Björkqvist & Niemelä, 1992). Uma percepção mais sensível e atenta à agressividade feminina emerge atualmente, mas as discussões ainda não concluem se as diferenças entre homens e mulheres na variável agressividade se devem a fatores biológicos ou sociais. Na realidade, as diferenças entre os gêneros estão na forma de expressão da agressividade e não na função ou motivação da mesma. Não há razão ou evidência para acreditar que as mulheres são menos propensas a demonstrarem comportamento agressivo que homens. As formas de comportamento agressivo podem estar relacionadas à aprendizagem social, considerando o papel social atribuído às mulheres nas culturas ocidentais.

Embora as diversas formas de manifestação da agressividade possam estar relacionadas, alguns estudos mostram uma clara distinção na sua natureza e resultados desenvolvimentais (Lagerspetz & Björkqvist, 1994; Loeber & Hay, 1997; Tomada & Schneider, 1997). Estas pesquisas mostram que a agressão relacional está associada à rejeição pelo grupo de iguais, solidão e depressão em meninos e meninas e a baixos índices de comportamento pró-social em meninas. A agressão externalizada, por outro lado, está associada com baixos índices de amizade e intimidade. As meninas tendem a apresentar com mais frequência formas indiretas e relacionais de agressividade, enquanto os meninos apresentam mais as formas externalizadas deste comportamento (Grotperter & Crick, 1996, Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003).

As funções do comportamento agressivo podem ser reativas ou proativas. Quando é classificado como reativo, geralmente, consiste em uma resposta de raiva defensiva a uma provocação, ataque ou impedimento à realização de seus objetivos. Estas respostas são interpessoais e hostis por natureza (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003). Por outro lado, o comportamento agressivo denominado proativo ou instrumental, geralmente, ocorre em antecipação a respostas dos outros, é voluntário, deliberado e influenciado por reforços externos. Neste caso, o comportamento agressivo surge para, muitas vezes, atingir determinados objetivos. A agressividade reativa está associada à rejeição pelo grupo de iguais, sintomas externalizados, baixo auto-controle e tendência à resolução de problemas de forma hostil. A agressividade proativa está associada à delinquência, criminalidade, vitimização, timidez ou fobia social, problemas internalizados e, por outro lado, também, a aspectos positivos, como habilidades de liderança, iniciativa, competência social e autonomia (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003). A intenção de identificar as funções do comportamento agressivo, isto é, compreender as razões que levam as crianças a serem agressivas, independente das formas com que este comportamento se apresenta é fundamental, uma vez que, diferentes intenções devem ser analisadas e desta compreensão é que resultarão tratamentos e intervenções mais eficazes.

Com base nas definições de formas de manifestação e funções do comportamento agressivo, Little, Jones e colaboradores (2003) investigaram, através de um questionário de auto-resposta, a multiplicidade da agressividade. Tanto a validade interna quanto externa do

instrumento utilizado apontou significativamente para as distinções multi-dimensionais realizadas *a priori* nas hipóteses sobre as formas e funções do comportamento agressivo. Os resultados mostram diferença significativa na agressividade reativa e proativa evidenciada pelos adolescentes e crianças do estudo. A agressividade reativa apareceu como uma resposta à provocação exibida por jovens competentes socialmente, mas, também, relacionada ao déficit na regulação das emoções, indicando frustração. Já a agressão proativa estava associada aos índices de necessidade de controle social e, conseqüentemente, nesta situação, indicando certo grau de competência social. Um resultado surpreendente no estudo foi o fato de que nem a agressividade proativa, nem a reativa, estavam correlacionadas com o processo de vitimização mensurado por instrumentos de nomeação recíproca entre o grupo de iguais. Tal fato sugere que as crianças vitimizadas ocupam uma posição subordinada no grupo.

Dentre possíveis causas do comportamento agressivo, convém mencionar que famílias abusivas tendem a limitar e prejudicar a qualidade das habilidades sociais, através de práticas parentais punitivas e autoritárias estimulando a agressividade através da aprendizagem vicária. Este padrão agressivo de relacionamento pode levar as crianças a manifestarem agressividade na interação com o grupo de colegas ou crianças da mesma faixa etária (Howe & Parke, 2001; Howe, Tepper & Parke, 1998). Um estudo realizado em Porto Alegre mostrou que crianças vítimas de violência doméstica demonstram ser mais agressivas que as outras e se mostram menos empáticas em comparação com seus colegas. Estas crianças, em razão do seu comportamento, são mais vulneráveis para vitimização e/ou rejeição pelo grupo de iguais, ou seja, podem ser agentes de vitimização de colegas ou de outras crianças da mesma faixa etária (Lisboa, 2001).

Crianças agressivas apresentam dificuldades em expressar emoções e identificar as emoções dos outros. São radicais e extremistas no seu comportamento e opiniões e, conseqüentemente, possuem menos amigos íntimos ou relações de amizade próximas (Howe, Tepper & Parke, 1998), mesmo que alguns estudos recentes apontem que a agressividade pode estar associada ao *status* social (popularidade) no grupo. Existem pesquisas que evidenciam que as crianças agressivas estão mais propensas a adquirir uma reputação negativa no grupo de iguais, sendo rejeitadas (Chen, Chen, Wuang & Liu, 2002; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Além disto, a agressividade na infância pode ser um

indicador de risco para adaptação futura, incluindo desempenho escolar pobre, abandono da escola, adesão a grupos de risco e comportamentos delinquentes (Chen, Chen, Wuang & Liu, 2002). As crianças abusadas podem utilizar estratégias agressivas para lidar com problemas com seus colegas e estratégias evitativas para enfrentar conflitos com os professores (Lisboa, 2001; Lisboa & Koller, 2001). Desta forma, as crianças vítimas de violência doméstica, que já sofrem risco no microsistema familiar, podem sofrer, também, na escola, através da vitimização pelo grupo de iguais.

1.3 Vitimização

Ainda no campo das interações pessoais na escola, está o processo de vitimização que tem sido foco de investigações científicas e discussões teórico-práticas nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Educação. Dados recentes apontam que este processo está associado a sérios fatores de risco no futuro para as vítimas (p. ex. suicídio, depressão) e também os agressores (dificuldades de relacionamento, delinquência, violência, entre outros; Almeida, 2000; Olweus, 1978,1993; Salmivalli, 1998; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Filmes, documentários e reportagens atuais na mídia têm chamado a atenção para este processo que durante muito tempo foi negligenciado por profissionais da Educação e Saúde e também pelos pesquisadores. Tais fatos enfatizam a necessidade e a relevância de estudos que identifiquem as causas, os mecanismos mediadores e as características deste fenômeno, bem como possibilitem subsídios para intervenções focalizadas e/ou preventivas.

De todas as possíveis condições do ser humano, poucas têm um peso tão grande quanto a vitimização. A experiência de ser vitimizado não é facilmente superada e, muitas vezes, se torna um estigma. Evidências empíricas existentes mostram que pessoas vitimizadas estão mais propensas a apresentarem problemas comportamentais e afetivos (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999).

A vitimização tornou-se um tópico de interesse de estudo desde os anos noventa. Os casos noticiados denunciavam maus tratos prolongados, terror, silêncio das vítimas e ausência total de dispositivos de apoio eficazes para quebrar este processos e romper o ciclo vicioso que reforça a vitimização. Como vários casos terminaram em suicídio de estudantes

e/ou acidentes graves, esta temática começou a ser estudada do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento (Almeida & del Barrio, 2002; Olweus, 1978).

É importante ressaltar que o maltrato entre pares ou vitimização é considerado um subtipo de comportamento agressivo e os casos de maltrato (*bullying*) são observados, na sua maioria, no contexto das escolas (Olweus, 1993). A vitimização é identificada, portanto, quando uma criança ou adolescente é sistematicamente exposto a atos agressivos (diretos e indiretos) por uma ou mais crianças, estabelecendo-se, portanto, uma relação com ausência de reciprocidade e equilíbrio de poder, na qual a vítima possui pouco ou nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da situação (Bronfenbrenner, 1979/1996, Olweus, 1993; Salmivalli & cols., 1997).

Como salientado anteriormente, o termo *bullying* é ainda utilizado sem tradução para o português em vista da dificuldade de se achar um termo correspondente direto e, assim, conseguir padronizar os estudos evitando viés nas comparações transculturais. Neste aspecto, destaca-se o trabalho de Smith e colaboradores (2002) que visou a comparar e conseqüentemente refletir sobre os termos utilizados para definir e estudar *bullying* em quatorze culturas diferentes. O termo *bully* é familiar nas línguas de origem escandinava e germânica, incluindo o inglês (Inglaterra e Estados Unidos) e o holandês. A tradução para línguas de origem latina e oriental é mais complicada. No Japão, o termo é traduzido por *ijime* que implica em uma conotação menos física e mais relacional, enfatizando a manipulação social e tipos de agressividade feminina. Na Itália traduz-se por *prepotenza* e *violenza* termos que se referem a formas físicas e ações violentas. O estudo de Smith e colaboradores (2002) concluiu que o termo **abuso** poderia ser usado como tradução de *bullying* na língua portuguesa (Portugal), compreendendo os critérios de agressividade física e verbal, mas não sendo associado pelos participantes a questões de exclusão social. Também ficou evidente, para Smith e colaboradores, a necessidade de, especificamente na língua portuguesa, fazer o uso de termos mais populares e de senso comum para explicar os seus correspondentes científicos. Este paralelo entre termos científicos vs. termos populares é algo que os pesquisadores da área de Psicologia do Desenvolvimento, que trabalham com questionários e escalas de auto-resposta, devem estar atentos. E, ainda, é fundamental poder explicar, com palavras acessíveis à população estudada os objetivos do estudo, mostrando

à proximidade pesquisador-participantes e a sensibilidade a especificidades contextuais (Cecconello & Koller, 2004).

A investigação sobre o maltrato entre pares durante muitos anos esteve dominada pelo paradigma da personalidade. Este enfoque foi permeado por uma atenção seletiva às características individuais de agressores e vítimas e em explicações que, salientando os fatores de personalidade, ofuscavam a ação de outros fatores de natureza social, envolvendo processos grupais, fatores contextuais e culturais. Estudos mais recentes de Salmivalli (1996, 2004) permitiram elucidar que o maltrato é um fenômeno de grupo e, como tal, merece ser analisado a partir de perspectivas sistêmicas e ecológicas que tomem como base a complexa rede de relações dialéticas interindividuais e a sua organização numa estrutura social.

Nesta linha de pensamento, considera-se a vitimização como um processo que acontece na esfera coletiva, isto é, um fenômeno social pela sua natureza, através do qual, a violência que parte de agressores em um determinado contexto é reforçada através da interação social entre os membros deste grupo. Como salientado anteriormente, a agressividade emerge de uma relação interpessoal, e, geralmente, no contexto do grupo de pares (DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994). Sendo assim, a dinâmica de grupos interpessoais na escola pode se constituir em um contexto favorável e reforçador da manifestação do comportamento agressivo interpessoal, bem como as diferentes formas e funções do maltrato e da exclusão social entre pares.

As interações no contexto escolar caracterizam-se pela forte atividade social. Crianças e pré-adolescentes expandem sua rede de interações e relações para além de seu núcleo familiar (transição ecológica) e vêem-se solicitados a desenvolver autonomia, maior independência e senso de pertencimento ao contexto social em que se encontram inseridos. O papel do grupo de pares nesta fase assume, portanto, fundamental importância auxiliando ou não no desenvolvimento social saudável e adequado (Gavin & Furman, 1989).

As interações nos grupos podem favorecer a delimitação da identidade e papel social, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, através de relações positivas de amizade, bem como características positivas individuais como auto-estima e auto-eficácia (Bukowski, 2004; Hartrup, 1983). Por outro lado, estas mesmas interações manifestadas através do maltrato entre pares podem ser fatores de risco para o

desenvolvimento, resultando em comportamentos desadaptados e disfuncionais para os jovens envolvidos (Almeida, 2000; Lisboa & Koller, 2004a).

A dinâmica dos grupos de pares caracterizam-se, comumente, pela existência de um código de normas e regras rígidas no que diz respeito a vestuário e comportamentos. Estes grupos são exclusivos, impermeáveis e hostis com pessoas que não façam parte do mesmo. Neste contexto emergem as visões estereotipadas capazes de determinar *a priori* as ações frente aos outros e preconceitos. As diferenças e semelhanças interindividuais, portanto, bem delimitadas favorecem (ou são responsáveis) pela diversidade e heterogeneidade entre grupos de jovens (Gavin & Furman, 1989).

Especificamente com relação ao processo de vitimização, os jovens que se comportam de maneiras semelhantes tendem a se associarem, formando *gangs* (pequenos grupos). Desta forma, o maltrato e agressividade direcionados a outro jovem (vítima) também podem ser atividades compartilhadas, como outras atividades quaisquer nos grupos de amigos (i.e.: jogos, conversas, atividades de lazer e esporte). O jovem agressor é seguido ou se une a outros que apresentam o mesmo comportamento (Almeida, 2000). E, à medida que as alianças são estabelecidas, a violência é reforçada intra-grupo. Este reforço, além de gerar estereótipos, legitima a violência, favorece o hedonismo coletivo acerca do sofrimento dos outros e banaliza valores éticos importantes como respeito às diferenças individuais.

Enfatizando uma perspectiva de análise sistêmica e ecológica acerca do fenômeno do maltrato, convém também salientar alguns aspectos individuais (da pessoa) que fazem parte e são relevantes neste processo. Características individuais das vítimas podem “convidar” ou suscitar ao ataque agressivo e são, também, direta ou indiretamente responsáveis pelo maltrato. Geralmente, as crianças escolhidas como alvo de atos agressivos podem ser *passivas*, ou seja, isoladas (excluídas), introvertidas, inibidas, apresentando uma percepção negativa de si mesmas e da situação; ou *provocativas*, apresentando comportamento agressivo e/ou ansioso (Olweus, 1993). Esta última denominação refere-se a jovens que por suas dificuldades de concentração e agitação psicomotora podem irritar ou provocar tensão na atmosfera do contexto em que se encontram. A relação de vitimização delega para a vítima o estatuto de *rejeitado* ou *rechaçado*, resultando na exclusão social. Vítimas passivas podem ter dificuldades para se

impor e se defender nas interações grupais por serem mais ansiosas, inseguras e inibidas. A debilidade física da vítima é um aspecto (ou fator) que pode também causar ou instigar os atos agressivos para com a mesma (Olweus, 1991; 1993). Entretanto, é necessário ressaltar a dificuldade em definir se características das vítimas são antecedentes ou consequências de maltratos. Aspectos como baixa auto-estima e tendência à depressão podem gerar episódios de vitimização, porque jovens com estas características tornam-se alvos propícios para ataques agressivos. Por outro lado, estes jovens podem ficar mais deprimidos e apresentarem baixa auto-estima após sofrerem sucessivos atos de maltrato por seus pares. Mais uma vez, é importante que estas conclusões teóricas e dados empíricos não venham a legitimar o fenômeno do maltrato baseando-se nas características individuais das vítimas como justificativas para tal. Pelo contrário, estudos como este, visam a denunciar ou explicitar os riscos implicados neste processo.

Convém salientar que a vitimização ou *bullying* não se restringe a um nível socio-econômico específico, nem tampouco a determinada faixa etária ou determinado gênero (Olweus, 1978, 1993). Aparentemente, o ambiente que aparentemente é mais propício para que aconteçam episódios de *bullying* é o microsistema escolar.

A violência no contexto escolar é um dos inúmeros problemas com graves consequências sociais do sistema educacional no Brasil (Guzzo, 2001). As pesquisas sobre vitimização no Brasil são recentes (Silva & Löhr, 2001), portanto não se consegue precisar se a frequência da incidência de tal processo aumentou ou se foi o interesse social acerca do microsistema escolar que gerou mais estudos. Intervenções remediativas ou terapêuticas, que focalizem a pessoa individualmente, sem trabalhar seu contexto, família ou ambos são ineficientes. Estudos como o presente são importantes para denunciar fatores de risco que impeçam que a escola cumpra sua principal função: constituir um espaço institucional, no qual alunos e professores possam se desenvolver, aprender uns com os outros e exercer a cidadania (Guzzo, 2001).

A escassez de instrumentos específicos sobre agressividade e processo de vitimização no Brasil pode ser resultado do interesse recente por estudos na área. Os estudos devem, entretanto, conceituar a vitimização como parte de um panorama que relaciona-se aos processos “normais”, o que não significa afirmar que esta é inevitável ou aceitável. A vitimização é um processo que deve ser analisado sob a perspectiva dos

processos e eventos evolutivos. Estudos sobre esta temática devem ter o objetivo de identificar os fatores de riscos envolvidos no processo de vitimização, que resultam em danos sócio-emocionais, a fim de desenvolver estratégias preventivas e intervir junto a crianças prejudicadas por esta relação. Desta forma, a vitimização não é justificável ou positiva dentro do processo do ciclo vital. Pelo contrário, infelizmente, este fenômeno nocivo serve para atingir os objetivos grupais típicos dentro do ciclo evolutivo, mantendo sua homogeneidade e coesão. As estratégias de intervenção devem identificar os objetivos de um grupo e trabalhar no sentido de modificá-los. Se existir a possibilidade de mudar os objetivos grupais, a vitimização para com algumas pessoas pode cessar.

Como referido anteriormente, o presente trabalho discorre sobre interações pessoais. Mais especificamente, interações pessoais no microsistema escolar. Nesta linha de pensamento, apresenta idéias sobre o que pode significar risco e proteção nestes processos desenvolvimentais importantes para crianças e pré-adolescentes. Analisa o comportamento agressivo como um processo social, a relação de vitimização como um subtipo de comportamento agressivo e, para completar a discussão sobre interações e saúde, retoma o estudo sobre relações de amizade.

1.4 Amizade

O estudo sobre amizade é foco de interesse da área de Psicologia do Desenvolvimento Social já há algum tempo. Desde a publicação de um artigo de Monroe (1898; ver Bukowski, 2004) que distinguiu a percepção que as crianças possuíam de seus amigos em comparação com as percepções dos demais colegas, pesquisadores têm se interessado pelas características e efeitos das amizades infantis. Mesmo que exista esta referência datada de 1898, o interesse pelo estudo sobre amizade cresceu mesmo nos últimos 20 anos nos Estados Unidos, Canadá e, mais recentemente, na Europa. Comparado com estudos de interações pais-filhos, mãe-bebê que possuem uma abordagem teórica sólida e consistente baseada nas teorias de Apego (Bowlby, 1969, 1973), a pesquisa sobre amizade não está ligada a uma linha teórica específica. Algumas pesquisas retomam a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura), outras retomam o modelo interpessoal proposto por Sullivan (1953) ou Moreno (1934). O presente estudo analisa estas relações de amizade

segundo a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, retomando características individuais em interação com os contextos específicos nos quais a amizade acontece. A adoção da perspectiva ecológica de análise permite contextualizar estas relações e compreender seu significado de forma mais completa e ao mesmo tempo dinâmica (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A amizade é uma interação de dois ou mais indivíduos, recíproca e iniciada por livre escolha. É uma relação diádica bilateral, íntima, mútua e voluntária. Chama-se atenção para o forte componente afetivo presente nesta relação, entendendo que as relações de amizade de crianças são formadas pela preferência mútua, entretenimento e habilidade de se engajar em um brincar recíproco e complementar (Daudt, 1995; Price & Ladd, 1986; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah & Laguace-Seguín, 1999).

A relação de amizade tem a função de promover afeto, intimidade e confiança. A experiência de amor e afeto proveniente das relações de amizade é única no ciclo vital. Os amigos reconhecem a consideração positiva e o cuidado que uns dedicam aos outros e, desta forma, experimentam sentimentos de mais valia. As relações afetivas com pais, por exemplo, provêm de uma natureza hierárquica distinta e existe uma expectativa social de que os pais devem amar seus filhos, por isto, o afeto e a aceitação que a criança experencia nas relações com pais podem não ser tão poderosos e influentes no seu processo de desenvolvimento, como o sentimento de afeição demonstrada livremente por um amigo (Erdley, Nangle, Newman & Carpenter, 2001).

Os estudos sobre amizade guiam-se por pelo menos dois destes três questionamentos: (1) A criança é parte de uma relação de amizade?; (2) Como é este(a) amigo(a)? e (3) Quais são as características desta amizade? (Hartup, 1995, 1996). É claro que a segunda e terceira pergunta só serão realizadas se a primeira tiver uma resposta positiva. É interesse de pesquisas atuais verificar se as crianças possuem amigos e como são estes amigos. Durante muito tempo, a investigação sobre amizade afirmou que somente existe amizade se houver reciprocidade e, então, para que os pesquisadores identifiquem uma relação de amizade se uma criança nomeia um colega como amigo, este colega precisa, necessariamente, nomear a criança também. Esta condição (reciprocidade), largamente utilizada, atualmente é criticada, pois se remete à importância de considerar as

motivações e critérios individuais das crianças para definir suas amizades. As motivações e opiniões podem variar de acordo com contextos, culturas, idades, gênero e nível sócio-econômico, assim como é importante considerar que existem muitas formas de amizade e de amigos, nem por isto menos válidas ou relevantes. O uso de escalas que visem a identificar a qualidade de amizades pode minimizar estes problemas (ou vieses) teórico-metodológicos (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993; Parker & Asher, 1993). Segundo Bukowski (2004), até o presente momento, ainda não existe um sistema que defina amizade de uma maneira rica e mais interessante que seja capaz de acessar a questão do afeto recíproco.

Outra pergunta que demanda resposta na pesquisa sobre amizade refere-se à questão da atração. Ou seja, o que faz com duas crianças ou adolescentes se tornem amigos? Existem poucos estudos neste sentido. Uma das hipóteses reside na questão da identificação por similaridade (Hamm, 2000). Outra hipótese reside na questão do compartilhamento de atividades que sejam interessantes para ambos os amigos (Almeida, 2000; Hartrup, 1983). Segundo Duck (1973), o que inicialmente faz com que as pessoas se unam, nem sempre é o mesmo que as mantém juntas. A similaridade, bem como as atividades compartilhadas têm importância diferente, de acordo com a faixa etária em questão, por exemplo. O presente estudo, visando a compreender melhor aspectos relacionados à atração entre amigos, especificamente, objetiva identificar os amigos das crianças agressivas.

Dentre as crianças, um objetivo comum, atividades e brinquedos compartilhados são pontos importantes para o início e a manutenção de uma amizade. À medida que estas crescem e seu desenvolvimento cognitivo fica mais complexo e elaborado, elas necessitam compartilhar idéias, pensamentos e valores (Gottman, 1983).

A amizade também pode influenciar positivamente na aprendizagem das crianças e adolescentes. Talvez por apresentar uma função protetiva e gerar sentimentos e experiências capazes de reduzir a ansiedade, a amizade pode estimular atividades de exploração do meio ambiente e aprendizagem de novos conteúdos (Bukowski, 2001). De acordo com Azmitia (1988), autores como Piaget e Vygotsky já afirmavam que a interação da criança com o grupo de iguais pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo. Os amigos desafiam-se com relativa impunidade. Amigos discordam menos entre si do que não-amigos. Crianças podem e fazem avanços cognitivos quando discutem

em grupo, ou em pares. A habilidade de resolver conflitos pode propiciar uma maior estabilidade e fortalecimento da amizade, mesmo frente a obstáculos e riscos do desenvolvimento. A capacidade de resolução de conflitos pode ser encarada, também, como resultado e não causa de uma relação de amizade estável e forte (Fonzi, Schneider, Tani & Tomada, 1997). Amigos tendem, entre si, a criticar idéias, clarear e elaborar suas próprias opiniões, o que não surpreende que o processo de amizade seja crucial no desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, imitação, habilidade de responder e atender adequadamente às necessidades dos outros e resolver conflitos (Bukowski, 2001). Os amigos sentem-se mais seguros entre si para discutir, pois não fazem uma auto-avaliação negativa que, geralmente, as pessoas experimentam durante discussões (Fonzi, Schneider, Tani & Tomada, 1997). Interações em um grupo de crianças da mesma faixa etária possibilitam às mesmas, a aprendizagem de habilidades sociais, através do desenvolvimento da comunicação, maior controle dos impulsos agressivos e internalização de valores morais. A relação com um amigo permite que as crianças aprendam a reconhecer o valor dos outros, através do reconhecimento de seu próprio valor (Daudt, 1995; Ladd & Kochenderfer, 1996; Price & Ladd, 1986; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Rubin e cols., 1999).

Mesmo frente a constatações sobre o papel positivo da amizade no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de crianças, evidências de que a relação de amizade pode ser um fator de risco devem ser salientadas. Atenção deve ser voltada ao contexto no qual a amizade acontece. Por isto a investigação sobre a atração entre pares é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes. Sem o conhecimento de quem e como são os amigos das crianças agressivas, por exemplo, não se pode afirmar que a amizade é um fator de proteção e tampouco prevenir a formação de amizades ditas “não saudáveis”. Berndt (1982) afirmou que ter um amigo contribui para o bem estar subjetivo, mas que igualmente uma visão positiva de si mesmo aumenta a atratividade que um jovem pode ter e, conseqüentemente, facilita a formação de uma amizade. Parece que uma análise mais detalhada da amizade e seu papel na adaptação saudável de jovens necessita ser realizada. A desconsideração na literatura deste tópico surpreende devido ao expressivo número de pesquisas longitudinais que relacionam a amizade ao bem estar e que, mesmo assim, não focalizam o papel na adaptação ao longo do ciclo vital. O papel da amizade como proteção

pode não ser tão óbvio como estudos e senso comum sugerem. A relação amizade e bem-estar parece ser mais complexa e envolve um número considerável de variáveis, tais como: características individuais dos amigos, atividades compartilhadas, valores compartilhados, contexto da amizade, estabilidade da amizade e fatores de atração.

Existem evidências que podem ir contra valores éticos, mas que sugerem que amigos agressivos são fatores de proteção e não de risco, no caso de vitimização. Hodges, Malone e Perry (1997) afirmaram que os efeitos protetivos da amizade se mostraram mais fortes e consistentes, quando uma criança em situação de risco possui um amigo agressivo. Estes autores acreditam que uma criança pode hesitar em vitimizar (ou excluir) outra criança que tenha um amigo que possa revidar e brigar. Este dado é paradoxal e deve ser tratado com cuidado, pois em outras palavras afirma que a melhor intervenção ou política para uma criança em risco é se aliar (ser amiga) a um agressor (*bully*). A explicação oferecida por Hodges e colaboradores atribui o efeito protetivo da amizade às características do(a) amigo(a) por si só. E, retomando a análise contextualizada e ecológica (Bronfenbrenner, 1979/1996), uma alternativa é dizer que os efeitos associados aos problemas comportamentais do amigo estão relacionados ao funcionamento do grupo de pares. Ou seja, mais do que agressividade individual do amigo ser um fator de proteção, a interação, o processo mediador que ocorre entre amigos e o papel social que este exerce no grupo é que pode estar agindo como fator protetivo (Cillessen & Mayeux, 2004). Especificamente, crianças que ocupam altas posições sociais no grupo de iguais (líderes) podem mostrar altos níveis de agressividade. E, por este fato, por seu papel no grupo, estas podem auxiliar seus amigos mais vulneráveis e não por suas características de personalidade individualizadas (por exemplo, agressão).

1.5 Objetivos do estudo

O presente estudo objetivou investigar a manifestação do comportamento agressivo, o processo de vitimização e as relações de amizade em crianças em idade escolar. Foi objetivo identificar estes processos interpessoais, a relação existente entre os mesmos e refletir sobre seu papel enquanto fator de risco ou proteção ao desenvolvimento saudável de

crianças. Visou, ainda, a verificar a validade interna de diferentes instrumentos de avaliação e a adequação do uso destes instrumentos estrangeiros no Brasil.

Para a identificação e compreensão do comportamento agressivo das crianças foram utilizados três instrumentos: uma Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Lisboa & Koller, 2001), uma Escala de Comportamento Agressivo (Little, Jones & cols., 2003) e um instrumento de características de comportamentos de pares (adaptado de Rubin, Bukowski & Parker, 1998). A escolha por estes instrumentos partiu da importância de acessar o comportamento agressivo por três fontes, a própria pessoa, seus colegas e seus professores.

Também foi objetivo deste estudo, levantar, dentre a amostra, crianças que desempenhavam no grupo papel de agressores, de vítimas, de agressores-vítimas e pró-sociais e quais as percepções que estas crianças possuíam sobre as causas da vitimização (*bullying*) em escolas. Os resultados das escalas e instrumento de agressividade foram comparados aos dados sobre vitimização, verificando a relação entre estes dois processos.

Ainda, foram investigadas as qualidades das relações de amizade das crianças do estudo, fazendo-se as comparações entre crianças agressivas e não agressivas, assim como entre agressores, vítimas e agressores-vítimas. Para acessar a amizade foi utilizada a *Friendship Qualities Scale* (Bukowski, Hoza & Boivin, 1993), traduzida e adaptada para o português. A validade e confiabilidade interna desta escala foram também verificadas e testadas. Convém salientar que tanto na área da agressividade, amizade e vitimização, o presente estudo valorizou e priorizou a coleta de dados das próprias crianças, ou seja, visou a entender e acessar as percepções individuais das crianças sobre estes processos. Principalmente, entendendo o que estas crianças apontam como risco e como proteção e não partindo de manuais, censos ou outros levantamentos acerca de saúde e vulnerabilidade.

O estudo sobre fatores de risco e proteção de crianças em idade escolar visa à coleta de subsídios para intervenções, que possam melhorar a qualidade da interação social na escola. A pesquisa proposta neste projeto visou a contribuir com dados empíricos para os estudos teórico-metodológicos na área da agressividade, vitimização e amizade. Pesquisas nesta área são de grande importância para a compreensão adequada do processo de desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Hartrup, 1996; Price & Ladd, 1986; Rubin,

Bukowski & Parker, 1998; Steinberg, 1999). Os resultados obtidos poderão gerar subsídios para programas de intervenção e prevenção em escolas e trabalhos de apoio junto a famílias, no que se refere a comportamentos infantis de risco para adaptação saudável durante o ciclo vital. O entendimento adequado das relações de amizade e seus benefícios, também o lado “positivo” do comportamento agressivo e a compreensão adequada do processo de vitimização são pontos fundamentais a serem transmitidos, auxiliando as crianças com fatores de proteção e auxiliando, também, pais e professores no processo de educação e promoção da saúde.

Capítulo II

Método

2.1 Participantes

Participaram deste estudo, 253 crianças de nove a 15 anos ($M = 11,82$ e $DP = 1,41$), de ambos os sexos, 127 meninos e 126 meninas, todas regularmente matriculadas em uma escola da rede municipal de Porto Alegre que atende crianças de nível sócio-econômico baixo. Esta escola está localizada em um bairro de periferia, em uma rua sem calçamento, ficando bem afastada do centro da cidade. As casas da vizinhança, onde as crianças moram com suas famílias, são todas de madeira e as ruas não são asfaltadas. Cinco crianças foram excluídas da amostra geral, que originalmente contava com 258 crianças, por serem classificadas no Teste das Matrizes Progressivas Raven como *intelectualmente deficientes* (menos de seis acertos). Partindo-se do princípio que este fato implicaria vieses aos resultados e análises, os instrumentos respondidos por estas cinco crianças (três meninas e dois meninos) não foram contabilizados.

Participaram, ainda, nove professoras destas crianças. Todos estes profissionais eram funcionários de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre.

2.2 Instrumentos e Procedimentos

2.2.1 Considerações Éticas

Todos os participantes, crianças e professores foram contatados diretamente na escola. Inicialmente, foram explanados os objetivos e os passos da pesquisa para a direção da escola e administração pedagógica. Foram salientados os benefícios desta investigação na área da Psicologia Escolar, promoção da saúde e ausência de prejuízos ou riscos para os participantes envolvidos. Após explicações detalhadas, foi solicitada a autorização da administração da escola para a realização da pesquisa e verificou-se a disponibilidade de horários para realização de entrevistas e aplicação coletiva de instrumentos de acordo com

a Resolução 196/1996- Conselho Nacional de Saúde e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

Após este primeiro contato, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Os nove professores participantes foram contatados diretamente na escola em intervalos de suas aulas e convidados a colaborarem com a pesquisa.

2.2.2 Critérios de Amostragem

O critério inicial para a composição da amostra foi a idade. Solicitou-se junto à direção da escola uma autorização para entrevistar crianças de 9 a 13 anos. Entretanto, como as aplicações foram feitas em horário de aula, os questionários foram aplicados na turma inteira e, a fim de não suscitar sentimentos de exclusão social, crianças de 15 anos também fizeram parte da amostra. Os pesquisadores possuíam as listas de chamada de nove turmas de segundo e terceiro ciclo. Em cada uma destas nove turmas de 25 a 30 crianças, todas as crianças respondiam às escalas e aos instrumentos.

Em um segundo momento da pesquisa, construiu-se uma subamostra de crianças que foram submetidas à aplicação de um teste projetivo, o *SCAN-Bullying* (Almeida & del Barrio, 2002), seguido de entrevista qualitativa. Esta subamostra constou de 45 crianças que, segundo seus colegas, possuíam os seguintes papéis sociais no que se refere à vitimização: *agressores*, *vítimas*, *agressores-vítimas* e crianças com *comportamentos pró-sociais*. Ou seja, levantaram-se os nomes das crianças mais citadas ao lado de características de agressores, de vítimas e de comportamentos pró-sociais, segundo o instrumento *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). O grupo de crianças denominado *agressores-vítimas* foi composto por crianças que foram citadas tanto ao lado das características de agressores quanto de vítimas na mesma frequência. Como critério para construção desta subamostra e a classificação da criança nestes papéis, considerou-se o fato desta ser citada mais de cinco vezes (ou por cinco colegas diferentes) ao lado de determinada característica. O intervalo entre o mínimo e o máximo de citações recebidas para cada criança foi de uma a 14 vezes.

Como critério de seleção dos professores foi considerado o fato destes possuírem contato freqüente e diário com as crianças avaliadas.

2.2.3 Avaliação realizada com as crianças

As crianças responderam os instrumentos descritos a seguir, em grupo na sala de aula, com a autorização das professoras, sempre na presença de dois ou mais aplicadores. De preferência, solicitava-se à professora que aguardasse fora da sala, a fim de evitar constrangimentos. Em alguns momentos, em vista da agitação da turma, a professora permaneceu presente na aplicação e auxiliou aos pesquisadores na orientação do preenchimento do instrumento.

Os instrumentos utilizados com as crianças foram:

1. Teste das Matrizes Progressivas de Raven: trata-se de um teste de inteligência não verbal, que avalia o fator “g” proposto por Spearman (1923, 1927). Este teste visou a identificar a capacidade edutiva e reprodutiva da inteligência que constituem o fator “g”, avaliando a capacidade da criança em encontrar o pedaço que falta para completar um desenho. É dividido em cinco séries de 12 problemas cada. Cada série começa com um problema simples e evolui para problemas mais complexos e de dificuldade maior.

Foram levantados os escores de acertos para cada criança neste teste ($M=23,83$, $DP=6,859$). A pontuação total de cada participante corresponde ao número de acertos que este realizou e é transformada em escore e percentil segundo o Manual do Teste (ver Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999). Para transformar a pontuação total em percentil deve-se consultar uma das três tabelas presentes no Manual do teste: Tabela para a População Geral, Tabela para Escolas Públicas e para Escolas Particulares. A tabela consultada para este estudo foi a Tabela das Escolas Públicas. Os percentis descritos no manual (tabelas) correspondem à freqüência com que um escore similar ocorre entre jovens de mesma idade. Este teste foi incluído no estudo apenas para evitar viés na amostra no que se refere ao desenvolvimento cognitivo das crianças como salientado anteriormente. Crianças avaliadas como *intelectualmente deficientes* (número de acertos inferior a 6) foram retiradas da amostra porque este nível de desenvolvimento cognitivo poderia prejudicar o desempenho nos instrumentos do estudo. A Figura 1 apresenta um *boxplot*

ilustrativo da distribuição dos acertos/erros (percentis) das crianças no Teste de Raven. As crianças que acertaram menos de seis questões no teste e foram excluídas da amostra aparecem neste *boxplot* como os *outliners*. Os números que aparecem na Figura, não dizem respeito a escores e/ou acertos, mas referem-se à identificação das crianças que foi feita através de números e não através de seus nomes.

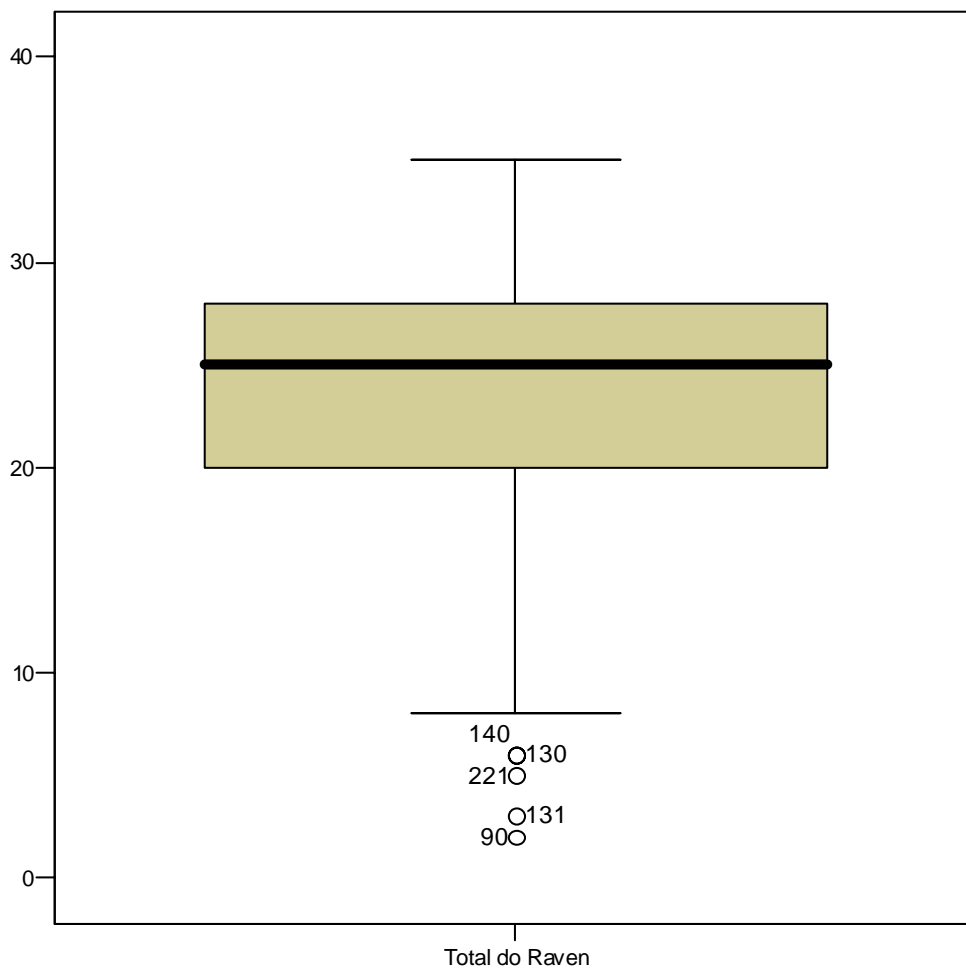


Figura 1. *Boxplot* dos acertos/erros (percentis) das crianças no Teste das Matrizes Progressivas de Raven

2. *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola (Rubin, Bukowski & Parker, 1998): este teste consiste em uma lista de afirmativas que

descrevem características comportamentais de crianças ao lado das quais o respondente deve escrever o nome do(s) seu(s) colega(s) de aula que, na sua opinião, mais se identifica com as mesmas. O instrumento original desenvolvido por Rubin, Bukowski e Parker (1998) foi traduzido para o português e traduzido de volta para o inglês por pesquisadores bilíngües diferentes (*backtranslation*). Para a construção do instrumento utilizado nesta pesquisa, foram utilizados alguns itens do *Peer Assessment* (Rubin, Bukowski & Parker, 1998) traduzido, mas também outros itens elaborados com base em instrumentos existentes e na literatura atual na área (Bénitez & Almeida, 2001). As características comportamentais descritas no instrumento (afirmativas) foram agrupadas em três subescalas: *afirmativas sobre comportamento agressivo* (indicadores de agressores), *afirmativas de vitimização* (indicadores de vítimas) e sobre *comportamentos pró-sociais*. Cada criança recebeu, além do instrumento, uma lista com todos os nomes dos colegas da sala de aula. As crianças foram solicitadas, então, a escrever, ao lado de cada afirmativa, o nome de seus colegas que julgassem pertinente como foi explicado anteriormente. Os participantes podiam citar/escrever mais de um nome (colegas) ao lado de cada item (Anexo B).

O levantamento das respostas consiste em calcular o número de citações que cada criança recebeu para cada afirmativa, obtendo-se um escore para cada criança apontada. Após este levantamento, foi possível classificar as crianças segundo seu papel social: *agressores*, *vítimas*, *agressores-vítimas* ou *pró-sociais*. Para tal, foi necessário ter um número de citações, feitas pelos seus colegas, maior que cinco ao lado de cada afirmativa, que descrevia os comportamentos específicos. Baseado neste levantamento, então, foram identificadas crianças que, na opinião dos seus colegas exerciam papel de *agressores* (crianças citadas mais de cinco vezes nas características de agressores), de *vítimas* (citadas mais de cinco vezes nas características de vítimas), de *agressores-vítimas* (citadas mais de cinco vezes tanto nas características de agressores quanto de vítimas) e *pró-sociais* (referidas mais de cinco vezes ao lado de características positivas, de comportamentos pró-sociais). Estas crianças constituíram uma subamostra, de 45 crianças, 27 meninos e 18 meninas, 14 agressores, 11 vítimas, 9 agressores-vítimas e 11 pró-sociais que posteriormente foi submetida ao teste *SCAN-Bullying*, descrito a seguir.

Foi realizada, também, uma análise fatorial confirmatória de três fatores a fim de verificar a consistência das subescalas do instrumento construído. Segundo esta análise

fatorial, dois itens que foram originalmente agrupados na construção deste instrumento para uso nesta pesquisa na subescala de *afirmativas sobre comportamento agressivo (indicadores de agressores – bullies)* foram agrupados na subescala de *afirmativas sobre comportamentos pró-sociais* (“É um bom líder” e “Faz sucesso entre os colegas na escola, todos os conhecem”). Ainda, três itens que eram inicialmente da subescala de *afirmativas sobre vitimização (indicadores de vitimização)*; “Bate ou xinga os outros, só quando estes batem ou xinga ele (a)”; “Fica bravo(a) com facilidade” e “Os outros xingam ele(a), dizem palavrões ou colocam apelidos”) passaram para a subescala de *afirmativas sobre comportamento agressivo (indicadores de agressores – bullies)*. Os resultados desta análise fatorial foram analisados qualitativamente. Os itens sobre liderança e sobre popularidade haviam sido elaborados para a identificação de agressores com base em estudos que salientam que os agressores podem possuir tais características (Olweus, 1978, 1993; Salmivalli, 1998; Smith, 2003), mas percebeu-se, após a análise fatorial confirmatória tendiam mais à descrição e identificação de crianças pró-sociais. Os outros itens “Bate ou xinga os outros, só quando estes batem ou xinga ele(a)” e “Fica bravo(a) com facilidade” visavam a explicitar atitudes impulsivas e agressividade reativa, a qual, segundo a literatura pode estar associada à vitimização. E, por fim, o item “Os outros xingam ele(a), dizem palavrões ou colocam apelidos” se refere a agressividade direta e verbal, mas evidencia a vitimização do receptor deste comportamento. Com exceção deste último item descrito, acreditou-se que as demais sugestões de alterações (itens em subescalas) eram pertinentes e estas foram aceitas para fins da análise. Os coeficientes Alfa de Cronbach destas subescalas indicam também a consistência interna de cada uma das subescalas (itens sobre agressividade, $\alpha = 0,931$; vitimização, $\alpha = 0,813$ e comportamentos pró-sociais, $\alpha = 0,887$).

3. Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo (adaptada de Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003): trata-se de um instrumento de auto-relato cuja escala original consiste em 36 itens e visa a investigar o comportamento agressivo, diferenciando suas formas subjacentes e expressões funcionais. Os itens são subdivididos em seis subescalas: 1) agressividade externalizada; 2) agressividade externalizada reativa; 3) agressividade externalizada instrumental; 4) agressividade relacional; 5) agressividade relacional reativa; e, 6) agressividade relacional instrumental. A escala foi traduzida para o português e traduzida de volta para o inglês por pesquisadores bilíngües diferentes (*backtranslation*) e

foi incluída uma subescala com itens positivos ou comportamentos pró-sociais, retiradas da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Lisboa & Koller, 2001). Estes itens foram rephraseados do original, no qual refletiam a percepção das professoras, para serem utilizados nesta nova escala. A inclusão de itens positivos (pró-sociais) decorreu de uma preocupação em “despistar” os participantes do foco do estudo, evitando “contaminação” de suas respostas e percepções, bem como neutralizar o impacto negativo que as afirmativas de descrição do comportamento pudessem ter. Ainda, a inclusão destes itens possibilitou que fossem realizadas correlações entre a percepção dos professores (Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola, Lisboa & Koller, 2001) e as percepções da própria criança no que se refere aos seus comportamentos pró-sociais (positivos). As aplicações deste instrumento foram coletivas na presença de dois ou mais pesquisadores. A própria criança avaliou seus comportamentos, respondendo à escala. (Anexo C).

Foi calculado o coeficiente Alfa de Cronbach para verificar a consistência interna desta escala para uso no Brasil. Foram também calculados os Alfas de Cronbach para cada subescala do instrumento. Como mostra a Tabela 1 abaixo, cada subescala, bem como a Escala Total, possui um aceitável (ou positivo) nível de confiabilidade.

Tabela 1

Propriedades Psicométricas da Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo:
consistência interna

Formatado

Subescalas	Alfa de Cronbach	Número de itens
Agressividade Externalizada	0,793	6
Agressividade Externalizada Reativa	0,715	6
Agressividade Externalizada Instrumental	0,818	6
Agressividade Relacional	0,695	6
Agressividade Relacional Reativa	0,666	6
Agressividade Relacional Instrumental	0,807	6
Escala Total	0,917	36

4. *Scripted-Cartoon Narrative of Bullying (SCAN-Bullying; Almeida & del Barrio, 2002)*: este instrumento avalia percepções dos jovens acerca da vitimização (*bullying*). O teste foi desenvolvido por pesquisadores portugueses e espanhóis, em parceria também com profissionais da Inglaterra. Consiste em dez cartões com desenhos gráficos que descrevem uma história de vitimização no contexto escolar. Foi solicitado à criança que contasse a história que vê nos cartões e, posteriormente, apresentou-se outros cinco cartões que representam cinco diferentes finais para a história. A criança deve escolher um final que, na sua opinião é o mais adequado. Paralelamente à apresentação dos cartões, o pesquisador fez algumas perguntas à criança, que visavam a explicitar aspectos específicos e percepções sobre vitimização, tais como: a) o nível de compreensão social e representação das relações de vitimização no grupo de pares; b) as atribuições causais que os respondentes atribuem aos comportamentos de vitimização; c) os sentimentos atribuídos aos agressores e às vítimas; d) a representação e a interpretação emocional dos protagonistas da história e as do respondente, assumindo papel destes protagonistas; e, e) as estratégias de *coping* para lidar com o problema (Anexo D). Este instrumento foi aplicado na íntegra, mas para o presente estudo foi realizada apenas a análise da parte “b” referente às atribuições causais. Ou seja, foi pedido aos participantes que contassem o que se passava nas figuras, possibilitando que estes construíssem uma narrativa a partir da história apresentada nos cartões. Após, foram realizadas as seguintes perguntas a fim de identificar a percepção das crianças sobre as causas da vitimização (*bullying*): a) Por que isto (*bullying*) acontece nas escolas? e b) Pode ter acontecido algo que causou esta situação (antecedentes)? Todas as aplicações do *SCAN-Bullying* (Almeida & del Barrio, 2002) foram feitas individualmente, na presença de um ou dois entrevistadores, sendo que todo este material foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise.

As respostas dos participantes passaram por uma análise qualitativa com base no sistema de categorias previamente elaborado (Almeida & Lisboa, não publicado, Anexo E). A elaboração deste sistema de categorias baseou-se em uma revisão atualizada do Manual já existente (Barrio, Almeida, Barrios & van der Meulen, 2003) e na literatura atual sobre o tema (Salmivalli, 1998; Smith, 2003).

Em um primeiro momento os juízes identificaram nas respostas das crianças os níveis distintos de complexidade do comportamento social, a saber: *individual*,

interpessoal, grupal e social (Almeida & Lisboa, no prelo; Hinde, 1987). Posteriormente, em uma etapa mais interpretativa, foram identificados, então, os temas das atribuições causais da vitimização descritas pelos jovens (ver Manual no Anexo E).

Categorizou-se em nível *individual*, as respostas que se referiram às características ou atributos individuais tanto de agressores como das vítimas. As respostas atribuídas a este nível pressupõem que o alvo da atribuição causal reside no indivíduo, nas suas características e comportamentos. No nível *interpessoal/diádico* foram incluídas todas as respostas referentes às interações que reforçam ou causam o *bullying*. No nível grupal, incluíram-se as respostas referentes a processos da dinâmica grupal, os quais podem representar mecanismos reforçadores ou causadores da vitimização. Por fim, no nível social, foram categorizadas as respostas cuja atribuição considerava elementos relativos à família, escola, e outros grupos sociais, agentes de socialização. Incluiu-se, ainda, neste nível, respostas em que mencionavam aspectos macrossistêmicos (valores culturais, religiosos ou ideologias) relacionados à manifestação e continuidade da vitimização. Além do levantamento dos níveis de complexidade social, dos temas das atribuições causais, foram identificados os antecedentes que, segundo as crianças poderiam originar situações de vitimização.

Um procedimento de confiabilidade inter-juízes foi adotado, a fim de evitar vieses e não perder a riqueza da análise qualitativa. Ou seja, dois juízes realizaram a análise qualitativa separadamente e, depois, encontraram-se e discutiram concordâncias e discordâncias. Nas categorias em que houve discordância prévia, chegou-se a um consenso após discussões que retomaram o embasamento teórico adotado.

5. *Friendship Qualities Scale* - Escala sobre Qualidade da Amizade (Bukowski, Hoza & Boivin, 1993): este instrumento consiste em 22 itens que descrevem qualidades de uma relação de amizade. Os participantes manifestaram sua concordância ou discordância com relação a cada um dos itens descritos de acordo com um contínuo de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Esta escala foi construída com base em cinco aspectos fundamentais de uma relação de amizade, a saber, *companhia, conflito, apoio, segurança e intimidade*, que constituem subescalas deste instrumento. Três subescalas são subdivididas em mais duas subescalas cada uma. A escala *apoio* é dividida em *ajuda e proteção à vitimização*; a escala *segurança* é dividida em *aliança de confiança* e

transcender problemas e, por fim, a escala *intimidade* é dividida em *vínculo afetivo* e *avaliação reflexiva* (Anexo F).

Em um primeiro momento de análise, foram levantadas as díades recíprocas de amizade: 1) Foram agrupados, dois a dois (pares), os amigos que se nomearam reciprocamente neste instrumento. 2) Também foram identificadas crianças sem amizades recíprocas, ou seja, que referiram determinados amigos, mas não foram referidas por estes e, 3) crianças que citaram amigos que não foram identificados, pois eram de fora da escola (vizinhança, por ex.), familiares e até figuras religiosas (p. ex: Jesus).

Posteriormente, foi calculado o coeficiente Alfa de Cronbach (0,783, $n=22$ itens) para verificar a consistência interna da escala total e das subescalas. Com exceção das subescalas Companhia e Conflito, todas as demais obtiveram alfas indicando consistência interna. Os valores podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2

Propriedades Psicométricas da Escala sobre Qualidade da Amizade utilizada no Brasil

Subescalas	Alfa de Cronbach	Número de itens
Companhia	0,507	4
Conflito	0,570	4
Apoio	0,713	5
Segurança	0,390	4
Intimidade	0,740	5
Escala Total	0,783	22

2.2.4 Avaliação realizada com as professoras

As professoras das crianças do estudo foram contatadas na própria escola no intervalo das aulas. Todas as professoras receberam as devidas orientações para preenchimento do instrumento descrito a seguir, bem como, puderam apresentar suas dúvidas, em caso houvesse, para o(a) aplicador(a) da escala.

1. Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na

Escola (Lisboa & Koller, 2001): este instrumento foi construído com base na literatura e em outros instrumentos de avaliação existentes, em particular a subescala de agressividade da *Child Behavior Scale* (Ladd & Profilet, 1996). Esta escala passou por um processo de validação de conteúdo e consta de 41 itens, subdivididos em seis subescalas: 1) formas confrontativas de agressividade; 2) formas não-confrontativas de agressividade; 3) agressividade direcionada a professores; 4) agressividade direcionada a colegas; 5) agressividade direcionada a um âmbito em geral; e, 6) subescala de comportamentos pró-sociais. Os professores manifestaram sua concordância ou discordância com relação a cada um dos itens descritos no instrumento de acordo com um contínuo de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente) no que se refere a sua percepção sobre o comportamento de cada um de seus alunos. Os professores já receberam esta escala com os nomes das crianças sobre as quais estes deveriam avaliar (Anexo G).

A Tabela 3 mostra os valores do coeficiente *Alfa* de Cronbach (0,968, 26 itens) para verificar a consistência interna desta escala. Foram calculados também os Alfas de Cronbach para cada subescala do instrumento, segundo instrumento original:

Tabela 3

Propriedades Psicométricas da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola: consistência interna

Subescala do Instrumento Original	<i>Alfa</i> de Cronbach	Número de Itens
Formas confrontativas de agressividade	0,937	13
Formas não confrontativas	0,871	5
Agressividade Geral	0,834	4
Agressividade Direcionada aos Colegas	0,954	10
Agressividade Direcionada aos Professores	0,918	9
Escala Total	0,968	26

Capítulo III

Resultados

São apresentados neste Capítulo, os resultados das análises dos dados do estudo. O objetivo inicial da pesquisa com relação à validação dos instrumentos estrangeiros no Brasil foi realizado e está apresentado no Capítulo do método. Nesta seção, inicialmente, serão descritas as equações de regressão múltipla que visaram a verificar interações das variáveis, ou seja, a medida ou extensão de mudança de uma variável ocasionada pela mudança e/ou interação de outra (preditor). Foram realizadas equações de regressão múltipla, a fim de investigar o papel de todas as variáveis do estudo como possíveis preditoras, mas serão descritos, a seguir, apenas os resultados significativos. Descrevem-se, também, as correlações entre variáveis do estudo, a saber, agressividade, vitimização e amizade. Estas correlações contemplam o objetivo de verificar as relações que crianças, identificadas como agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais, possuíam sobre agressividade, vitimização (*bullying*), e amizade em escolas. Por fim, serão apresentados dados sobre as relações de amizade das crianças estudadas, tais como: qualidade percebida da amizade, reciprocidade e características dos amigos. Correlações entre agressividade e relações de amizade e entre os papéis sociais na vitimização e amizade também serão descritas.

3.1 O que prediz/influencia a vitimização entre pares? Relações entre vitimização, agressividade e amizade

Através de uma equação de regressão múltipla, foram verificados possíveis preditores para a vitimização entre pares. Foram utilizados para esta análise os itens do instrumento *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola (Rubin, Bukowski & Parker, 1998), cujas subescalas constituíram as variáveis da equação: vitimização, agressividade, competência escolar e isolamento passivo. Os itens e os coeficientes de fidedignidade (Alfas de Cronbach) para cada variável estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Itens e Alfas de Cronbach das Variáveis Utilizadas na Regressão Múltipla para Preditores da Vitimização

Variáveis	Itens	α
Vitimização	1. <i>Os outros costumam roubar, rasgar, estragar as coisas dele(a)</i>	0,768
	2. <i>Os outros o(a) agredem</i>	
	3. <i>Os outros xingam ele(a), dizem palavrões, colocam apelidos.</i>	
	4. <i>Os outros o(a) provocam</i>	
Agressividade	1. <i>Bate ou xinga os outros, só quando estes batem ou xingam ele(a)</i>	0,856
	2. <i>Fala mal dos outros</i>	
	3. <i>Fala palavrões para os outros</i>	
	4. <i>Bate nos outros se estes não fizerem sua vontade</i>	
	5. <i>Xinga, briga para conseguir o que quer</i>	
Isolamento ativo	1. <i>Ninguém o(a) convida para brincar, jogar, entre outros</i>	0,554
	2. <i>Ninguém o(a) escuta</i>	
	3. <i>É rejeitado(a), deixado(a) de lado pelos colegas</i>	
Competência escolar	1. <i>É esperto e vai bem na escola</i>	0,759
	2. <i>Sempre sabe a resposta certa</i>	
Popularidade percebida	1. <i>Muitas pessoas gostam dele(a)</i>	0,679
	2. <i>Faz sucesso entre os colegas da escola, todos o(a) conhecem</i>	

Foi testado um modelo para verificar se *agressividade, isolamento ativo e competência escolar* eram preditores do processo de *vitimização* entre pares (ver itens na Tabela 4). Estudos sobre vitimização apontam que tal processo é um subtipo de comportamento agressivo, que tipicamente acontece no contexto escolar e que ocasiona a

exclusão social (Olweus, 1978; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukianen, 1996). Por estas razões, optou-se pela inclusão das variáveis *agressividade*, *isolamento ativo*, associado à exclusão social e correlacionado significativamente com a vitimização, através do Teste de Correlação de Pearson ($r = 0,47, p < 0,001$) e a variável *competência escolar* (comportamentos positivos na escola) na equação de regressão a fim de investigar e compreender as causas da vitimização. Para tal, utilizou-se a regressão múltipla (método *enter*). O modelo foi significativo e as variáveis agressividade e isolamento ativo confirmaram ser preditoras, explicando 76% da variância da variável vitimização ($R^2 = 0,765, p < 0,001$). A vitimização entre pares é melhor explicada pela *agressividade* seguida pela variável *isolamento ativo*. A influência da variável *competência escolar* como preditora da vitimização não foi significativa ($p \geq 0,05$), conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 5

Regressão Múltipla para Variáveis Preditoras de Vitimização (N= 191)

Variável	B	DP B	β
Agressividade	0,588	0,028	0,789**
Isolamento ativo	0,333	0,052	0,237**
Competência escolar	0,092	0,027	-0,122

B=coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial

** $p < 0,01$

Este modelo foi testado novamente, utilizando-se escores z (padronizados) e dividindo-se a amostra por sexo. Utilizam-se escores padronizados para se corrigir possíveis diferenças em escalas de medida. Ambos os modelos foram significativos, sendo que no caso dos meninos, o modelo tem mais força explicativa para a vitimização do que no caso das meninas (meninos: $R^2 = 0,646, p < 0,001$; e meninas: $R^2 = 0,465, p < 0,001$). Tanto para os meninos quanto para as meninas, quanto mais agressivos ambos forem, mais provável de serem vitimizados, sendo que esta situação é mais provável de acontecer no caso do sexo masculino. A variável *isolamento ativo* é preditora da vitimização no modelo de regressão para o sexo masculino e, também, no modelo para o sexo feminino, enquanto

a variável competência escolar não está relacionada à vitimização entre pares nem no caso dos meninos nem no das meninas ($p \geq 0,05$; ver Tabela 6).

Tabela 6

Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização para Meninos e Meninas

Variável (escore Z)	B	DP B	β
Modelo 1 (Meninos, $n=93$)			
Agressividade	0,617	0,060	0,675**
Isolamento ativo	0,320	0,068	0,310**
Competência escolar	-0,065	0,053	-0,080
Modelo 2 (Meninas, $n=98$)			
Agressividade	0,442	0,063	0,544**
Isolamento ativo	0,244	0,068	0,281**
Competência escolar	-0,070	0,054	-0,098

B =coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial.

** $p < 0,01$

Posteriormente, testou-se a influência das variáveis *agressividade*, *isolamento ativo* e *competência escolar* (apresentadas na Tabela 4) na vitimização para *crianças que possuíam amigas recíprocas* e *crianças que não possuíam amigas recíprocas*. Este modelo foi construído visando à investigação sobre a influência da variável reciprocidade como fator de proteção, podendo ou não minimizar os efeitos de variáveis predictoras da vitimização (Azmitia, Ittel & Radmacher, 2005; Chu, 2005). Para determinar a escolha destas crianças (recíprocas e não recíprocas) foi utilizado o instrumento Escala sobre Qualidade da Amizade - *Friendship Qualities Scale* e foram criados dois grupos de crianças: G1 - crianças que possuíam amigas recíprocas (nomearam amigos na Escala sobre Qualidade da Amizade que as nomearam reciprocamente) e G2 - crianças que não possuíam amigas recíprocas (nomearam amigos que não as nomearam).

Tabela 7

Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização para Crianças com Amizade Recíproca e sem Amizade Recíproca

Variável	<i>B</i>	<i>DP B</i>	β
Modelo 1 (Amizade Não Recíproca, <i>n</i> = 81)			
Agressividade	0,579	0,060	0,809**
Isolamento ativo	0,351	0,068	0,254**
Competência escolar	-0,057	0,053	-0,063
Modelo 2 (Amizade, Recíproca, <i>n</i> =58)			
Agressividade	0,426	0,052	0,721**
Isolamento ativo	0,160	0,097	0,146**
Competência escolar	-0,091	0,032	0,251*

B=coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial.

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

O modelo testado para crianças que não possuem amizades recíprocas tem maior valor explicativo para vitimização entre pares ($R^2 = 0,757$, $p < 0,001$) do que o modelo para crianças que possuem amizades recíprocas ($R^2 = 0,608$, $p < 0,001$). Conforme apresentado na Tabela 6 nos dois modelos de regressão múltipla, a variável que mais explica a vitimização é a *agressividade*, seguida pela variável *isolamento ativo*, tanto no caso de crianças com e sem amizades recíprocas. A diferença entre os dois modelos se deu na influência da variável *competência escolar* na vitimização, embora a correlação seja muito baixa, pode-se apontar uma tendência. Enquanto no caso de crianças sem amizades recíprocas esta variável não tem valor explicativo para vitimização, no caso das crianças com amizades recíprocas a competência escolar protege as crianças de serem vitimizadas (ver Tabela 7. Ou seja, o grupo de crianças que possuem amigos recíprocos e possuem competência escolar correm menos riscos de serem vitimizadas.

Como apresentado na Tabela 5, para investigar a influência da reciprocidade da amizade foram construídas três novas variáveis que representavam uma combinação de dois escores das crianças, descritos anteriormente, em diferentes variáveis: 1) reciprocidade

x agressividade; 2) reciprocidade x isolamento passivo; e, 3) reciprocidade x competência escolar. A variável reciprocidade foi medida através da nomeação do amigo na Escala sobre Qualidade da Amizade e as outras três variáveis – agressividade, isolamento ativo e competência escolar – conforme aparece na Tabela 4. Este cálculo foi realizado com o objetivo de investigar o papel da reciprocidade como fator de proteção, capaz ou não de minimizar os efeitos da agressividade e isolamento ativo, bem como potencializar os efeitos da competência escolar diminuindo as chances da ocorrência da vitimização. Ao invés de dividir as crianças, como realizado anteriormente, em grupos de crianças recíprocas e não recíprocas de uma maneira geral, objetivou-se dividir a amostra em 1) crianças agressivas e com amizades recíprocas; 2) crianças isoladas ativamente e com amizades recíprocas; e, 3) crianças com competência escolar que possuíam amigos recíprocos. Foram testados dois novos modelos: 1) a influência da agressividade, isolamento passivo, competência escolar e reciprocidade na vitimização; e, 2) a influência da agressividade, isolamento ativo, competência escolar, reciprocidade, reciprocidade + agressividade, reciprocidade + isolamento ativo e reciprocidade + competência escolar na vitimização. Ambos os modelos foram significativos ($R^2= 0,691$, $p<0,001$ e $R^2= 0,014$, $p<0,05$, respectivamente), entretanto, o segundo modelo explica apenas 1,4% da variância.

Com relação às variáveis, no primeiro modelo, quanto mais a criança possui amizade recíproca menos chances esta possui de ser vitimizada. Assim, também, é o caso da competência escolar, ou seja, quanto mais competência escolar a criança tiver menor o risco que esta sofre para a vitimização. Já se a criança for agressiva, maior risco dela sofrer vitimização. O mesmo acontece quanto mais esta criança apresentar isolamento ativo, ou seja, ser isolada no grupo de iguais. Como o segundo modelo apresentou pouco valor explicativo ($R^2= 0,014$), as variáveis (ver Tabela 5) não podem ser consideradas preditores da vitimização entre pares.

Tabela 8

Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Teste de dois Modelos acerca da Influência da Reciprocidade da Amizade como Risco ou Proteção à Vitimização

Variável	<i>B</i>	<i>DP B</i>	β
Modelo 1 (<i>n</i> =139)			
Reciprocidade	-0,271	0,100	-0,120*
Agressividade	0,555	0,031	0,780**
Isolamento ativo	0,308	0,058	0,229**
Competência escolar	-0,076	0,031	-0,110*
Modelo 2 (<i>n</i> =58)			
Reciprocidade	-0,282	0,100	-0,124*
Agressividade	0,578	0,034	0,812**
Isolamento ativo	0,352	0,063	0,262**
Competência escolar	-0,058	0,041	-0,084
Reciprocidade + Agressividade	-0,282	0,130	-0,100*
Reciprocidade + Isolamento ativo	-0,148	0,127	-0,055
Reciprocidade+Competência escolar	-0,072	0.100	-0,042

B=coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial.

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Posteriormente, conforme apresentado na Tabela 9, foi testada mais uma equação de regressão múltipla. Neste modelo a variável *popularidade* (descrita na Tabela 4 foi incluída à equação, juntamente com as variáveis: *agressividade*, *isolamento ativo*, *reciprocidade e isolamento ativo + agressividade* – variável construída pela multiplicação da variável *agressividade* pela variável *isolamento ativo*. A inclusão da variável *popularidade* foi realizada em vista de estudos sobre este tema que investigaram o comportamento social, as amizades, interações de crianças populares e não populares, indicando que as crianças populares não são sempre as mais queridas no grupo de iguais, inclusive muitas vezes, não

possuem amigos (Bukowski & Hoza, 1989; Bukowski, Hoza & Boivin, 1993; Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996). A construção de uma variável que integrasse os escores de agressividade e isolamento ativo justifica-se pela necessidade de verificar todas as possíveis associações entre as variáveis e possíveis mudanças de influência de uma variável na vitimização, quando associada com outra. O modelo apresentado na Tabela 6 explicou 70% da variância ($R^2= 0,704$, $p<0,01$), mostrando, portanto, ser significativo. Verificou-se que quanto mais a criança for popular, menos chances esta terá de ser vitimizada. Do contrário, quanto mais agressiva ou ativamente isolada for, mais chances esta terá de ser vitimizada. A associação das variáveis agressividade e isolamento ativo potencializa os efeitos das variáveis, o que significa que uma criança que é agressiva e, também, isolada ativamente (rejeitada) tem ainda mais chances de sofrer vitimização do que as crianças agressivas e as crianças isoladas ativamente. Se existe reciprocidade na amizade da criança, como já foi verificado nos modelos descritos anteriormente, diminuem as chances desta ser vitimizada.

Tabela 9

Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Teste das Variáveis Popularidade e Agressividade + Isolamento Ativo

Variável – Modelo ($n = 130$)	B	$DP B$	β
Agressividade	0,232	0,043	0,388**
Isolamento ativo	0,202	0,076	0,178*
Popularidade	-0,083	0,036	-0,120*
Agressividade + Isolamento ativo	0,162	0,035	0,400**
Reciprocidade	-0,280	0,099	-0,143*

B =coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial.

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

As Figuras 2 e 3 apresentadas a seguir ilustram a interação das variáveis agressividade e isolamento ativo enquanto predictoras da vitimização. Observa-se que a interação destas duas variáveis aumenta as chances de uma criança ser vitimizada.

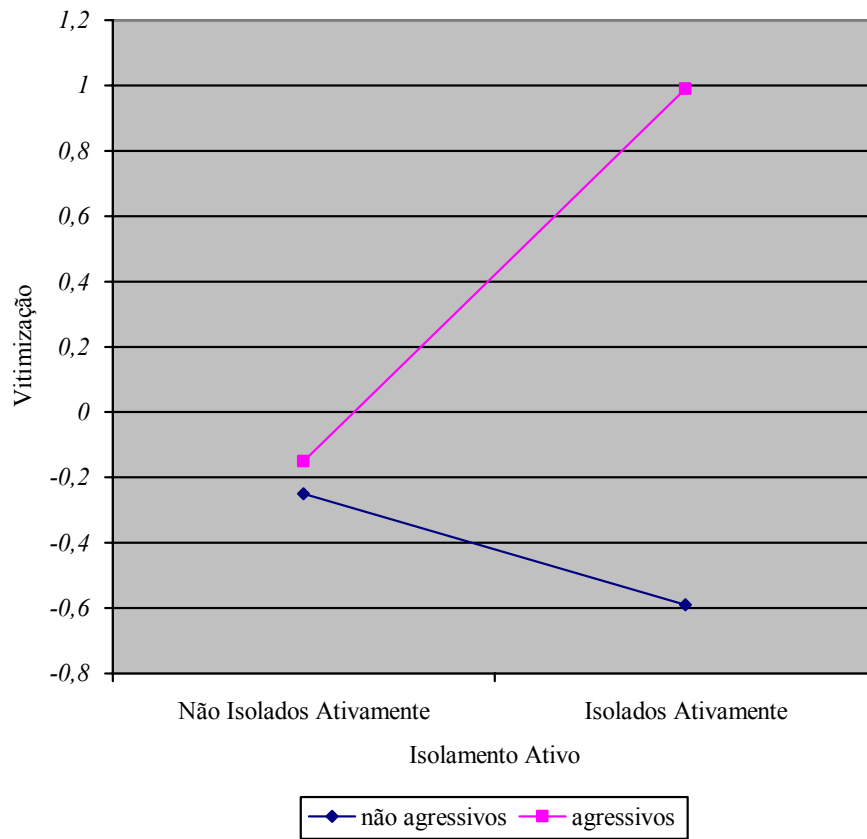


Figura 2. Associação entre isolamento ativo e vitimização

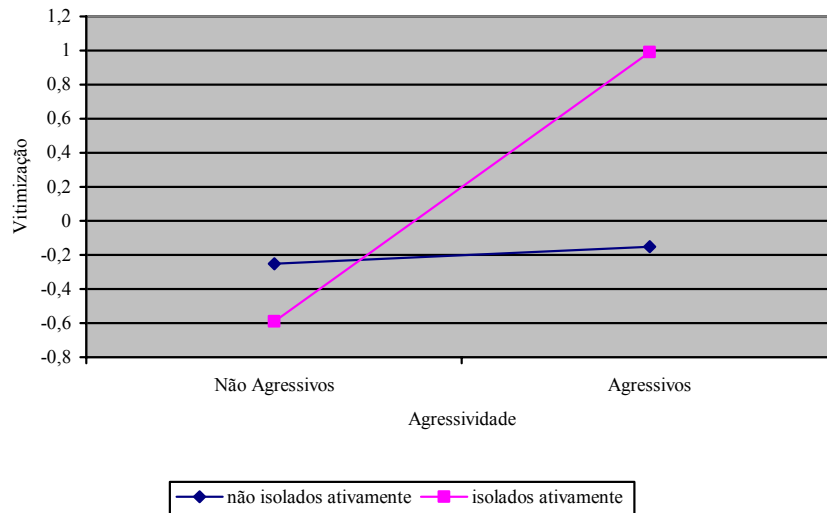


Figura 3. Associação entre agressividade e vitimização

O modelo apresentado na Tabela 9 foi testado novamente, incluindo outras variáveis referentes a características dos amigos em interação com características das próprias crianças: *popularidade da criança + agressividade do amigo*; *agressividade da criança + popularidade do amigo*; *isolamento ativo da criança + popularidade do amigo e isolamento ativo e agressividade da criança + popularidade do amigo e reciprocidade + agressividade amigo + popularidade da criança* (ver Tabela 10). Objetivou-se, com isto, verificar o impacto de aspectos mais específicos da relação de amizade (características do amigo) como fatores ou não de proteção à vitimização. As características pessoais foram incluídas também para verificar a influência de variáveis da personalidade, consideradas de risco ou de proteção, como preditoras da vitimização (Adams, Bukowski & Bagwell, 2005; Cillessen, Jiang, West & Laskowski, 2005). O modelo explica 75% da variância ($R^2=0,750, p \leq 0,01$).

Tabela 10

Regressão Múltipla de Variáveis Predictoras da Vitimização: Características Pessoais e Características dos(as) Amigos(as)

Variável - Modelo ($n=130$)	B	$DP B$	B
Popularidade da criança + Agressividade do amigo	0,093	0,055	0,202**
Agressividade da criança + Popularidade do amigo	-0,084	0,048	-0,540**
Isolamento ativo da criança + Popularidade do amigo	-0,110	0,064	-0,529**
Isolamento ativo da criança + Agressividade da criança + Popularidade do amigo	0,079	0,030	1,142**
Reciprocidade + Agressividade do amigo + Popularidade da criança	-0,186	0,083	-0,303**

B =coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial.

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Os resultados apresentados na Tabela 10 indicam que crianças populares com amigos agressivos correm riscos de vitimização, mas crianças agressivas que possuem amigos populares têm menos chances de serem vitimizadas. O mesmo acontece com crianças que apresentam isolamento ativo, quando estas possuem amigos populares correm menos riscos de serem vitimizadas. Já crianças que são agressivas e apresentam isolamento ativo, mesmo tendo amigos populares, correm riscos de serem vitimizadas. E, por fim, os resultados deste modelo mostraram que crianças que possuem reciprocidade nas suas amizades e são populares quando possuem amigos agressivos correm menos riscos de sofrerem vitimização. A Figura 4 ilustra a relação entre popularidade e vitimização, no caso de crianças populares com amigos agressivos.

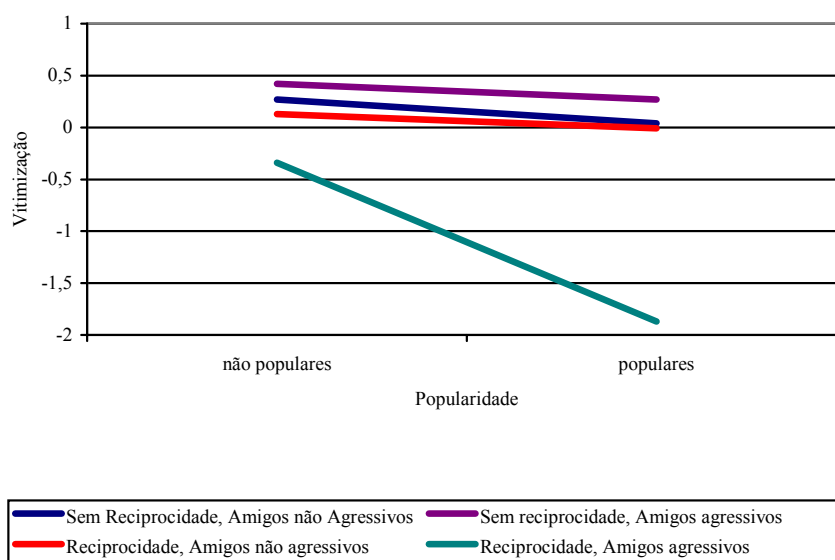


Figura 4. Associação entre popularidade e vitimização (escores z)

Observa-se, na Figura 4, que crianças populares correm menos riscos de serem vitimizadas e este resultado se potencializa se as mesmas possuem amigos agressivos. Foram utilizados escores z (padronizados) para a construção da Figura 3.

Segundo mostra a Tabela 11, foi construído mais um modelo de regressão múltipla para testar outras possíveis variáveis preditoras da vitimização. Este modelo investigou a visão dos colegas e das professoras, testando, assim como o modelo anterior, variáveis relacionadas a características dos amigos e das próprias crianças: *reciprocidade*, *média de citações como agressor* (para cada criança) na opinião dos seus colegas, *média de pró-sociabilidade* segundo a professora (para a criança individualmente), *média de citações do(a) amigo(a) como agressor* e *média de citações do(a) amigo(a) como pró-social*, segundo os colegas. A inclusão de características pessoais e características dos amigos se deram pela mesma razão já descrita nos modelos testados anteriormente. As medidas que expressaram a opinião dos colegas foram extraídas do *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola; a *pró-sociabilidade* na opinião

da professora foi medida através da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola e a reciprocidade foi a mesma variável utilizada nos modelos de regressão descritos anteriormente, medida a partir da Escala sobre Qualidade da Amizade. O modelo apresentado na Tabela 11 explicou 34% da variância ($R^2 = 0.343$, $p < 0,001$). Verificou-se, mais uma vez, que quanto mais recíproca a amizade da criança for, menos chances esta terá de ser vitimizada. Quanto mais esta criança for considerada como agressor pelos seus colegas, ou tiver amigos pró-sociais mais chances terá de ser vitimizada. Entretanto, quanto mais seu amigo for classificado agressor pelos colegas e quanto mais pró-social esta criança for na opinião das professoras esta terá menos chances de sofrer vitimização.

Tabela 11

Regressão Múltipla de Variáveis Preditoras da Vitimização: Reciprocidade, Características Pessoais e Características do Amigo

Variável (escore z)	B	DP B	β
Reciprocidade	-0.389	0.167	-0.181*
Média de nomeações como agressor(a) (<i>Peer Assessment</i>)	0.451	0,080	0.437**
Média de comportamento pró-social (Escala Professores)	-0.179	0,092	-0.148*
Média de nomeações do(a) amigo(a) como pró-social (<i>Peer Assessment</i>)	0.170	0,055	0.240**
Média de nomeações do(a) amigo(a) como agressor(a) (<i>Peer Assessment</i>)	-0.166	0,085	-0.158*

B=coeficiente angular; β =coeficiente Beta, correlação parcial.

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Concluiu-se que a agressividade figura como um dos principais preditores para a ocorrência da vitimização entre pares. Observou-se a influência do comportamento agressivo individual como causa do *bullying*, bem como do papel da agressividade do amigo como fator de risco para este fenômeno. Dentre os fatores de proteção para vitimização entre pares, a reciprocidade da amizade e características do amigo

representaram aspectos importantes. E, por fim, a interação das variáveis resultando ora em fatores de risco, ora em fatores de proteção apontou a relevância de análises ecológicas e dinâmicas sobre estas influências interativas.

3.2 Como são as relações de amizade das crianças investigadas? Qualidade percebida, papel da reciprocidade e características dos(as) amigos(as)

3.2.1 Qualidade da Amizade Percebida

Foram calculados os escores na Escala sobre Qualidade da Amizade (*Friendship Qualities Scale*) para cada criança individualmente e para a amostra de crianças ($M=4,03$, $DP=0,058$, $n=195$). O instrumento consistiu em uma Escala Likert variando de 1 (Discordo Totalmente) para 5 (Concordo Totalmente), sendo que em quatro das cinco subescalas, quando as crianças marcassem 5 (Concordo Totalmente) significava que percebiam qualidade nas suas amizades. Na subescala Conflito, entretanto, os itens possuíam direção contrária aos itens das demais subescalas (ou seja, quanto mais conflitos, menor qualidade de amizade), por isto, os valores destes itens foram invertidos para fins de análise. Ou seja, se a criança marcasse 5 (Concordo Totalmente) na subescala Conflito, sua resposta foi automaticamente invertida para 1 (Discordo Totalmente) e vice-versa. Observando a média geral da amostra de respostas nesta Escala ($M=4,03$, $DP=0,058$), concluiu-se que as crianças, na sua maioria, estão satisfeitas com as suas relações de amizade.

3.2.2 Qualidade da Amizade Percebida e Popularidade

Não foram observadas correlações significativas ($p \geq 0,05$) entre a qualidade da amizade percebida e a popularidade percebida pelos colegas (ver itens na Tabela 1), medida através do instrumento *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola.

3.2.3 Qualidade da Amizade Percebida, Popularidade Percebida e Nomeações Recebidas como Melhor Amigo(a)

A qualidade da amizade foi medida através da Escala sobre Qualidade da Amizade (*Friendship Qualities Scale*) e a variável *Nomeações Recebidas como melhor amigo* foi

construída com base na frequência de citações como melhor amigo que as crianças da amostra receberam. As nomeações como melhor amigo também foram extraídas da Escala sobre Qualidade da Amizade. Ou seja, algumas crianças na amostra receberam mais de cinco nomeações como melhor amigo e, então, a fim de verificar a associação entre este fato [ser nomeada por um colega como amigo] e a qualidade percebida da própria amizade, calculou-se, através do Teste de Correlação de Pearson, a associação entre estas duas variáveis. A qualidade da amizade percebida pelas crianças e a frequência com estas são nomeadas pelos colegas como melhores amigos estão correlacionadas ($r = 0,217$, $p \leq 0,01$). Ou seja, quanto mais uma criança percebe sua amizade com qualidade, esta também é mais citada pelos colegas como melhor amigo. Através do Teste de Correlação de Pearson também foi verificada a correlação entre popularidade percebida, medida através do *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola (ver itens na Tabela 1) e a variável Nomeações Recebidas como melhor amigo. O resultado mostra que estas variáveis estão correlacionadas ($r = 0,278$, $p \leq 0,01$) com a variável) e que quanto mais a criança for percebida como melhor amigo, mais esta criança tem chances de ser percebida também como popular pelos seus colegas.

3.2.4 *Qualidade da Amizade Percebida, Popularidade Percebida e Agressividade*

Quanto mais uma criança informa que sua amizade tem qualidade (medida através do escore da criança na Escala sobre Qualidade da Amizade), menos esta criança se percebe como agressiva, segundo a correlação de Pearson verificada entre seu escore na Escala de Auto-Relato de Agressividade e seu escore na Escala sobre Qualidade da Amizade ($r = -0,238$, $p \leq 0,01$). As correlações (Teste de Correlação de Pearson) entre a popularidade percebida e a auto-percepção de agressividade, a agressividade na opinião dos colegas e dos professores não foram significativas ($p \geq 0,05$).

3.2.5 *Conflitos Percebidos na Relação de Amizade x Agressividade*

Através do Teste de Correlação de Pearson, verificou-se que quanto mais a criança percebe conflitos na sua relação de amizade, medido através do escore da criança na subescala *Conflito* da Escala sobre Qualidade de Amizade, mais esta criança também se percebe agressiva na Escala de Auto-Relato de Agressividade ($r = -0,239$, $p \leq 0,01$).

3.2.6 *Relações de Amizade e Popularidade Percebida dos Agressores, das Vítimas, dos Agressores-Vítimas e Pró-Sociais*

Foi utilizado o Teste de Kruskal-Wallis para calcular diferenças na qualidade de amizade das crianças classificadas na opinião dos colegas como: agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais. O resultado do teste não foi significativo [$H(3, 56) = 6,85; p \geq 0,05$], entretanto, observou-se uma tendência que indica que as crianças identificadas como agressores seguidas pelas crianças pró-sociais são as que percebem suas relações de amizade como mais qualificadas/satisfatórias que as vítimas e agressores-vítimas.

O mesmo teste, Teste de Kruskal-Wallis, foi utilizado para verificar diferenças entre a popularidade percebida de crianças classificadas pelos colegas como agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais. O resultado foi significativo [$H(3, 56) = 20,33; p \leq 0,001$] e observa-se que as crianças pró-sociais são as mais populares (na percepção dos colegas), seguidas dos agressores. As crianças vítimas foram as percebidas como menos populares. Uma ANOVA foi calculada também para verificar estas diferenças na popularidade percebida dos diferentes grupos de crianças e confirmar o resultado do Teste de Kruskal-Wallis. O resultado foi significativo [$F(3,67) = 4,03, p \leq 0,01$] e confirma, como referido anteriormente, que as crianças pró-sociais são as mais populares ($M=10,68, DP= 9,09$), seguidas das agressoras ($M=6,87, DP= 7,49$) e as menos percebidas como populares pelos colegas são as crianças vítimas ($M=3,40, DP= 4,85$). O Teste de Correlação de Pearson, também calculado, mostra uma forte correlação entre a pró-sociabilidade percebida pelos colegas (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola) e a popularidade percebida ($r= 0,807, p=0,000$) e uma correlação, embora não tão forte quanto a correlação com a pró-sociabilidade, mas também significativa entre ser classificado pelos colegas como agressor e ser percebido como popular ($r= 0,187, p \leq 0,05$).

3.2.7 *Características dos Amigos das Crianças Agressivas*

3.2.7.1 *Crianças Agressivas Possuem Amigos Agressivos?*

Através do Teste de Correlação de Pearson, verificou-se uma correlação positiva entre a auto-percepção de agressividade segundo a Escala de Auto-Relato de Agressividade

e a agressividade do amigo, medida através de um compósito dos escores das crianças nas três diferentes medidas de agressividade - Escala de Auto-Relato de Agressividade + Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola + *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola (Subescala Agressividade) – ($r= 0,204, p\leq 0,05$). Ou seja, crianças que se percebem agressivas também buscam amigos agressivos. Ainda, os amigos agressivos segundo este compósito de medidas de agressividade se correlacionam positivamente com crianças percebidas como agressivas pelas professoras, variável medida através da Escala de Percepção sobre Comportamento Agressivo de Crianças na Escola ($r= 0,404, p\leq 0,001$)

Quanto mais a criança se percebe como agressiva, mais seu amigo também se auto-percebe, resultado observado a partir da correlação dos escores das crianças e de seus amigos na Escala sobre Auto-Relato de Agressividade, através do cálculo do Teste de Correlação de Pearson ($r=0,273, p\leq 0,01$). Se a professora percebe a criança como agressiva (escores na Escala de Percepção sobre Comportamento Agressivo de Crianças na Escola), esta também percebe o amigo desta criança como agressivo ($r= -0,462, p\leq 0,001$).

3.2.8 *Quem São os Amigos das Crianças Classificadas como Agressores, Vítimas, Agressores-Vítimas e Pró-Sociais?*

Através do Teste de Correlação de Pearson, investigaram-se possíveis associações entre as crianças denominadas como agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais, segundo o instrumento *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola e os escores das crianças na Escala sobre Qualidade de Amizade (que indicam a qualidade percebida na amizade). Verificou-se que as crianças que possuem amigos agressores são também classificadas como agressores pelos colegas ($r= -0,345, p\leq 0,001$) e são percebidas pelas professoras como crianças agressivas, segundo Escala de Percepção sobre Comportamento Agressivo de Crianças na Escola ($r= -0,228, p\leq 0,01$). Amigos agressores são também amigos considerados pró-sociais, segundo colegas (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola), como mostra o Teste de Correlação de Pearson ($r=0,310, p\leq 0,001$). Crianças agressoras possuem amigos vítimas, como mostra correlação entre estas variáveis medidas através do *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola ($r= -$

0,294, $p \leq 0,001$). Amigos classificados como vítimas são também amigos classificados como agressores, segundo Correlação de Pearson ($r = 0,639$, $p \leq 0,001$) e são agressivos segundo correlação desta variável com o compósito de escores nas três diferentes medidas de agressividade deste estudo (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola + Escala de Auto-Relato de Agressividade + Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola; $r = -0,873$, $p \leq 0,001$).

Vítimas possuem amigos classificados como pró-sociais segundo os colegas (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola; $r = -0,247$, $p \leq 0,01$). Verificou-se também que amigos pró-sociais são também amigos agressores segundo os colegas, como mostra a correlação entre estas duas variáveis extraídas do instrumento *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola e da Escala sobre Qualidade da Amizade ($r = -0,310$, $p \leq 0,001$).

3.2.9 Amigos Pró-Sociais

Os amigos considerados pró-sociais pelos professores, dado obtido através da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola, são também amigos que se auto-percebem pró-sociais segundo o Auto-Relato de Agressividade, subescala de itens positivos ($r = 0,343$, $p \leq 0,001$) e, ainda, são classificados segundo opinião dos colegas no *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola como crianças pró-sociais (Pearson, $r = 0,313$, $p \leq 0,001$), como mostram correlações de Pearson. Ainda, os amigos considerados pró-sociais na opinião das professoras não são agressivos, segundo o compósito das três medidas de agressividade do estudo (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola + Escala de Auto-Relato de Agressividade + Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola; $r = -0,635$, $p \leq 0,001$). Estes também não são classificados como agressores ($r = -0,213$, $p \leq 0,01$), nem como vítimas ($r = -0,297$, $p \leq 0,001$) pelos seus colegas, conforme *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola.

3.3 Comportamento Agressivo e Processo de Vitimização entre Pares

3.3.1 Agressividade, Comportamento Pró-social e Popularidade Percebida

Quanto mais as crianças percebem-se agressivas (escore na Escala de Auto-Relato de Agressividade) menos estão são denominadas como pró-sociais pelos colegas segundo *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola ($r = -0,230, p \leq 0,01$) e pelos professores (Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola; $r = -0,220, p \leq 0,01$), resultados obtidos através do Teste de Correlação de Pearson. Quanto mais as professoras percebem seus alunos como agressivos na Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola, menos estas os percebem como pró-sociais, variável medida através desta mesma escala ($r = -0,634, p \leq 0,001$).

3.3.2 Agressores, Vitimas e Agressividade

As crianças classificadas, na opinião dos colegas, como agressores (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola) percebem-se mais agressivos de uma maneira geral na Escala de Auto-Relato de Agressividade, conforme Teste de Correlação de Pearson ($r = 0,248, p \leq 0,01$). Com relação às diferentes formas e funções da agressividade, medidas através das seis subescalas da Escala de Auto-Relato de Agressividade, as correlações de Pearson apontam que estas crianças (agressores) demonstram ter agressividade externalizada ($r = 0,211, p \leq 0,01$), agressividade externalizada reativa ($r = 0,271, p \leq 0,01$) e externalizada proativa ($r = 0,250, p \leq 0,01$). Com relação à opinião das professoras (Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola) estas crianças também são percebidas como agressivas ($r = 0,384, p \leq 0,001$).

Há uma correlação significativa entre a criança ser classificada como agressor, segundo *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola e ser classificada como vítima (mesmo instrumento), de acordo com o Teste de Correlação de Pearson ($r = 0,540, p \leq 0,001$). Ou seja, crianças classificadas como vítimas podem também ser classificadas como agressores, indicando que estes dois grupos de crianças possuem uma significativa associação entre si. As crianças classificadas como

vítimas no *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola são percebidas pelas professoras na Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola como agressivas ($r= 0,216, p\leq 0,01$) e também se auto-percebem na Escala sobre Auto-Relato de Agressividade como agressivas ($r= 0,214, p\leq 0,01$).

3.3.3 *Agressividade e vitimização: o comportamento agressivo de agressores, vítimas e agressores vítimas*

Foi utilizado o Teste de Kruskal-Wallis para calcular diferenças entre os papéis sociais das crianças na vitimização medidos através do *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola e a agressividade medida pelo instrumento Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo e, também, pela Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. Observou-se que os agressores-vítimas são as crianças que na opinião dos professores são as mais agressivas [$H(3,64)=16,28; p\leq 0,01$]. Com relação à auto-percepção, verificou-se uma tendência de que as mesmas crianças, as agressores-vítimas, também sejam as que se auto-percebem mais agressivas [$H(3, 53)=7,31; p\geq 0,05$].

A Tabela 12 ilustra uma síntese das relações de amizade (características dos amigos e reciprocidade) e do comportamento agressivo de crianças classificadas como agressoras, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais na vitimização.

Tabela 12.

Relações de Amizade e Comportamento Agressivo das Crianças Nomeadas como Agressores, Vítimas, Agressores-Vítimas e Pró-sociais

	Agressor	Vítima	Agressor-Vítima	Pró-Social
<i>Relações de Amizade</i>	Maior qualidade de amizade percebida			Maior qualidade de amizade percebida
<i>Quem são os amigos?</i>	Vítimas Agressores	Pró-sociais Agressores		Vítima
<i>Reciprocidade na Amizade?</i>	Não	Não		Sim
<i>Agressividade</i>	Agressivos	Agressivos	Os mais agressivos	Não Agressivos
<i>Visão Pessoal (Escala de Auto-Relato)</i>	Agressivos	de externalizada		
	Agressivos	de externalizada reativa		
<i>Agressividade</i>				
<i>Visão Professora (Escala de Percepção das Professoras)</i>	Agressivos	Agressivos	Os mais agressivos	Não Agressivos

A Figura 5 ilustra uma síntese das correlações entre os amigos Agressores, Vítimas e Pró- Sociais.

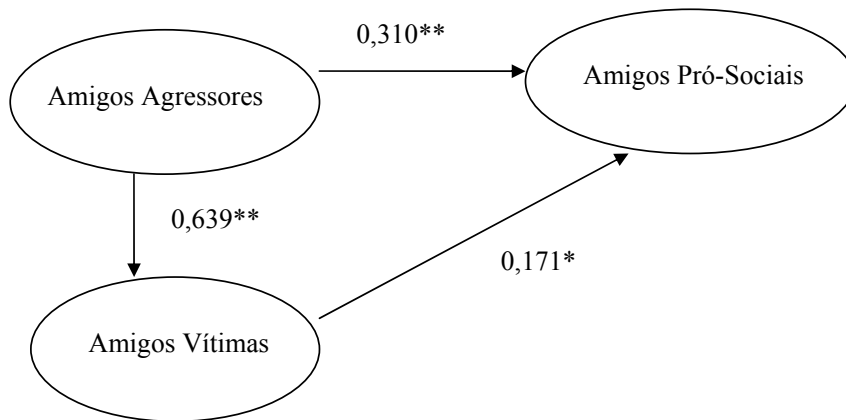


Figura 5. Correlações entre amigos agressores, amigos vítimas e amigos pró-sociais

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

3.4. Diferenças de Gênero na Agressividade, Vitimização e Relações de Amizade

3.4.1 Agressividade e Pró-sociabilidade

Foi realizado o Teste *T de Student* para verificar diferença de gênero com relação à agressividade. Observa-se diferença com relação à agressividade na opinião das professoras, segundo Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola, $t(229) = 1,75$; $p > 0,05$ (meninos $M = 1,65$, $DP = 0,89$ e meninas $M = 1,41$, $DP = 0,57$) e na opinião dos colegas, segundo *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola, $t(189) = 3,86$; $p > 0,05$, sendo que nestes dois casos, os meninos são considerados mais agressivos que as meninas (meninos $M = 0,28$, $DP = 1,16$ e meninas $M = -0,26$, $DP = 0,71$). Também na opinião dos colegas, instrumento *Peer Assessment*, as meninas são apontadas como pró-sociais mais que os meninos (meninos $M = -0,66$, $DP = 0,98$ e meninas $M = 0,63$, $DP = 1,01$). Com relação à auto-percepção sobre agressividade, medida através da Escala de Auto-Relato sobre Agressividade, os meninos obtiveram escores mais elevados que as meninas nas subescalas de *agressividade externalizada* $t(190) = 1,66$; $p > 0,05$ (meninos $M = 2,31$, $DP =$

0,95 e meninas $M= 2,16$, $DP= 0,90$) e *agressividade externalizada instrumental* $t(190)= 1,74$; $p > 0,05$ (meninos $M= 1,73$, $DP= 0,90$ e meninas $M= 1,51$ $DP= 0,85$) segundo Escala de Auto-Relato sobre Agressividade.

3.4.2 Vitimização

Foi realizado um Teste de Qui-quadrado para verificar as diferenças de gênero com relação aos papéis sociais na vitimização. Os meninos com maior frequência são classificados pelos colegas como agressores (33,3%) e como agressores-vítimas (16,7%) do que as meninas. As meninas são com mais frequência classificadas como pró-sociais (50%) que os meninos, $\chi^2(3,68)= 7,80$; $p \geq 0,05$. Não observaram-se diferenças com relação às nomeações de vítima ($p > 0,05$).

Para investigar as diferenças de gênero com relação à opinião das crianças sobre as causas da vitimização nas escolas, o Teste de Qui-quadrado não foram significativos ($p > 0,05$). Entretanto, há uma tendência de que as meninas remetam-se mais a temas sócio-institucionais (referindo-se a práticas educativas familiares e escolares, cultura, valores e entre outros.) para justificar o *bullying* que os meninos (meninas=29,4% e meninos=10,5%). Especificamente com relação ao conteúdo temático das respostas, também o Teste de Qui-quadrado não expressou resultados significativos, mas percebeu-se que os meninos tendem a enfatizar mais as características individuais, comportamentais e psicológicas (de vítimas e agressores) como causas da vitimização em escolas (meninos =29,2% e meninas =12,5%). Por fim, com relação à identificação de antecedentes hipotéticos à vitimização, ou seja, se acreditavam na ocorrência de fatos que antecedem e/ou ocasionam a vitimização, não se identificaram diferenças na percepção de meninos e meninas ($p > 0,05$).

3.4.3 Relações de Amizade

Segundo o Teste *T de Student*, as meninas ($M= 4,16$, $DP= 0,65$) percebem suas amizades com mais qualidade que os meninos $M= 3,89$, $DP= 0,48$) conforme dados da Escala sobre Qualidade da Amizade $t(193)= 3,25$; $p > 0,05$. As médias das meninas nas subescalas *Companhia* $t(193)= 1,98$; $p > 0,05$ (meninos $M= 3,73$, $DP= 1,05$ e meninas $M=$

4,00, $DP= 0,76$), *Ajuda* $t(193)= 2,38$; $p>0,05$ (meninos $M= 3,97$, $DP= 1,06$ e meninas $M= 4,29$, $DP= 0,78$), *Segurança* $t(193)= 2,50$; $p>0,05$ (meninos $M= 3,81$, $DP= 0,93$ e meninas $M= 4,12$, $DP= 0,81$), *Proximidade* $t(193)=3.11$; $p >0,05$ (meninos $M= 4,17$, $DP= 0,92$ e meninas $M=4,53$, $DP=0,65$).

3.4.3.1 *Reciprocidade na Amizade*

Para avaliar diferença de gênero na variável reciprocidade na amizade foi realizado o Teste de Qui-quadrado. A variável reciprocidade foi medida através da frequência de nomeação do melhor amigo na Escala sobre Qualidade da Amizade e, posteriormente, da separação da amostra em dois grupos G1: crianças com amizades recíprocas e G2: crianças sem amizades recíprocas. As meninas (51,2%) apresentaram mais amizades recíprocas do que os meninos (30,2%), $\chi^2 (1, 172)= 7,805$; $p < 0,01$.

3.5 *Amizades Não-Recíprocas e Recíprocas: Qualidade da Amizade Percebida, Agressividade, Vitimização e Popularidade Percebida*

Foi calculado o Teste T de *Student* para verificar diferenças entre crianças que possuíam amizades recíprocas e crianças que não possuíam amizades recíprocas (variável obtida através da Escala sobre Qualidade de Amizade) com relação à agressividade, qualidade da amizade e vitimização entre pares. As crianças que não possuem amizades recíprocas percebem-se mais agressivas (na Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo) que as que possuem reciprocidade nas suas amizades, $t(144)= 2,04$, $p\leq 0,05$ (crianças com amizades recíprocas $M= 1,74$, $DP= 0,59$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 1,97$, $DP= 0,75$). As crianças sem amizades recíprocas também apresentaram escores mais elevados nas subescalas agressividade externalizada reativa, $t(144)=1.92$, $p\leq 0,05$ (crianças com amizades recíprocas, $M=2,01$, $DP= 0,89$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 2,32$, $DP= 1,03$) e agressividade relacional $t(144)= 2,69$, $p\leq 0,005$ (crianças com amizades recíprocas $M= 1,58$, $DP= 0,75$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 1,95$, $DP= 0,90$), ambas subescalas da Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo.

As crianças que não possuem amizades recíprocas perceberam menor a qualidade de suas amizades (medida através do escore total na Escala sobre Qualidade da Amizade) do que as crianças que possuem amizades recíprocas $t(164)= - 4,08$, $p\leq 0,001$ (crianças com

amizades recíprocas $M= 4,25$, $DP= 0,44$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 3,92$, $DP= 0,60$). Estas também percebem menos ajuda (medida através da subescala *Ajuda* da Escala sobre Qualidade da Amizade), $t(164)= -2,63$, $p\leq 0,01$ (crianças com amizades recíprocas $M= 4,42$, $DP= 0,99$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 4,02$, $DP= 0,43$); menos segurança (subescala *Segurança*) $t(164)=-2,75$, $p\leq 0,01$ (crianças com amizades recíprocas $M= 4,18$, $DP= 0,77$) e crianças sem amizades recíprocas $M=3,81$, $DP=0,93$); e menos proximidade (subescala *Proximidade*), $t(164)= -2,18$, $p\leq 0,05$ (crianças com amizades recíprocas $M= 4,53$, $DP= 0,61$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 4,28$, $DP= 0,85$) nas suas relações de amizade.

As crianças com amizades recíprocas percebem menos conflitos nas suas relações de amizade, conforme dados da Subescala *Conflito* da Escala sobre Qualidade da Amizade, $t(164)= 2,63$, $p\leq 0,01$ (crianças com amizades recíprocas $M= 2,03$, $DP= 0,91$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 2,44$, $DP= 1,09$); são menos referidas como agressores $t(137)= 1,84$, $p\leq 0,05$ pelos colegas (crianças com amizades recíprocas $M=-0,17$, $DP=0,65$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 0,11$, $DP= 1,1$) e correm menos riscos de serem vitimizadas, segundo o *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola, conforme dados do *Peer Assessment*, $t(144)= 2,11$, $p\leq 0,05$ (crianças com amizades recíprocas $M= -0,20$, $DP= 0,62$ e crianças sem amizades recíprocas $M= 0,13$, $DP=1,02$, escores z). Estas crianças (recíprocas), também, são apontadas pelos colegas como crianças pró-sociais (*Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola) em maior frequência que as crianças sem amizades recíprocas $t(137)=-2,69$, $p\leq 0,01$ (crianças com amizades recíprocas $M= 0,37$, $DP= 1,1$ e crianças sem amizades recíprocas $M= -0,11$, $DP= 0,96$, escores z).

Não foram observadas correlações (Teste de Correlação de Pearson) com relação a popularidade percebida pelos colegas no *Peer Assessment* e a reciprocidade ($p>0,05$).

3.6 Explicações causais (cognitivas) para as causas do processo de vitimização nas escolas: pensamento infantil e distribuição dos papéis sociais na vitimização

Para compreender as explicações causais das crianças acerca do processo de vitimização, foram analisadas as respostas de uma subamostra de crianças ($n=45$) à

pergunta “*Por que você acha que estas coisas (vitimização) acontecem nas escolas?*” a qual faz parte do roteiro de entrevista do instrumento projetivo *SCAN-Bullying*. Destas 45 crianças, 14 foram classificadas pelos colegas no instrumento *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola como agressores, 11 como vítimas, nove como agressores-vítimas (recebendo nomeações em igual frequência para agressores como para vítimas) e 11 como pró-sociais.

As respostas dos participantes passaram por uma análise qualitativa, descrita na seção anterior sobre o método, e foram categorizadas segundo manual de del Barrio, Almeida, Barrios e van der Meulen (2003) com relação ao conteúdo temático das mesmas e também com relação ao nível da complexidade social da resposta (ou seja, se referiam a questões individuais, interpessoais, grupais ou sócio-institucionais).

A maioria das crianças aponta nas suas respostas a questão dos Estereótipos sócio-culturais (30,8%) como causa da vitimização nas escolas. Ou seja, estas justificam o *bullying* como decorrente de percepções negativas das diferenças individuais, visões distorcidas e construídas socialmente capazes de gerar preconceitos e anteceder ações nas relações interpessoais (p.ex: *Porque uns não gostam dos outros e eles não gostam da camisa deles e daí a coisa continua e não tem fim*). Conseqüentemente, vindo ao encontro do tema mais citado, o nível da complexidade social mais identificado nas respostas foi o nível Interpessoal (33,3% das respostas). Ou seja, foi possível observar que a maioria das respostas das crianças refere-se a um tema que expressa uma relação diádica, mais do que remete a questões individuais, ou de grupo ou, ainda, macrosociais (p.ex.: *Porque eles não gostam de uma pessoa; Porque elas tão com inveja dela*).

Posterior a estas análises, Teste de Qui-quadrado foi realizado para verificar diferenças entre as percepções sobre as causas da vitimização e os papéis sociais de crianças classificadas pelos seus colegas de aula – *agressores*, *agressores-vítimas*, *vítimas* e *pró-sociais*. Nenhum dos valores obtidos no Teste de Qui-quadrado foi significativos ($p > 0,05$). Entretanto, verifica-se uma tendência das crianças classificadas como *pró-sociais* (54,5% das respostas) e *agressores* (42,9% das respostas) a explicarem a vitimização como um fenômeno Interpessoal, $\chi^2 (15, 45) = 13,765; p > 0,05$.

Com relação ao conteúdo temático, assim como a maioria geral da subamostra, os agressores também tendem a explicar, na sua maioria, a vitimização em função dos

Estereótipos sócio-culturais (53,8% das respostas). Já as crianças classificadas como *vítimas* (45,5%) e como *agressores-vítimas* (33,3%) no *Peer Assessment* - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola - enfatizam que as causas do *bullying* são mais Individuais. O tema mais identificados nas respostas destas crianças – vítimas (50%) e agressores-vítimas (30,3%) - refere-se às Características Comportamentais e Psicológicas tanto de vítimas quanto de agressores (p.ex.: “*Tem uns que ficam lá no banheiro batendo*”; “*Os outros gostam de brigar, são metidos e querem brigar*”) trazidas como as principais causas do maltrato entre pares.

Por fim, quando questionadas sobre a possibilidade da ocorrência de situações/ações e entre outras que pudessem anteceder o fenômeno da vitimização (*Você acha que pode ter acontecido alguma coisa antes que levou isto- bullying - a acontecer*), as crianças na sua maioria, informaram não acreditar na existência de antecedentes ao *bullying* (71,7% das respostas).

Capítulo IV

Discussão

O presente trabalho partiu do interesse no estudo das relações entre pares no microsistema escolar e da dinâmica de fatores de risco e proteção presente nas interações neste ambiente. A perspectiva de análise adotada é a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998), ou seja, propõe-se que o sistema de pares (ou grupo de pares) e seu papel na promoção ou não da resiliência individual e escolar das crianças devem ser estudados e analisados sob uma perspectiva holística e integrada. As análises dos dados foram programadas (regressões múltiplas) a fim de que fossem identificados os efeitos de variáveis específicas na predição da vitimização, bem como identificar quais efeitos eram potencializados, qualificados, ou modificados no caso de interação de duas variáveis ou mais. Foi objetivo verificar se a relação de amizade e seus aspectos específicos (qualidade e reciprocidade) e a agressividade, nas suas diferentes formas e funções, atuavam como fatores de proteção ou risco para a vitimização no contexto escolar estudado. Os resultados permitiram a reflexão sobre a promoção da resiliência relacionada a estes processos, bem como a identificação de diferenças e particularidades contextuais e culturais do ambiente imediato das crianças estudadas. Os dados deste estudo são relevantes para o maior entendimento das relações entre pares no contexto escolar, uma vez que a importância de sua função socializadora já é um consenso na Psicologia do Desenvolvimento (Ladd, Buhs & Troop, 2002; Lisboa & Koller, 2004a; Sullivan, 1953).

Uma premissa básica da literatura sobre desenvolvimento social é que as relações entre pares contribuem de forma única para o desenvolvimento social e emocional. Nenhuma cultura humana, segundo Hartrup (1983), educa suas crianças através de, exclusivamente, interações com adultos. Assim, a preocupação com a qualidade de interações do ambiente escolar ganha importância e notoriedade. Esta preocupação e atenção está ainda mais presente e enfatizada nos dias atuais, uma vez que fatores

macrossistêmicos como: competitividade no mercado de trabalho, desemprego entre outros aspectos levam os pais a terem de trabalhar muitas horas por dia e, assim, deixarem cada vez mais cedo (idade das crianças) e por mais tempo seus filhos em escolas e creches. A interação com pares é uma base fundamental para o auto-conhecimento, contribuindo significativamente para a construção da imagem de si mesmo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de comportamentos sociais (Almeida, 2000).

Estudo anterior (Lisboa, 2001) aponta para possíveis fatores de risco presentes no contexto escolar, decorrentes do desequilíbrio de poder na relação entre professores e alunos, bem como salienta particularidades do comportamento agressivo das crianças entre si e com relação às suas professoras (Bronfenbrenner, 1979/1996; Lisboa & Koller, 2004b). O presente estudo apresenta aspectos que investigam sobre o ambiente ecológico do contexto escolar e, também, corrobora dados da literatura sobre comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade. Entretanto, observaram-se diferenças dos resultados da presente pesquisa com relação a estudos já realizados que podem ser fruto de influências contextuais e culturais, enfatizando a relevância de intervenções específicas para cada cultura e estudos que contribuam teoricamente com novos achados nestas áreas. Posteriormente, são descritos os resultados encontrados, seguindo na medida do possível a mesma ordem de apresentação dos resultados (capítulo anterior). Alguns sub-títulos da seção anterior foram integrados, uma vez que a perspectiva de análise adotada é ecológica e sistêmica (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

4.1 O que prediz/influencia a vitimização entre pares? Relações entre vitimização, agressividade e amizade

A agressividade individual, medida através da opinião dos colegas, é um preditor significativo da vitimização (ver Tabelas 4 e 5). Uma explicação para este resultado pode ser o fato de que as crianças agressivas tendem a irritar e provocar seus pares, podendo ocasionar com que sejam vitimizadas (Bukowski & Sippola, 2001; Hodges & Isaacs, 2003). Outra hipótese sobre a influência da agressividade na vitimização diz respeito à formação de grupos entre crianças. A identidade grupal assume um papel importante no

desenvolvimento de crianças e mais ainda de pré-adolescentes. Observam-se aspectos tais como: coesão, homogeneidade e um tipo de acordo (não verbal) entre os membros nestes grupos. A entrada nestas organizações de pares torna-se difícil (ou até impossível), sendo que crianças que se opõem a seguir os padrões estabelecidos pelos grupos, ou que, com seus comportamentos (p.ex.: agressivas) ameaçam a coesão, a homogeneidade e o equilíbrio destas pequenas organizações são excluídas e/ou vitimizadas (Bukowski & Sippola, 2001; Garvin & Furman, 1989).

Assim como a agressividade, o isolamento ativo também foi identificado como um importante preditor da vitimização (ver Tabelas 4 e 5), confirmado por estudos existentes (Olweus, 1978; Perry, Kusel & Perry, 1988; Perry, Williard & Perry, 1990). Os conceitos de *isolamento ativo* e *isolamento passivo* fazem parte do constructo denominado por psicólogos desenvolvimentais como *exclusão social* (Rubin, Hymel, LeMare & Rowden, 1989; Rubin & Mills, 1988). Assim, a *exclusão social* refere-se a um padrão heterogêneo de comportamentos: de um lado o *isolamento passivo* que envolve timidez, hipersensibilidade e ansiedade individual de uma criança e de outro lado, o *isolamento ativo* (variável estudada) referindo-se à rejeição de uma criança pelos colegas sendo, assim, *ativamente* excluída (Younger & Daniels, 1992). Os conceitos de isolamento ativo (rejeição) e vitimização embora não sejam considerados sinônimos apresentam sobreposição. A criança pode se isolar do grupo por causa de suas próprias percepções individuais e ansiedade pessoal ou pode ser excluída (rejeitada) porque seu comportamento é prejudicial ao grupo como um todo (Younger & Daniels, 1992). A correlação encontrada no presente estudo entre estas duas variáveis, isolamento ativo (rejeição ativa) e vitimização foi de 0,47. Uma criança que é isolada ativamente, provavelmente tem mais chances de ser vitimizada ou a própria vitimização desta criança resulta no seu isolamento ativo. A relação observada entre estas duas variáveis não possibilita que se identifique que fator foi causa e consequência (vitimização e isolamento ativo), por isto, as duas hipóteses devem ser consideradas.

Observou-se neste estudo que o comportamento agressivo e/ou o isolamento ativo podem ocasionar vitimização de uma maneira geral e, especificamente, tanto no caso das meninas, como no dos meninos (ver Tabela 6). Mas, verificou-se que o fato de ser menino, potencializou o risco de sofrer vitimização, se este menino for agressivo ou isolado

ativamente. Estes fatos confirmam estudos que apontam que os meninos mais do que as meninas participam de episódios de *bullying* figurando tanto como agressores ou vítimas (Almeida & Lisboa, no prelo; Olweus, 1978; Huttunen & Lagerspetz, 1997; Salmivalli, 1998).

A vitimização (*bullying*) possui um significado sócio-cultural no contexto dos meninos diferente do significado que possui para as meninas. Para os meninos, a vitimização pode ser uma questão de poder, dominação e proeminência social (Salmivalli, 1998). Um menino com tais características pode facilmente emergir como um agressor em um grupo. Para as meninas, pode se levantar a hipótese, a vitimização pode estar mais relacionada a estratégias, relações sociais e manipulação. Dependendo do contexto ecológico e suas nuances específicas, uma menina pode assumir o papel de agressora, mas facilmente, em caso de mudanças no contexto sócio-ecológico, esta pode adotar outros papéis sociais.

Uma pequena nota sobre a formação dos papéis sociais de uma maneira geral, e que vale para os papéis sociais na vitimização, deve ser descrita. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), os papéis sociais são construídos a partir de três premissas básicas: 1) a visão da pessoa sobre si mesmo; 2) as expectativas e demandas sociais acerca deste papel (percepções familiares, estereótipos sócio-culturais, entre outros.) e 3) recursos reais - características das pessoas para exercerem diferentes papéis. Os papéis sempre emergem nas interações sociais e devem ser resultado de um equilíbrio entre disposições pessoais e demandas ambientais (expectativas). Um comportamento individual afeta a visão que as pessoas construirão deste indivíduo e suas expectativas sobre seus comportamentos no futuro. Também é importante não perder a perspectiva do grupo e salientar que as expectativas grupais acerca da entrada de um novo membro ao grupo determinam, muitas vezes, o papel que esta pessoa irá assumir. Nem sempre o papel que a pessoa desejaria desempenhar socialmente lhe será outorgado (Bronfenbrenner, 1979/1996; Salmivalli, 1998). A agressividade, o isolamento ativo e o sexo fazem parte dos recursos pessoais que em interação com as demandas sociais e pessoais (envolvendo cultura e estereótipos sócio-culturais) resultarão nos papéis interpessoais.

Ainda sobre o fato das variáveis agressividade e isolamento ativo terem mais força explicativa para a vitimização no caso dos meninos, convém salientar que a pesquisa,

especialmente pela década de 70, falhou no que diz respeito à investigação da agressividade feminina (Salmivalli, 1998). A agressividade de meninas verificada por alguns autores, por ser mais frequentemente expressa de formas relacionais, passava despercebida pelos instrumentos de pesquisa voltados para medidas de agressividade física e externalizada, comportamentos típicos de meninos. Atualmente, as pesquisas preocupam-se em investigar diferentes manifestações do comportamento agressivo e diferentes estratégias de vitimização a fim de evitar vieses ao preconizar diferenças de gênero. Mesmo frente a estas colocações, as diferenças de gênero ainda aparecem nas pesquisas e os meninos são frequentemente mais identificados como agressores ou vítimas que as meninas, o que corrobora resultados deste estudo (Rigby, 1995; Salmivalli, 1998; Whitney & Smith, 1993). Tais colocações também corroboram outros dados desta pesquisa (que serão comentados posteriormente) que indicam que os meninos são mais apontados pelos colegas como agressores e também estudos que apontam que meninos são mais agressivos que as meninas em determinados tipos de agressividade (Björkqvist, 1994; Grotperter & Crick, 1996). Assim, através de um comportamento agressivo impulsivo, externalizado e direto os meninos talvez se exponham mais à vitimização que as meninas. Ora estes conseguem se manter na posição de agressores e em uma hierarquia de poder alta, ora estes possivelmente atuam como vítimas, irritando e/ou provocando os demais. Grotperter e Crick (1996), em seu estudo, identificaram que crianças que mostravam agressividade relacional e externalizada eram significativamente mais rejeitadas que seus pares considerados populares.

O fato dos meninos que são agressivos e/ou isolados ativos estarem mais vulneráveis à vitimização, remete a uma análise ecológica sobre a interação entre aspectos que podem resultar em fatores de risco ou proteção, dependendo do contexto específico no qual ocorrem. Os resultados observados quando da interação de duas ou mais variáveis medidas devem ser compreendidos sob uma perspectiva dinâmica e com entendimento contextualizado do que pode ser considerado como “risco” ao desenvolvimento saudável. O que é risco em uma cultura pode não ser na outra, o que é nocivo para uma criança pode não ser para outra e também, um comportamento ou característica que não é fator de risco, caso associado a outro comportamento e/ou característica, pode vir a se tornar risco ao desenvolvimento. Ou seja, nesta determinada cultura, se a criança for agressiva ou isolada

ativamente, esta pode ser vitimizada, mas se for uma menina esta situação não é tão vulnerável quanto no caso dos meninos.

Outra variável testada e que se mostrou um forte preditor da vitimização foi a ausência de amizade recíproca (ver Tabela 7). Ou seja, sabe-se que uma criança que possui amigos está menos vulnerável a ser vitimizada, sendo a amizade considerada um fator de proteção capaz de promover a resiliência em possíveis situações de risco pessoal e social que a pessoa possa enfrentar (Bukowski & Sippola, 1995). Este fato foi confirmado na presente pesquisa, quando se encontrou que crianças que possuíam amigos e amizades recíprocas [que citaram nomes de amigos que citaram seus nomes de forma recíproca] tinham menos chances de ser vítimas do que crianças que não possuíam amizades recíprocas [citaram nomes de crianças que não citaram seu nome como melhor amigo(a)]. Pode se levantar a hipótese, que estas crianças nem possuem relações de amizades, pois podem ter nomeado como amigo uma criança que não é seu amigo na realidade.

O fato da criança obter boas notas, ser solidária e agradável na escola (competência escolar), segundo os dados deste estudo, não a exclui do risco de ser vitimizada (ver Tabela 5), contrariando estudos que observaram que crianças que possuíam um bom desempenho acadêmico e esportivo em suas escolas estavam mais protegidas da vitimização (Rubin, Bukowski & Parker, no prelo). Verificou-se, entretanto, que a competência escolar, que não foi identificada como um fator de proteção à vitimização, se observada em uma criança que possui amigos (tem amizade recíproca) passa a representar um fator de proteção significativo, enfatizando mais uma vez a importância da interação de variáveis (Tabela 7).

Interações das variáveis mostram que crianças agressivas e com amizades recíprocas ao mesmo tempo (ver Tabela 8) estão protegidas da vitimização. Ao contrário do comportamento agressivo individual que havia sido identificado como um fator de risco para vitimização (ver Tabelas 5 e 7), se identificado em crianças que possuem amigos (com amizades recíprocas) pode se converter em um fator de proteção que impede que a criança seja vitimizada por seus pares. As características pessoais que expõem a criança à vitimização como a agressividade e o isolamento ativo podem diminuir sua influência na vitimização, caso esta criança possua amizade recíproca. Estes dados corroboram dados encontrados no estudo de Bukowski e Sippola (1995).

Embora o estudo sobre amizade atualmente seja questionado e repensado em alguns aspectos, tradicionalmente uma característica inerente a este constructo esteve sempre relacionada à questão da reciprocidade e níveis de afeto mútuo (Bukowski & Newcomb, 1984; Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza, 1996; Parker & Asher, 1993). O aspecto que varia de amizade para amizade refere-se às características destes amigos e ao “colorido” dado pelas mesmas a cada relação. A função protetiva da amizade está relacionada a teorias que enfatizam a importância de relações próximas que funcionam como sistemas de base segura (Bowlby, 1969; Moreno, 1934; Sullivan, 1953). Além das questões conceituais e fatores da estrutura de uma relação de amizade, já é um consenso entre pesquisadores de que esta amizade é promotora de resiliência em jovens em desenvolvimento. Assim, a proteção é inerente à amizade, porque esta se configura como uma relação de intimidade e proximidade única. As crianças tendem, inclusive, a verbalizar esta segurança experimentada na amizade, ressaltando que amigos são aqueles que *estão sempre disponíveis quando se precisa* (Bukowski & Sippola, 1995). Sendo assim, é importante investigar sobre a influência da simples presença de um amigo na vida da criança (reciprocidade), bem como, mais especificamente sobre as características deste(a) amigo como fatores de proteção.

Na presente pesquisa, amigos considerados pró-sociais pelas professoras representaram fatores de proteção à vitimização (ver Tabela 11), bem como os amigos populares na opinião dos colegas (ver Tabela 10). E, surpreendentemente, pois contraria estudos sobre o papel de risco destas crianças (Almeida, 2000; Almeida & del Barrio, 2002; Olweus, 1978; Salmivalli, 1998) amigos agressores (opinião dos colegas), os quais vitimizam e agredem para se manter no poder (ou na hierarquia dominante), também foram identificados como fatores de proteção significativos à vitimização (ver Tabela 11).

Verificou-se que os agressores possuem mais chances de serem vitimizados (ver Tabela 11). Isto talvez seja explicado pelo fato dos agressores deste estudo apresentarem tipos de agressividade externalizada, agressividade externalizada reativa e agressividade externalizada proativa, tipos e funções de agressividade (reativa) relacionados a riscos para a vitimização e, comumente associados às vítimas em estudos (Olweus, 1978, 1993; Salmivalli e cols., 1996). E, tais dados contrariam resultados encontrados por Prinstein e

Cillessen (2003) que verificaram que os agressores expressavam agressividade indireta, a qual denominaram reputacional, e, também, características de liderança.

Mesmo que o fato de ser agressor, ponha a criança em risco para a vitimização, como dito anteriormente, se esta possuir um amigo que for agressor, do contrário, estará mais protegida de ser vitimizada. Este dado corrobora o fato da amizade ser considerada um fator protetivo, mas alerta para possíveis riscos do uso da agressividade física e verbal direta como proteção à vitimização que, por sua vez, é um subtipo de categoria de agressividade relacionado à violência (Olweus, 1978). Ou seja, revidar ou proteger da vitimização com agressividade tende a perpetuar um ciclo vicioso de comportamentos agressivos que vão ganhando força, sendo reforçados e resultando em violência (Rutter, 1999). Além disto, a relação de amizade que, para ser benéfica e saudável, deve estabelecer equilíbrio de poder, afeto e reciprocidade na díade pode ser, também, uma relação de desigualdade de poder, na qual um (agressor) domina (ou protege) o outro. Ainda, o fato de um agressor impedir que uma criança seja vitimizada remete a uma reavaliação de valores morais e éticos (como respeito, por exemplo) das relações sociais.

A influência da popularidade na vitimização foi também verificada (ver Tabelas 9 e 10). Quanto mais populares as crianças foram consideradas pelos seus colegas (popularidade percebida) menos chances destas sofrerem vitimização. Ou seja, os resultados indicam que a popularidade na escola protege a criança de ser vitimizada. O amigo popular também parece ser um importante fator de proteção e, segundo análises realizadas, verificou-se que mesmo sendo a criança agressiva ou isolada ativamente, se esta possuir um amigo popular terá menos chances de ser vitimizada. Entretanto, as crianças populares estão em risco para a vitimização se possuírem amigos agressivos. Este dado pode ser explicado pelo fato de vítimas e agressores terem sido identificados neste estudo como agressivos (dado que será melhor comentado a seguir, ver Tabela 12) e, assim, estes amigos agressivos que representam risco podem ser amigos vítimas, uma vez que ser amigo do agressor protege da vitimização. Ainda, estes amigos agressivos (risco para a vitimização), se forem amigos das crianças populares e que possuem amizades recíprocas ao mesmo tempo, não representam risco para a vitimização. Ou seja, as variáveis popularidade e reciprocidade em interação potencializam seu papel de proteção e anulam o risco que pode representar a aliança com amigos agressivos. Da mesma forma, o amigo

popular parece não representar um fator de proteção no caso de crianças que são agressivas e também isoladas ativamente. A interação destas duas características – agressividade e isolamento ativo - potencializa o papel de risco para estes comportamentos sociais. Mais uma vez, observa-se a influência qualitativa de distintas variáveis na vitimização, quando estas estão associadas umas às outras ou quando são verificadas na sua individualidade. Estes resultados são fundamentais para uma discussão teórica e social sobre a percepção individual do risco, a contextualização destes fatores e a promoção da resiliência (Cowan, Cowan & Schulz, 1996).

4.2 Como são as relações de amizade das crianças investigadas: Qualidade percebida, papel da reciprocidade e características dos amigos

4.2.1 Qualidade da Amizade Percebida

De uma forma geral, as crianças do estudo mostraram-se satisfeitas com suas relações de amizade. Tal dado que confirma que esta relação é um fator de proteção ao desenvolvimento no ciclo vital, especialmente por propiciar uma experiência única, de afeto incondicional e vínculo de livre escolha, diferente das demais relações sociais estabelecidas em outros ambientes como na família, por exemplo. Além disto, este resultado é relevante para o desenvolvimento de intervenções preventivas ou focalizadas em escolas que deveriam promover o estímulo a amizades, bem como ressaltar a importância desta relação.

4.2.2 Popularidade Percebida

As crianças mais populares deste estudo foram as crianças classificadas pelos colegas como pró-sociais. Este dado corrobora o estudo de Samivalli e colaboradores (1996) que verificaram que a popularidade estava conectada à obediência a regras, amizade (reciprocidade) e interações pró-sociais, mas contraria o estudo de Prinstein e Cillessen (2003), no qual as crianças agressivas foram observadas como as mais populares. Na presente pesquisa, não se observou correlação significativa entre agressividade e

popularidade, mas os agressores foram as crianças mais citadas como populares depois das crianças pró-sociais. A popularidade percebida captura as percepções dos pares sobre uma reputação social individual e está teoricamente relacionada ao conceito de dominação (Prinstein & Cillessen, 2003). Nesta linha de pensamento, justifica-se o fato dos agressores aparecerem como populares, uma vez que estes têm domínio e poder sobre o grupo de crianças, através do uso da agressividade e mecanismos de exclusão. Com relação ainda à popularidade, as vítimas foram as crianças menos populares, fato que confirma estudos realizados sobre o mesmo tema (Perry, Kusel & Perry, 1988; Samivalli e cols., 1996).

4.2.3 *Relações de Amizade e Popularidade*

No que diz respeito às relações entre popularidade e amizade, não foi encontrada correlação significativa entre a reciprocidade da amizade e a popularidade, bem como com relação à qualidade da amizade percebida e a popularidade. Estes resultados contrariam estudos de Bukowski e Sippola (1995, 2001) e Prinstein e Cillessen, 2003 que encontraram correlação forte entre popularidade e amizade, mais especificamente, com a reciprocidade na amizade, o número de amigos ou a qualidade da amizade. Segundo estes estudos, a popularidade aumenta a probabilidade das crianças engajarem-se em amizades, ou seja, é um preditor do fato da criança ter amigos. Sullivan (1953), referência fundamental no estudo das relações interpessoais, enfatizou a relevância da popularidade e amizade ao longo do ciclo vital, à medida que diferentes necessidades sociais emergem. Dependendo do tempo individual da pessoa em desenvolvimento, esta sentirá demandas contextuais específicas e, assim, expressará determinados comportamentos (Koller, 2004; Lisboa & Koller, 2004b). A amizade, embora qualitativamente diferente, mostra-se importante para a vida social desde muito cedo, já a popularidade ganha importância na metade para o final da infância, faixa etária em que se encontravam as crianças desta pesquisa. Nesta fase do desenvolvimento humano, a necessidade de aceitação grupal é crucial na vida das pessoas e abre caminho para um aumento da confiança na intimidade mais próxima (amizade) na pré-adolescência e adolescência. Mesmo assim, na presente pesquisa, a popularidade não representou um preditor para amizade, mas a reciprocidade foi um preditor para a qualidade

da amizade percebida. Se a criança possui um amigo recíproco, esta também percebe sua amizade com qualidade.

4.2.4 *Qualidade da Amizade Percebida, Nomeações Recebidas como Melhor Amigo, Pró-sociabilidade e Popularidade*

As crianças que foram citadas por seus colegas como melhor amigo foram também as crianças que mostraram-se mais satisfeitas com suas relações de amizade (qualidade percebida). Este dado faz refletir sobre a influência positiva do fato da criança ter mais de uma relação de amizade. Pois, pode-se pensar que as crianças citadas por vários colegas como melhor amigo sejam crianças que transitam por mais de uma relação de amizade e, assim, ter amigos (o número de amigos) constitui um fator de proteção ou um aspecto protetivo da amizade.

Em pesquisas sobre aceitação social, popularidade e amizade, o afeto dos colegas é investigado por instrumentos que solicitam que a criança liste nomes de colegas com os quais ela gosta mais de estar e com os quais ela gosta menos de estar junto (Bukowski & Hoza, 1989; Prinstein & Cillessen, 2003). Os estudos sobre popularidade traçam diferenciações entre a popularidade (ser popular na escola, ter *status* social, dominação, liderança, notoriedade) e ser querido pelos colegas (aceitação social). A variável aceitação social não foi avaliada nesta pesquisa. Entretanto, os resultados de estudos sobre as questões de crianças populares *versus* crianças gostadas permitem a reflexão e a problematização sobre as crianças que possuíram muitas nomeações como melhor amigo no presente estudo. A variável *nomeações recebidas como melhor amigo* [frequência com que uma criança foi mencionada como melhor amigo] esteve correlacionada com a popularidade, ou seja, quanto mais citada como amigo, mais a criança é considerada popular pelos seus colegas e quanto mais citações como melhor amigo esta criança possuir, mais satisfeita estará com sua amizade (qualidade). Pode-se pensar que as crianças citadas como melhores amigos são crianças agradáveis, queridas, estimadas e aceitas socialmente (pois recebem muitas citações). Contrariando estudos sobre popularidade e aceitação social que mostram que estes aspectos são antagônicos, neste estudo a popularidade está

diretamente ligada à aceitação social da criança no grupo. Estas crianças citadas, muitas vezes, como melhores amigos de seus colegas são também crianças consideradas pró-sociais pelos colegas. E, ainda, as crianças pró-sociais estão muito satisfeitas com suas relações de amizade.

4.2.5 Qualidade da Amizade Percebida, Agressividade: Comportamento dos Agressores, Vítimas e dos Agressores-Vítimas

As crianças que percebem suas amizades com boa qualidade, ou seja, que estão satisfeitas com as mesmas são também as crianças menos agressivas. Entretanto, os agressores (que foram crianças identificadas como agressivas), assim como as crianças pró-sociais, estão também satisfeitos com a qualidade de suas amizades. Este fato pode estar relacionado à experiência gratificante que representa atuar como proteção à vitimização [agressores] em uma relação de amizade lhe seja muito gratificante, segundo resultados do estudo (Tabela 11).

4.2.6 Características dos Amigos das Crianças Agressivas e dos Amigos dos Agressores, Vítimas, Agressores-Vítimas e Crianças Pró-Sociais

Um dos principais questionamentos deste estudo foi sobre a verificação se crianças agressivas possuíam amigos agressivos. Características da pessoa, características de seus amigos e características das amizades auxiliam a compreensão global do comportamento agressivo individual (Adams, Bukowski & Bagwell, 2005; Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998;). Estas três fontes de influências estão inter-relacionadas e devem ser analisadas de forma dinâmica e integrada (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1989, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ou seja, deve-se admitir que amigos influenciam-se entre si, servindo de modelos de comportamentos um para o outro. E, ainda, os dois membros da díade influenciam a qualidade da relação de amizade. Segundo a perspectiva de análise ecológica, é difícil definir se amigos agressivos de crianças agressivas já eram assim antes da díade se formar ou não. O presente estudo trouxe a inquietação com relação às características dos amigos e

das amizades das crianças agressivas desde o início do projeto de pesquisa, questionamentos originados no estudo de Lisboa (2001). Pesquisas também apontam que crianças agressivas correm riscos de exclusão social, podendo não ter amigos (Ladd & Burgees, 1999; Ladd & Profilet, 1996). Atualmente, as pesquisas sobre amizade têm se dedicado a compreender os fatores responsáveis pela atração entre as crianças e nesta linha de pensamento, os presentes dados oferecem alguns subsídios ou pontos de atenção para a compreensão desta dinâmica.

Segundo esta pesquisa [ver Tabela 12, Figura 4 e correlações encontradas sobre o comportamento agressivo individual e dos amigos], as crianças agressivas possuem amigos agressivos. Este resultado que responde às curiosidades iniciais e pode ser explicado pelo fato de amigos escolherem-se pela identificação (agressivos buscarem agressivos). Também, como dito anteriormente, amigos podem funcionar como importantes modelos de comportamentos uns para os outros, sendo que mesmo que uma criança não fosse agressiva antes da amizade com uma agressiva, esta pode aprender tal comportamento através da modelagem (Almeida, 2000; Bandura, 1969, 1997). Como um contexto de desenvolvimento social (Adams, Bukowski & Bagwell, 2005), a amizade pode ser palco para estabilidade ou instabilidade no comportamento agressivo. Mesmo sendo um comportamento que emerge na esfera social, a agressividade tem sido sempre estudada na perspectiva do indivíduo. Neste estudo, características dos amigos, qualidade das amizades e reciprocidade e sua relação com a emergência do comportamento agressivo são analisadas de forma integrada.

Outros resultados que confirmam achados descritos anteriormente, foram o fato de agressores possuírem amigos vítimas. Ou seja, quando se aponta que o fato de possuir um amigo agressor protege a criança da vitimização, não surpreende que estes amigos agressores sejam protetivos no caso das crianças vítimas. Da mesma forma, agressores possuem amigos que são também agressores, assim como o caso das crianças agressivas com amigos agressivos. Verificou-se, ainda que as vítimas possuem amigos pró-sociais que talvez pelos seus comportamentos positivos e valores éticos atraíam-se pelas crianças vitimizadas para ajudá-las. Ou as vítimas não possuem amigos, segundo estudos apontam (Bukowski & Sippola, 2001), e idealizam (mesmo não sendo realidade) serem amigos de

crianças pró-sociais que são carismáticas e, neste estudo, também populares no contexto da escola (ver Tabela 12).

4.3. Comportamento Agressivo e Processo de Vitimização entre Pares

4.3.1 O Comportamento Agressivo de Agressores, Vítimas e Crianças Pró-Sociais

Crianças agressivas não são crianças pró-sociais, segundo mostram os resultados desta pesquisa (ver correlações entre agressividade e pró-sociabilidade). Este dado contraria alguns estudos que visam a salientar uma face positiva da agressividade, inclusive mostrando sua relação com comportamentos positivos como competência social, liderança e entre outros (Bukowski, 2003; Hawley, 2003; Moffitt, 1993). Entretanto os amigos agressivos estão significativamente correlacionado aos amigos pró-sociais (ver Figura 5), resultado que, do contrário do anterior, mostra uma associação entre a agressividade e comportamentos positivos, bem como em estudos já realizados (Bukowski, 2003; Hawley, 2003). Estas colocações corroboram e justificam discussões atuais sobre a análise ecológica e contextual da agressividade, compreendendo este comportamento na esfera individual e grupal, fruto de influências sociais e genéticas e, ainda, podendo ora representar risco, ora proteção (Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Luthar & McMahon, 1996; Moffitt, 1993; Rodkin, Farmer, Pearl & VanAcker, 2000).

Os resultados também mostram que amigos vítimas estão correlacionados e, por isto, tendem a se assemelham a amigos pró-sociais (ver Figura 5) Enquanto na literatura encontra-se que características de vítimas são: passividade, altos índices de ansiedade, agressividade reativa e pobre desempenho social e acadêmico (Almeida, 2000; Salmivalli, 1998; Smith, 2003; Olweus, 1978, 1993), esta dado contraria estes estudos, abrindo caminho para que se busque outras explicações teóricas/empíricas para a vitimização. Ainda, amigos agressores estão correlacionados a amigos vítimas (ver Figura 5) e crianças agressoras estão correlacionadas, ou seja, se assemelham às crianças vítimas (ver correlações). Esta correlação significativa salienta que agressores e vítimas se assemelham em determinados aspectos mais do que se pressupunha e/ou crianças oscilam entre estes dois papéis sociais com certa frequência.

O presente estudo mostra que crianças vítimas e agressoras se assemelham com relação à sua agressividade (ver Tabela 12). As vítimas percebem-se como agressivas e são percebidas pelos professores como agressivas e tal situação acontece também com os agressores. Estudos anteriores (Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003; Olweus, 1993; Smith, 2003) mostram que a agressividade externalizada reativa está mais associada a vítimas, enquanto que agressividade relacional e indireta, bem como as funções de agressividade instrumental estão relacionadas aos agressores. Entretanto, não se encontrou correlação significativa entre nenhuma das formas e funções de agressividade para as vítimas neste estudo e, no caso dos agressores, observou-se que estes são mais agressivos de formas diretas, diretas reativas e diretas instrumentais. Com exceção, da agressividade proativa/instrumental, as formas de agressividade apresentadas pelos agressores do estudo (direta e direta-reativa) contrariam estudos já realizados (Little, Jones & cols., 2003; Salmivalli, 1998; Smith, 2003).

4.4 *Diferenças de Gênero na Agressividade, Vitimização e Relações de Amizade*

4.4.1 *Agressividade e Pró-Sociabilidade*

Os meninos têm sido identificados nas pesquisas como mais agressivos que as meninas em tipos de agressividade externalizada (atos diretos e explícitos), quer sejam formas verbais ou físicas. Já as meninas tendem a apresentar mais as formas de agressividade relacional (Björkqvist, 1994; Björkqvist & Niemelä, 1992). No presente estudo, as professoras e os colegas perceberam os meninos mais agressivos que as meninas de uma maneira geral (ver resultados do Teste T de *Student*). Os meninos, por sua vez, se perceberam mais agressivos de forma externalizada e externalizada e instrumental (proativa) que as meninas, o que confirma dados da literatura sobre diferenças de gênero na agressividade (Björkqvist, 1994; Salmivalli, 1998). Entretanto, de encontro aos achados na literatura sobre agressividade, com relação à agressividade relacional não se observou diferença significativa entre os gêneros. Já no que se refere à pró-sociabilidade, as meninas foram consideradas pelos colegas e pelas professoras como mais pró-sociais que os meninos. A literatura sobre diferenças de gênero de uma maneira geral, aponta que

culturalmente é esperado que as meninas sejam mais dóceis, amáveis, tolerantes e atenciosas. As mulheres, segundo a Sociologia e Antropologia, ocuparam-se, desde tempos antigos, de afazeres do lar, como a educação dos filhos, desenvolvendo mais comportamentos sociais e pró-sociais de empatia, convivência em grupo, educação entre outros (Fonseca, 1998, 2000).

4.4.2 Vitimização

Como já informado anteriormente, os meninos com maior frequência que as meninas foram classificados pelos seus colegas como agressores e como agressores-vítimas (ver resultados do Teste de *Qui-Quadrado*). Estes dados confirmam estudos que mostram que os meninos se envolvem mais em casos de vitimização que as meninas, podendo ser tanto agressores ou crianças que possuem nomeações tanto para agressores, como para vítimas (Olweus, 1993; Salmivalli, 1998; Smith, 2003). Este fato pode ser devido principalmente ao comportamento agressivo dos meninos, mas também podem haver influência sociais no fato de que, para os meninos, é mais importante do que para as meninas a proeminência social, o *status* hierárquico social e a identidade de grupo. Não se observou diferença com relação ao sexo das vítimas, o que contraria estudos existentes (Olweus, 1978; Smith, 1998). Entretanto, este resultado aponta a necessidade de atentar que a vitimização ocorre com frequência em contextos escolares e que as vítimas podem ser escolhidas pelas suas características pessoais e/ou em função de estereótipos sócio-culturais, sendo escolhidas quase que aleatoriamente para responder/atender a uma necessidade grupal.

No que se refere às idéias que meninos e meninas trazem sobre as causas da vitimização, percebe-se que para os meninos a vitimização é um fenômeno individual, causado por características de agressores e de vítimas e, para as meninas, é mais um fenômeno sócio-institucional, fruto de falta ou possíveis dificuldades da educação na família e na escola. Este fato confirma estudos psicológicos e também sociológicos e antropológicos que salientam que as mulheres preocupam-se e atentam mais a questões de família, de educação e, conseqüentemente, questões sociais e institucionais do que os

homens. Os homens tendem a apresentar um pensamento mais prático e com tendência a buscar explicações mais unidirecionais que as mulheres (Maccoby & Jacklin, 1974).

4.4.3 *Relações de Amizade Qualidade e Reciprocidade*

As meninas estão mais satisfeitas com suas amizades do que os meninos (ver resultados do Teste T de *Student*). Estas também percebem nestas relações mais companhia, ajuda, proximidade e segurança. Da mesma forma, as meninas também revelam possuir amizades mais recíprocas que os meninos. Este fato pode ser explicado pela questão cultural estereotipada que sugere que homens não devem ter amizades próximas (díades), nem realizar atividades em pares como ir ao cinema, almoçar, entre outros, sob pena de serem classificados, preconceituosamente, como homossexuais (Chu, 2005). Assim, os meninos mesmo tendo a motivação para ter amizades próximas, podem evitar formar amizades diádicas, preferindo andar em grupos maiores. Ou, pode ser que os estereótipos sócio-culturais que sugerem que meninos não podem ter amigos íntimos se não forem homossexuais são muito fortes a ponto de que os meninos evitem estabelecer relações próximas de amizades. Estudos sobre amizade e popularidade e impacto destes aspectos no desenvolvimento emocional mostram que os problemas internalizantes de meninos (depressão, ansiedade, entre outras.) estão associados à sua baixa popularidade no grupo, já no caso das meninas, estes mesmos problemas estão associados a problemas nas suas relações de amizades próximas (Burk & Laursen, 2005). Isto sugere que, para os meninos, a popularidade e proeminência social sejam mais importante e crucial do que para as meninas, que, por sua vez, valorizam e voltam sua atenção às relações de amizade.

4.4.4 *Reciprocidade na Amizade e Relações entre Amizades Não-Recíprocas e Recíprocas, Agressividade e Vitimização*

Embora este estudo não tenha dados sobre o papel da quantidade de amigos enquanto fator que torna a amizade protetiva e relacionada à resiliência, os resultados apontam para o importante papel da reciprocidade como fator de proteção. Crianças que possuem amizades recíprocas, ou seja, que têm amigos que as consideram também seus

amigos, são crianças menos agressivas tanto na opinião dos professores como dos colegas, como também se percebem menos agressivas. Especificamente, as crianças que não possuem amizades recíprocas são mais agressivas de formas externalizadas reativas e também de formas relacionais. Crianças que possuem amizades recíprocas também estão mais satisfeitas com a qualidade de suas amizades do que as crianças que não possuem este tipo de relação. É importante ressaltar que as crianças que possuem amizades recíprocas também são as crianças que percebem/identificam menos conflitos nas suas relações de amizades (ver correlações entre reciprocidade e Subescala Conflito da Escala sobre Qualidade de Amizade). Segundo Fonzi e colaboradores (1997), o conflito tem um importante papel na relação de amizade e nem sempre está relacionado ao término da mesma, mas, pelo contrário, com seu fortalecimento (vínculo). Entretanto, estes autores apontam que o papel do conflito enquanto fator de proteção (benéfico para a amizade) reside na *resolução do conflito* mais do que no conflito em si. O presente trabalho não possui dados que permitem pensar sobre estratégias de resolução de conflito nas amizades, entretanto, o fato das crianças que possuem amigos, relatarem menor percepção de conflitos nas suas amizades pode sugerir que os amigos briguem/discutam menos entre si ou que estes resolvam mais facilmente suas discordâncias. As crianças que percebem mais conflitos nas suas relações de amizade também são as crianças que se percebem mais agressivas, o que pode indicar que estas crianças usem de estratégias agressivas e impulsivas na resolução dos conflitos entre seus pares e, com isto, tenham resultados negativos. Segundo Fonzi e colaboradores (1997), os amigos discordam e brigam entre si, mas em uma relação de amizade recíproca observa-se um importante investimento afetivo e cognitivo de ambas as partes a fim de a interação se fortaleça e se mantenha.

As crianças pró-sociais são as crianças que mais possuem amizades recíprocas e esta característica (reciprocidade) não foi identificada nas amizades das vítimas, nem dos agressores. Estes dados apontam para a importância do papel da reciprocidade como fator de proteção associado diretamente a comportamentos positivos nas relações de pares.

5. Explicações causais (cognitivas) para as causas do processo de vitimização nas escolas: pensamento infantil e distribuição dos papéis sociais na vitimização

Alguns dados deste estudo foram analisados qualitativamente. Mais especificamente, analisaram-se as percepções das crianças sobre suas explicações causais acerca do fenômeno da vitimização no grupo de pares. A identificação e reflexão sobre as representações sócio-cognitivas são relevantes para a melhor compreensão dos comportamentos individuais, interações e relações sociais. O grau ou intensidade pelo qual um comportamento individual (agressividade) é afetado pelas interações e relações em grupo está relacionado à forma com que o indivíduo pensa, reflete ou representa mentalmente este processo (Hodges & Isaacs, 2003). A compreensão acerca das percepções dos jovens sobre o maltrato, principalmente no que se refere às suas causas e aos possíveis antecedentes, auxilia o entendimento dos mecanismos envolvidos na manutenção deste comportamento.

A perspectiva ecológica de análise aqui adotada apóia-se em constatações científicas recentes sobre o desenvolvimento social. Estudos etológicos e psicológicos reconhecem que o entendimento dos comportamentos de indivíduos em grupos (ex.: vitimização) merece atenção especial e diferencia-se qualitativamente das investigações e/ou compreensão dos comportamentos individuais (Bronfenbrenner, 1979/1996; Hinde, 1987). Por isto, visou-se a investigar percepções individuais sobre um fenômeno que tem sido compreendido como um processo de grupo, a fim de verificar concordâncias e discordâncias entre percepções individuais, ações e teorias.

As representações mentais são afetadas diretamente pelas interações sociais e pelo contexto cultural do qual os indivíduos fazem parte (Bandura, 1986; Hodges & Isaacs, 2003). Através de uma entrevista estruturada que acompanha o instrumento projetivo do *SCAN-Bullying* (Almeida & del Barrio, 2002), foi possível, além da coleta de dados, oferecer aos participantes da pesquisa a oportunidade de reflexão sobre seus próprios comportamentos e os comportamentos de seus pares na vitimização em escolas. Além de responder às questões da entrevista, as crianças puderam repensar suas ações e fazer perguntas com cunho informativo aos entrevistadores.

As crianças, na sua maioria, consideraram que a vitimização é causada por aspectos interpessoais. Estas crianças focalizaram suas explicações causais na relação interpessoal e evocaram temas (conteúdo das respostas) como: exclusão social, diversidade/heterogeneidade de grupos e estereótipos. Os estereótipos (visões distorcidas da realidade) que criam regras e padrões de imagem, comportamentos e pensamentos podem ser compreendidos inclusive pela fase do desenvolvimento individual em que se encontram as crianças da amostra, final da infância e entrada na pré-adolescência. É nesta fase, em específico, que o convívio grupal assume extrema importância. Neste período, os jovens passam por um processo de independização de suas famílias e os grupos sociais assumem o papel de suprir as suas necessidades de pertencimento e *status* social. O senso de pertencimento a um grupo de pares permite que os jovens se sintam seguros socialmente, e com maior tranquilidade para construir sua identidade emocional e social, independentes do núcleo familiar (Gavin & Furman, 1989). Extremamente relevantes (até mesmo indispensáveis), estas organizações sociais estabelecem um código de normas, regras e culturas rígido, partilhado e aceito pelos seus membros. Aqueles que não concordam ou não se submetem às normas (não usando as mesmas roupas, ou partilhando a mesma linguagem, atividades e valores) são excluídos e seus comportamentos ou hábitos diferentes são rejeitados (Gavin & Furman, 1989). Esta foi a principal causa da vitimização na opinião das crianças da amostra – *estereótipos sócio-culturais* ou rejeição da diferença. Esta rejeição está relacionada a uma visão distorcida e preconceituosa que precede a interação interpessoal e resulta na formação (emergência) de padrões (estereótipos) salientados claramente pelos jovens nas entrevistas.

A identificação entre os membros de um grupo pode ativar mecanismos de comparação social, na qual um grupo é favorecido (visto como positivo) e os outros grupos são vistos de forma estereotipada e negativa, assim como aparece na maioria das respostas das crianças justificando a ocorrência da vitimização em escolas. Assim, a presença ou a função dos estereótipos está relacionada à necessidade grupal de coesão, senso de superioridade e impermeabilidade dos grupos de pares (Gavin & Furman, 1989).

Com relação às diferenças nas percepções de agressores e vítimas, observou-se que os agressores partilham desta visão da maioria das crianças sobre os estereótipos e percebem a vitimização como um fenômeno interpessoal. Já as vítimas explicam a

vitimização em termos individuais, recorrendo a características pessoais de agressores e/ou vítimas para explicar sua ocorrência. Estes dados denunciam a banalização do processo e redução da compreensão do mesmo, ou seja, considerando que a vitimização é *natural* ou que as vítimas são mesmo “*estranhas*”, tímidas ou até mesmo alunos “*muito dedicados*” (resposta a uma entrevista). Assim, estas crianças vítimas são consideradas “*merecedoras*” dos atos agressivos. Este dado sugere distorções (vieses) tanto nos comportamentos sociais dos jovens envolvidos, bem como nas suas representações sócio-cognitivas e no julgamento moral.

A maioria das crianças entrevistadas não identifica antecedentes que possam ter sido responsáveis ou ocasionado a situação de vitimização. Tal fato remete à conclusão de que este processo, no pensamento das crianças estudadas, está mais associado às questões da dinâmica interpessoal, da busca individual de posição social, influência de estereótipos sócio-culturais e desequilíbrio de poder nas relações do que propriamente uma situação reativa ou desencadeada por um episódio claramente identificado.

4.6 Considerações Finais

Os dados do presente estudo possibilitaram que os objetivos iniciais fossem atingidos. Foi possível compreender as relações entre pares, pensando sobre seu papel de risco ou proteção ao desenvolvimento saudável subsequente. Mais especificamente, relações entre amizade, vitimização e agressividade foram verificadas e dados de estudos da literatura da área foram corroborados (Almeida & Lisboa, no prelo; Bukowski & Sippola, 1995; Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 2000) e outros não (Bukowski, 2003; Hawley, 2003; Prinstein & Cillessen, 2003), enfatizando a importância da análise contextual.

A agressividade, ao contrário de novos estudos que salientam que tal comportamento pode ser fator de proteção associado a comportamentos pró-sociais (Bukowski, 2003; Hawley, 2003; Moffit, 1993), neste estudo, foi identificado como risco, como preditor da vitimização e associado à baixa qualidade da amizade percebida, ausência de reciprocidade na amizade e não associado a comportamentos pró-sociais.

As relações de amizade mostraram-se, confirmando estudos existentes, fatores de proteção ao desenvolvimento (Azmitia, Ittel & Radmacher, 2005; Chu, 2005; Ham, 2000; Hartup, 1983). Mais especificamente, a reciprocidade protege a criança de ser vitimizada e, mesmo que a qualidade da amizade percebida não tenha sido identificada como preditor à vitimização, esta variável está associada a comportamentos pró-sociais, ao fato da criança ser aceita e querida no grupo, a baixos níveis de agressividade e à popularidade.

As características dos amigos que têm sido muito estudadas atualmente, a fim de verificar não somente fatores de risco e proteção, como também padrões de atração entre crianças, mostraram resultados interessantes. Dos papéis sociais possíveis de serem assumidos: agressores, vítimas, agressores-vítimas e pró-sociais, percebe-se que os agressores possuem amigos vítimas e vítimas possuem amigos pró-sociais. O fato de agressores possuírem amigos vítimas é paradoxal, uma vez que estes excluem as vítimas. Entretanto, a correlação entre crianças vítimas e agressoras é alta, o que indica que estas crianças se assemelham mais entre si do que se distinguem. Assim, agressores possuem amigos agressores que podem vir a ser (tornarem-se) ou que se confundem com as crianças vítimas, dependendo do contexto e do tempo específico do desenvolvimento. O fato de crianças vítimas possuírem amigos pró-sociais pode ser entendido como resultado de um sentimento de solidariedade e ajuda de crianças pró-sociais que deve ser atentado e estimulado em programas de intervenção e prevenção focalizados nas escolas.

As percepções das crianças sobre causas da vitimização também apontam resultados interessantes e preocupantes. A oportunidade de responder a entrevista sobre concepções acerca da vitimização possibilitou, além de uma compreensão dos comportamentos das crianças, que os participantes pudessem refletir sobre este fenômeno, bem como buscar informações de acordo com suas demandas e necessidades (Almeida & Lisboa, no prelo). Este fato enfatiza não só a necessidade de intervenções como ações que priorizem a escuta destes jovens (Ceconello & Koller, 2004). A questão dos estereótipos sócio-culturais como causas da vitimização preocupa socialmente, pois está relacionada a percepções distorcidas da diferença, ausência de respeito (ou negação) à individualidade humana (preconceito macrossistêmico). Este fato pode ser entendido como um fenômeno típico de organizações de grupos, mas a necessidade de intervenção profissional que

ofereça novas alternativas de comportamentos e não favoreça concepções “pré-conceituosas” fica evidente (Gavin & Furman, 1989; La Fontana & Cillessen, 1998).

Com relação a diferenças de gênero, percebe-se que os professores e colegas vêem os meninos como mais agressivos que as meninas, mas os meninos não se percebem mais agressivos que as meninas. Estes podem ter minimizado seus comportamentos ao responder à escala de auto-relato ou as meninas podem ter admitido comportamentos agressivos que passam despercebidos pelas professoras e pelos colegas. Esta hipótese parece menos provável, uma vez que não houve diferença de gênero com relação à agressividade relacional. Os meninos podem realmente mostrar mais formas externalizadas de agressividade que ficam mais fáceis de identificação pelos professores e colegas ou, já que o estudo não mostra tais diferenças em termos da agressividade relacional, existem estereótipos culturais (Björkqvist, 1994; Fonseca, 1998, 2000) de que os meninos são mais agressivos e que influenciam a visão dos respondentes acerca da agressividade masculina e feminina.

Segundo resultados, as meninas estão mais satisfeitas com suas amigas e possuem mais amigas recíprocas. Este dado preocupa e faz refletir sobre a possível presença de estereótipos sócio-culturais como fatores de risco responsáveis por estes comportamentos. Para as meninas parece ser mais importante que para os meninos as relações diádicas e íntimas, enquanto estes possuem também maior necessidade que elas de dominação e *status* social elevado em grupos. Mas, também, para as meninas é “permitido socialmente” que estas tenham relações com um par, do seu mesmo sexo, que sejam íntimas e próximas. Para os meninos se isto acontece, estes estão vulneráveis a sofrerem preconceitos podendo, inclusive, por isto serem vitimizados. Respondendo à pressão e às demandas sociais (por ex., a dinâmica da formação dos papéis sociais), os meninos, mesmo tendo motivação e necessidade de amigas próximas, preferem andar em grandes grupos, não tendo amigas recíprocas e, provavelmente, devido a isto estarem menos satisfeitos do que as meninas com suas amigas.

As concepções das meninas sobre vitimização retomam aspectos fundamentais acerca das práticas educativas na escola e família. Este resultado enfatiza a importância do compromisso de pais e educadores no combate à vitimização em escolas. Estudos atuais e mais antigos na área da vitimização (Olweus, 1978) mostram que pais e professores

minimizam e ignoram este processo que pode ter conseqüências tão nocivas às crianças. As concepções dos meninos apontam características individuais como responsáveis pelo maltrato. Estas concepções são fatores de risco, pois, além de promover explicações unidirecionais do processo, podem culpar a vítima como “merecedora” do maltrato entre pares, o que põe em discussão valores morais e éticos para justificar um fenômeno que pode ser *típico* no ciclo vital, mas não *aceitável* (Almeida & Lisboa, no prelo).

A coleta de dados de diferentes fontes – individual, professoras e colegas - mostrou-se rica e possibilitou a leitura ecológica dos resultados. Este tipo de coleta de dados permite o entre-cruzamento de informações, bem como a reflexão sobre eficácia e fidedignidade de diferentes fontes. Os dados qualitativos, da mesma forma, foram analisados em interação com dados quantitativos oferecendo uma visão mais ampla e completa do processo de vitimização e da relação com percepções e comportamentos.

As crianças denunciam que a vitimização não é um processo agradável e saudável nas escolas, mas apontam que acontece com significativa freqüência. Estudos como este são importantes para o planejamento de ações que combatam e previnam a vitimização. Programas que trabalhem a agressividade de crianças e pré-adolescentes a fim de que este comportamento possa ser direcionado de forma/para fins positivos e, como estudos etológicos salientam, para a sobrevivência e não para a destruição são fundamentais. Para isto, são necessárias capacitações a professores e corpo de funcionários da escola sobre as diferentes nuances da agressividade, bem como sobre a importância das amizades e da qualidade destas (reciprocidade e características dos amigos) para o desenvolvimentos social saudável de crianças. Como exemplo de um programa de intervenção que fomentou as relações de amizade não só para prevenção da vitimização, mas como para outros comportamentos de risco no contexto escolar ver Bénitez e Almeida (2001).

O ambiente ecológico das relações interpessoais é rico em características e processos, pois o ser humano é um ser relacional. A importância das relações sociais é consenso entre pesquisadores (Hartup, 1983; Moreno, 1934; Rubin, Bukowski & Parker, no prelo; Sullivan, 1953) e, segundo indicam resultados deste estudo, já é percebida entre professores, pais e os próprios protagonistas: as crianças. O contexto escolar, segundo foi constatado, possui especificidades contextuais e culturais que devem ser analisadas na sua individualidade. Mais importante ainda é não perder de vista que a escola, na sua função

inicial, é um fator de proteção para o desenvolvimento saudável (Lisboa & Koller, 2004a). Seu ambiente ecológico (espaço físico + relações) deve ser agradável e acolhedor. As crianças devem poder falar sobre suas ansiedades e buscarem ajuda para poderem apresentar processos resilientes frente a riscos como a vitimização e agressividade. Também estas devem encontrar nas escolas espaço propício para suas relações de amizade, nas quais construirão (assim como na família) suas bases de segurança. Brigas entre colegas, amizades em duplas, bilhetes trocados em sala de aula, deboches em voz alta, intrigas, entre outros, não são “bobagens” de crianças, nem são somente comportamentos “bonitinhos” ou “chatices” sem importância. Todas estas interações são processos proximais extremamente relevantes para o auto-conhecimento e a saúde mental individual e, positivas ou negativas, servem de modelo e/ou base segura para todas as trocas e relações sociais ao longo do ciclo vital.

Referências

- Adams, R. A., Bukowski, W. M. & Bagwell, C. (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friends' aggression. International Journal of Behavioral Development, 29(2), 139-145.
- Almeida, A. M. T. (2000). As relações entre pares em idade escolar. Braga: Bezerra.
- Almeida, A. T. & del Barrio, C. (2002). A vitimização em contextos escolares. Em C. Machado & R. Abrunhosa (Orgs.), Violência e vítimas de crime (Vol.II) Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. M. T. & Lisboa, C. (no prelo). As explicações dos maus-tratos em adolescentes portugueses e brasileiros: um estudo sobre as vantagens do pensamento narrativo para a compreensão do fenómeno. Revista Ibero – americana de Psicologia.
- Almeida, A. M. T., Marques, M., Barrio, C., Meulen, K., Gutiérrez, H. & Barrios, A. (2001). Um estudo das representações de maus tratos na pré-adolescência: *Scan bullying*. Violência e indisciplina na escola – XI Colóquio. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F. & Duarte, J. L. M. (1999). Manual – Matrizes Coloridas de Raven. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia Ltda.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? Child Development, 59, 87-96.
- Azmitia, M., Ittel, A. & Radmacher, K. (2005). Narrative of friendship and self in adolescence. Em N. Way e J. V. Hamm. The experience of close friendships in adolescence (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1969). Modificação do comportamento. Rio de Janeiro: Interamericana
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy - The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrio, C., Almeida, A., Barrios, A. & van der Meulen, K. (2003, Agosto). Exploring causal representations of peer victimization with Scan-Bullying. Poster apresentado na XIth European Conference on Developmental Psychology, Milão.

- Bénitez, J. L. & Almeida, A. M. T. (2001). Educar para a convivência em contextos escolares: avaliação intermédia do programa de intervenção. Violência e indisciplina na escola – XI Colóquio. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. Child Development, 53, 1447-1460.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. Sex Roles, 30(3/4), 177-188.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, K. (1992). Aggressive Behavior, 14, 403-141.
- Björkqvist, K. & Niemelä, P. (1992). New Trends in the Study of Female Aggression. Em K. Björkqvist & P. Niemelä (Orgs.), Of mice and women – aspects of female aggression (pp.3-16). San Diego: Academic Press.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? Aggression and Violente Behavior, 5(2), 191-200.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss (Attachment). London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss (Separation). London: Hogarth.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Annals of Child Development, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Em R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), Development in context: Acting and thinking in specific environments (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. Em P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Orgs.), Examining lives in context (Vol. 1, pp. 599-618). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental perspective: Theoretical and operational models. Em D. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.), Conceptualization and assessment of environment across the life span (pp. 3-30). Washington: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21th century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. Social Developmental, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em Damon (Org. Série) & R. M. Lerner (Org. Volume), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley.
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. Em W. Nangle & C. A. Erdley (Orgs.), The role of friendship in psychological adjustment - New directions of child and adolescent development (pp. 93-106). San Francisco: Jossey Bass.
- Bukowski, W. M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? Merril-Palmer Quaterly, 49(3), 390-400.
- Bukowski, W. (2004). The place of place in peer relations research. Trabalho apresentado em uma Conferência intitulada “hot topics” on peer relations. Catholic University of Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcomes. In T. Berndt & G. Ladd (Orgs.), Peer relations in child development (pp. 15-45). New York: John Wiley.
- Bukowski, W.M., & Hoza, B. & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship and emotional adjustment during adolescence. Em B. Laursen & W. Damon (Org.), New directions for child development: n°60. Close friendships in adolescence (pp.23-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). The stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. Developmental Psychology, 20, 941-952.
- Bukowski, W.M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F. & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experience. Social Deveopment, 5, 189-202.
- Bukowski, W. M. & Sippola, L.K. (1995). Friendship protects at-risk children from victimization by peers. Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development, Indianapolis, Indiana.

- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. Em S. Graham & J. Juvonen (Orgs.), Peer harassment in school (pp 355-377). New York: Guilford.
- Buriti, M. S. L. (1999). Trabalhando a agressividade no esporte escolar. Psicologia Escolar e Educacional, 3(3) 249-252. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Burk, W. J. & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. International Journal of Behavioral Development, 29(2), 156-164.
- Cairns, R. B. (1979). The analysis of social interactions: Methods, issues, and illustrations. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ceconello, A. M. & Koller, S. H. (2004). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Em S. H. Koller (Org.), A ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil (pp.267-292). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. Child Development, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H. N., Jiang, X. L. , West, T. V. & Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. International Journal of Behavioral Development, 29(2), 165-172.
- Chen, X., Chen, L. Wang, L. & Liu, M. (2002). Noncompliance and childrearing-attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. International Journal of Behavioral Development, 26, 225-233.
- Chu, J. Y. (2005). Adolescent boys' friendships and peer group culture. Em N. Way e J. V. Hamm. Em J.V. Ham & N. Way (Eds.) The experience of close friendships in adolescence (pp. 7-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. Em W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Editora do Volume), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (Vol. 3, pp. 779-862). New York, NY: John Wiley.

- Conselho Federal de Psicologia (2000). Resolução para pesquisa com seres humanos. Resolução 016/2000, Brasília.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Schulz, M. (1996). Thinking about resilience in families. Em E. M. Hetherington & E. A. Blechman (Orgs.), Stress, coping, and resilience in children and families (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Cummings, E. M., Hollenbeck, B., Ianotti, R., Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1986). Early organization of altruism and aggression: Developmental patterns and individual differences. Em C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Orgs.), Altruism and aggression: Biological and social origins (pp. 165-188). New York: Cambridge University Press.
- Daudt, P. R. (1995). As implicações do tipo de relação na interação e nos conflitos entre crianças. Dissertação de mestrado não publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- DeRosier, M., Cillessen, A., Coie, J. & Dodge, K. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. Child Development, *65*, 1068-1079.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Em D. J. Pepler & K. H. Rubin (Orgs.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality & Social Psychology, *53*, 1146-1158.
- Duck, S. (1973). Personality similarity and friendship: Similarity of what, when? Journal of personality, *41* 543-558
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), Developmental psychology: An advanced textbook (4 Ed., pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E. & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. Em D. W. Nangle & C. A. Erdley (Orgs.), The role of friendship in psychological adjustment - new directions of child and adolescent development (pp. 5-24). San Francisco: Jossey Bass.

- Flamenghi, G. (2000). Desenvolvimento emocional e agressividade. Temas sobre desenvolvimento, 52, 9, 58-64. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Fonseca, C. (2000). Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS.
- Fonseca, C. (1998). Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Mulheres.
- Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F. & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. Child Development, 68, 496-506.
- Frick, P. J. (1998). Conduct disorder and severe antisocial behavior. New York: Plenum.
- Gavin, L. A. & Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. Developmental Psychology, 25(5), 827-834.
- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos no comportamento de crianças e adolescentes. Psicologia: Reflexão e Crítica, 1, 13, 127-141. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Gosso, Y.; Magalhães, C. M. C. & Pontes, F. A. (1998). Programas televisivos: Relatos de pré-escolares. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 1 / 2, 8, 40-51. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Gottman, J. (1983). How children become friends. Monographs of the Society of Research in Child Development, 48 (3, série nº201).
- Grotper, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. Child Development, 67, 2328-2338.
- Guzman, M.R.T., Carlo, G., Ontai, L. L., Koller, S. H. & Knight, G. P. (2001). Developmental and gender differences in friendship nominations and ratings among children from the U.S.A and Brazil. Applied Developmental Psychology, 22, 1-21.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), Psicologia escolar e educacional- saúde e qualidade de vida (pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Hamm, J. V. (2000). Do birds of a feather flock together? The variable bases for African

- American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. Developmental Psychology, 36, 209-219.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. Em E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.). Handbook of Child Psychology, V. 4, Socialization, social development, and personality (103-196). New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1995). The three faces of friendship. Journal of Social and Personal Relationships, 12, 569-574.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development. Em: W. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Orgs.). The company they keep (pp. 213-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. Merril-Palmer Quaterly, 49(3), 310-342.
- Hawley, P. H. & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptative functioning: The bright side to bad behavior. Merril-Palmer Quaterly, 49(3), 239-244.
- Hinde, R. (1987). Individuals, relationships, and culture. Links between ethology and the social sciences. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Friendship as the factor in the cycle of victimization and maladjustment. Developmental Psychology, 35, 94-101.
- Hodges, E. V. E. & Isaacs, J. (2003, Agosto). Interpersonal conditions that affect the translation of aggression-encouraging social cognitions into behavior. Trabalho apresentado no *Biennial meeting of the European Developmental Psychology Conference*, Milão, Itália.
- Hodges, E.V.E., Malone, M.J. & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. Developmental Psychology, 33, 1032-1039.
- Howe, T. R. & Parke, R. D. (2001). Friendship quality and sociometric status: Between-group differences and links to loneliness in severely abused and no abused children. Child Abuse and Neglect, 25, 585-606.
- Howe, T. R., Tepper, F. L. & Parke, R. D. (1998). The emotional understanding and peer

- relations of abused children in residential treatment. Residential Treatment for Children & Youth, 15, 69-82.
- Kazdin, A. E. (1995). Conduct disorders in childhood and adolescence. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koller, S. H. (2004). Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationship in school settings: adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. Em P. K. Smith & C. H. Hart (Orgs.), Childhood social development (pp. 394-416). Padstow: Blackwell.
- Ladd, G. & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. Child Development, 70, 910-929.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Em A. Newcomb & W. Hartup (Orgs.), The company they keep: Friendship in childhood and adolescence (pp. 322-345). Cambridge: University Press.
- Ladd, G. W. & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. Developmental Psychology, 32, 1008-1023.
- La Fontana, K. & Cillessen, A. (1998). The nature of children's stereotypes of popularity. Social Development, 7, 301-320.
- Lagerspetz, K. M. J. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. Em L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 131-150). New York: Plenum Press.
- Leandro, D. (1980). Delinquência juvenil. Psicologia em Curso, 4, 8-10. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T. & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likeability, perceived popularity, and social dominance. Social Development, 11, 508-533.

- Lisboa, C. S. M. (2001). Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C. S. M. & Koller, S. H. (2001). Construção e validação de conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. Psicologia em Estudo, *6*, 59-69.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004a). Interações na Escola e Processos de Aprendizagem: Fatores de Risco e Proteção. Em J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Org.), Aprendizagem : processos psicológicos e contexto social na escola. (pp. 201-224). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004b). O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. Em S. H. Koller (Org.), A Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil (pp.267-292). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K. & Hawley, P. H. (2003) Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. Merrill Palmer Quarterly *49*(3), 343-372.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behavior. International Journal of Behavioral Development, *27*, 122-133.
- Loeber, R. & Hay, D.F. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. Annual Review of Psychology, *48*, 371-410.
- Luthar, S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. Journal of Research on Adolescence, *6*, 581-603.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Ministério da Saúde (1996). Informe Epidemiológico do SUS. Resolução n. 196/96, Suplemento 3, Ano V, n. 2. Brasília: Fundação Nacional de Saúde.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. Psychological Review, *100*, 674-701.
- Moreira, M. S. (1982). A violência dos grandes centros urbanos. Jornal Brasileiro de

- Psiquiatria, 31,179-184. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Olweus, D. (1978). Aggression in schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. Em D. Pepler & K. Rubin (Eds.), The Development and Treatment of Childhood Aggression (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. London: Blackwell.
- Parker, J. G. & Asher S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. Developmental Psychology, 29, 611-621.
- Perry, D., Kusel, S. & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. Developmental Psychology, 24, 807-814.
- Perry, D., Williard, J. & Perry, L. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. Child Development, 61, 1310-1325.
- Price, J. M. & Ladd, G. W. (1986). Assessment of children's friendships: Implications for social competence and social adjustment. Advances in Behavioral Assessment of Children and Families, 2, 121-149.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. Merril-Palmer Quaterly, 49(3), 310-342.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults. Aggressive Behavior, 22, 241-257.
- Rigby, K. (1995). Peer victimisation and gender among Australian school children. Trabalho apresentado no IV European Congress of Psychology, Atenas, Grécia.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. V. (2000). Heterogeneity of popular boys- antisocial and prosocial configurations. Developmental Psychology, 36,

14-24.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peers interactions, relationships, and groups. Em W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Editora do Volume), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (Vol. 3, pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Parker, J.G. (no prelo). Peer interactions, relationships and groups. Em W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), The handbook of child psychology (Sixth Edition) . New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., Cheah, C. S. L. & Lagace-Seguin, D. (1999). Peer relationships in childhood. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), Developmental psychology: An advanced textbook (4 Ed., pp. 451-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare & L. Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. Canadian Journal of Behavioural Science, 21, 94-111.
- Rubin, K. H. & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. Jornal of Consulting and Clinical Psychology, 6, 916-924.
- Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. Em W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Editora do Volume), Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development (Vol. 3, pp. 933-1016). New York: John Wiley & Sons.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. Journal of Family Therapy, 21, 119-144.
- Salmivalli, C. (1998). Not only bullies and victims - Participation in harassment in school classes: some social and personality factors. Turun yliopiston julkaisu. Annales universitatis turkuensis, Turku: Turun Yliopisto.
- Salmivalli, C. Huttunen, A. & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. Scandinavian Journal of Psychology, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and

- behaviour in bullying situations. International Journal of Behavioral Development, 28(3), 246-258.
- Silva, V. R. M. G. & Löhrr, S. S. (2001). Indicadores de rejeição em grupo de crianças. Interação, 5, 9-30.
- Smith, P. (2003). Violence in schools. The response in Europe. London: Routledge Falmer.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. Child Development, 73(4), 1119-1133.
- Souza, M. A., Soldatelli, M. I. & Lopes, A. R. (1999). Abordagem intelectual de meninos agressivos atraés do Rorschach. Mudanças Psicoterápicas Estudos Psicossociais, 11, 11-27. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.
- Spearman, C. (1923). The nature of intelligence and the principles of cognition. London: MacMilan.
- Spearman, C. (1927). The abilities of man. London: MacMilan.
- Steinberg, L. (1999). Adolescence. New York: Mac Graw-Hill.
- Sullivan, H., S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
- Tomada, G. & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. Developmental Psychology, 33, 601-609.
- Tudge, J., Doucet, F., Otero, D., Tammeveski, P., Meltsas, M., Lee, S. & Kulakova, N. (1999). Desenvolvimento infantil em contexto cultural: O impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar. Interfaces, 2, 23-32.
- Younger, A. J. & Daniels, T. M. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawan: Passive withdrawan versus active isolation. Developmental Psychology, 28, 955-960.
- Zimmermann, M. A. & Arunkumar, R. (1994). Resilience research: Implications for schools and policy. Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 8, 1-18.
- Whitaker, D. (1994). Violência na escola. Idéias, 21, 27-36. Retirado em 7/10/2002 da bvs-psi (Biblioteca Virtual da Saúde) no World Wide Web: <http://www.bvs-psi.org.br>.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35, 3-25.

ANEXOS

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O presente estudo tem por objetivo estudar as relações interpessoais de crianças na escola. Esta pesquisa está sendo realizada por uma equipe do CEP-RUA/UFRGS, vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS. Solicitamos sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe deste estudo, respondendo a uma entrevista que será realizada por uma psicóloga ou por um estudante de Psicologia na escola que ele(a) estuda.

As respostas das crianças ajudarão a entender melhor o desenvolvimento humano de crianças em idade escolar. Estas respostas servirão para planejar programas para melhorar a qualidade de vida das crianças e do ambiente escolar. Todas as entrevistas serão gravadas, mediante o consentimento das crianças e o material de pesquisa (instrumentos respondidos) será armazenado no CEP-RUA/UFRGS (fone (**51)-316 5150, falar com Carolina Lisboa ou Sílvia Koller).

Por favor, marque abaixo sua opção com um X. Contamos com sua colaboração para realizar este estudo. Obrigado.

- SIM, autorizo meu filho (a) a participar do estudo
- NÃO autorizo meu filho(a) a participar do estudo

Porto Alegre, 2004.

Assinatura do responsável

DEVOLVA O MAIS BREVE POSSÍVEL! Agradecemos sua atenção, obrigado!

ANEXO B

Peer Assessment - Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula da escola
(Rubin, Bukowski & Parker, 1998)

NOME:		
SEXO:		
MENINO <input type="checkbox"/>		IDADE:
MENINA <input type="checkbox"/>		
ESCOLA:		TURMA:

Como são seus colegas?

Instruções

Abaixo você lerá diferentes características. Ao lado verá também espaços em branco. Nos espaços, escreva o nome dos(das) teus(tuas) colegas que mais tem a ver com estas características. Podem ser meninos ou meninas. Podes escrever mais de um nome ao lado de cada frase (Se tiveres dois colegas que tem a ver com aquele jeito que está descrito...). Mas, só utilize os nomes que estão na lista que entregamos a você, ou seja dos teus colegas de turma, de sala de aula.

POR FAVOR, RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE, PORQUE NINGUÉM, EXCETO O PESQUISADOR, LERÁ ESTES QUESTIONÁRIOS.

NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO. O MELHOR QUE VOCÊ PODE FAZER É FALAR A VERDADE.

1. É esperto(a) e vai bem na escola.	
2. Chuta, bate, empurra os outros.	
3. É bom(boa) nos esportes (futebol, vôlei, caçador, entre outros.)	
4. Os outros costumam roubar, rasgar ou estragar as coisas dele(a)	
5. Ninguém o(a) convida para brincar, jogar, entre outros.	
6. Tem boas idéias sobre brincadeiras ou jogos para se divertir.	
7. Os outros batem nele(a).	

8. É “encrenqueiro(a)”, se mete muito em confusões.	
9. É um(a) bom(boa) líder.	
10. Os outros o(a) agridem.	
11. Bate ou xinga os outros só se estes batem ou xingam ele(a).	
12. Fica bravo(a) com facilidade.	
13. Se importa que os outros estejam bem.	
14. Muitas pessoas gostam dele(a).	
15. Ninguém o(a) escuta.	
16. É rejeitado(a), ou deixado(a) de lado pelos colegas.	
17. Se preocupa em ter certeza de que todos são tratados iguais.	
18. Fala “mal” dos outros.	
19. Os outros xingam ele(a), dizem palavrões ou colocam apelidos.	
20. Ele ou ela “joga limpo”, não mente.	
21. Sempre sabe a resposta certa.	
22. Fala palavrões para os outros.	

23. Ameaça os outros.	
24. Pega as coisas dos outros sem pedir.	
25. Faz sucesso entre os colegas na escola, todos o(a) conhecem.	
26. Os outros o(a) provocam.	
27. Bate nos outros, se não fazem sua vontade.	
28. Ajuda os outros quando estes precisam.	
29. Faz fofocas, inventa histórias ou diz coisas ruins dos colegas para que os outros não sejam mais amigos.	
30. Xinga, briga para conseguir o que quer.	

ANEXO C

Escala de Auto-Relato sobre Comportamento Agressivo
(adaptado de Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003)

NOME:

SEXO:

MENINO

MENINA

ESCOLA:

IDADE:

TURMA:

Instruções: Abaixo você lerá diferentes frases que descrevem características. Nós queremos saber se estas frases têm a ver com você! Ao lado verá números de que vão de 1 a 5. Se a frase for verdade (tiver a ver com tuas características, com teu jeito de ser), marque 5, se for mais ou menos verdade, marque 4, se você tiver dúvidas, não souber se tem a ver com você ou não, marque 3. Se a frase não tem nada a ver com você, marque 1 e, quase sempre não tem a ver com você, mas de vez em quando, você tem ou faz o que está escrito, por favor, marque 2.

POR FAVOR, RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE PORQUE NINGUÉM, EXCETO O PESQUISADOR, LERÁ ESTES QUESTIONÁRIOS.

NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO; O MELHOR QUE VOCÊ PODE FAZER É FALAR A VERDADE.

1. Ouço o(a) professor(a).

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

2. Ouço os(as) colegas.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

3. Eu sou o tipo de pessoa que freqüentemente briga com os outros.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

4. Eu chuto, bato, empurro os outros.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

5. Eu falo palavrões para os outros.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

6. Sou uma criança cooperativa.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

7. Eu coloco “as pessoas para baixo”.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

8. Eu ameaço os outros com freqüência.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

9. Eu pego as coisas dos outros (pertences materiais).

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

10. Participo em sala de aula.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

11. Quando alguém me machuca, eu o machuco também.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

12. Quando alguém me ameaça, eu também o ameaço.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

13. Quando alguém me machuca, eu respondo dizendo palavrões ou coisas desagradáveis a esta pessoa.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

14. Reconheço quando meus colegas estão chateados.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

15. Se alguém me deixa chateado ou me machuca, eu normalmente o (a) deprecio.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

16. Se os outros sentem raiva de mim, freqüentemente, bato, chuto e empurro eles.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

17. Se os outros me deixam brabo ou chateado eu, freqüentemente, machuco estes.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

18. Ajudo os(as) colegas.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

19. Ajudo o(a) professor(a).

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

20. Eu normalmente começo brigas para conseguir o que quero.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

21. Eu normalmente ameaço os outros para conseguir o que quero.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
22. Eu normalmente bato, chuto ou empurro os outros para conseguir o que eu quero.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
23. Tenho amigos.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
24. Gosto de brincar em grupo.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
25. Para conseguir o que quero, freqüentemente deprecio as outras pessoas.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
26. Para conseguir o que eu quero, freqüentemente digo palavrões ou coisas desagradáveis aos outros.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
27. Para conseguir o que eu quero, freqüentemente machuco os outros.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
28. Sou gentil com os(as) colegas.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
29. Sou o tipo de pessoa que diz aos meus amigos para que eles não gostem de determinadas pessoas.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
30. Sou o tipo de pessoa que diz aos amigos que não será mais amigo deles.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
31. Sou o tipo de pessoa que impede outras pessoas de fazer parte do meu grupo de amigos.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
32. Sou uma criança confiável.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
33. Sou o tipo de pessoa que fala “mal” dos outros.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente
34. Sou o tipo de pessoa que ignora os outros ou para de falar com estes.
Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

35. Sou o tipo de pessoa que faz fofocas, espalha rumores sobre os outros.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

36. Gosto de trabalhar em grupo.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

37. Se outras pessoas me chateiam, eu digo a meus amigos para que não se relacionem mais com estas.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

38. Se outras pessoas me ameaçam, eu digo coisas ruins sobre elas.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

39. Se alguém me machuca, eu não deixo esta pessoa fazer parte de meu grupo de amigos.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

40. Preocupo-me com o que é certo e errado.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

41. Se estou bravo com alguém, digo , normalmente, que não serei mais amigo desta pessoa.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

42. Quando estou chateado com alguém, freqüentemente ignoro esta pessoa ou paro de falar com a mesma.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

43. Quando estou bravo com alguém, freqüentemente, espalho rumores ou faço fofocas desta pessoa.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

44. Sou gentil com o(a) professor(a).

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

45. Freqüentemente eu digo a meus amigos para que eles não gostem de alguém, se preciso disto para conseguir algo.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

46. Freqüentemente digo a meus amigos coisas ruins sobre algumas pessoas para atingir meus objetivos.

Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5 / Concordo Plenamente

47. Freqüentemente evito que algumas pessoas façam parte do meu grupo de amigos, se

preciso disto para atingir meus objetivos.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

48. Os colegas demonstram gostar de mim.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

49. Para conseguir o que quero, digo aos outros, com frequência, que não serei mais amigo deles.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

50. Para conseguir o que quero, freqüentemente, paro de falar com algumas pessoas ou as ignoro.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

51. Para atingir meus objetivos, faço fofocas ou espalho rumores sobre os outros.

Discordo Totalmente _ 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Concordo Plenamente

ANEXO D
SCAN BULLYING
(Almeida & del Barrio, 2002)
Versão Meninos

SCAN BULLYING
(Almeida & del Barrio, 2002)
Finais Meninos

SCAN BULLYING
(Almeida & del Barrio, 2002)
Versão Meninas

SCAN BULLYING
(Almeida & del Barrio, 2002)
Finais Meninas

SCAN BULLYING

(Almeida & del Barrio, 2002)

Descrição dos 10 primeiros desenhos (cartões)

Este menino(a), aproxima-se da entrada da escola, onde um grupo olha na sua direção.

Ele/ela presencia o jogo de outros meninos/meninas, mantendo-se ligeiramente afastado.

Uns meninos(as) começam a caçoar da roupa dele/dela.

Quando ele/ela tenta sair da classe um/a colega trava-lhe o caminho.

Um grupo de colegas tira-lhe a mochila e pega nas suas coisas.

Ele/ela chega à sua mesa de trabalho e encontra seu livro rasgado. Um/a de seus/suas colegas afasta-se, ostentando consigo uma tesoura. Um observador segue pela janela o que se passa.

Ele/ela está deitado, caído no chão, com seus livros espalhados. O resto dos/das colegas segue em frente pelo corredor, rindo.

Um grupo de colegas cerca-o/a, todos eles demonstram uma atitude de força, empossando uma garrafa e obrigando-o/a a beber.

Dois colegas agarram a vítima e ameaçam cortar-lhe o cabelo se ele/ela não roubar o dinheiro do diretor.

Ele/ela está atrás de uma árvore, observando e mantendo-se à distância do grupo.

Descrição dos desenhos (cartões) finais

Todos(as) meninos(as), estão jogando juntos/juntas.

O menino(a) está sozinho/a, sentado junto de uma árvore.

O(a) menino(a) está sentado num banco, conversando com um/a colega.

O(a) menino(a) está sentado num banco, conversando com um adulto.

O(a) menino(a) imagina-se a atirar uma pedra a um/a de seus/suas colegas que estão jogando.

Roteiro de Entrevista (acompanha a aplicação do teste)

Instruções prévias

1) Apresentação pessoal

2) Nome, data de nascimento do entrevistado(a) - anos e meses-, ano de escolaridade, escola.

A profissão dos pais, nº de irmãos, posição na família.

Explicar os procedimentos e objetivos do estudo.

3) *“Vou mostrar a você uns desenhos que contam uma história”. Esta é a história de uns meninos e meninas da tua idade e do que acontece na escola deles. Gostaria que você olhasse para cada um destes desenhos com toda a atenção.”*

4) Começar por dispor os cartões um a um, na ordem estabelecida (ver cartões acima), dando alguns segundos de intervalo, após a apresentação de cada cartão.

5) Dar alguns momentos à criança e, caso coloque alguma dúvida, esclarecer procurando ser descritivo(a) e evitando qualquer esclarecimento de teor interpretativo.

6) Começar com as seguintes perguntas, logo que a criança termine de olhar para todas as figuras.

Parte 1 . Representações mentais, atribuições causais e antecedentes

Estas questões referem-se à história na sua globalidade.

1) O que dirias que acontece nesta história, desde o princípio até ao fim?

2) Que achas que se passa com este menino(a)? (apontar para a vítima, identificando-a em três ou quatro cartões, para que a criança se certifique que é a mesma criança nas várias situações)

3) E que achas que se passa no grupo dos meninos(as)? (proceder da mesma maneira, apontando para o grupo, em dois ou três cartões). Se for necessário reformule a questão: em tua opinião, o que podem estar pensando?

4) Em tua opinião, porque é que estas coisas acontecem na escola?

(pode reformular-se a questão, perguntando: quando se passa este tipo de coisas que razões podem explicá-las).

5) Pensas que poderá ter acontecido alguma coisa antes, que possa ser a causa disto que se está acontecendo?

Parte 2. Emoções e emoções morais

Estas questões referem-se à história na sua globalidade.

Em tua opinião, o que sente este menino(a)? (vítima)? Por quê?

Como te sentirias tu, se fosses este menino(a)? (vítima)? Por quê?

Em tua opinião, o que sentem estes meninos(as)? (agressores/as)? Por quê?

Como te sentirias tu, se fosses um destes meninos(as)? (agressores/as)? Por quê?

Questione quando a emoção é inespecífica: Como te sentes quando estás mal? Podes explicar-me um pouco melhor o que sentes quando dizes que te sentirias mal?

Emoções morais

(Estas questões referem-se a todos os protagonistas sem especificar)

Culpa - Um menino(a) disse-me que esta história o/a tinha feito sentir-se culpado.

Pensas que alguém nesta história pode sentir culpa? Por quê?

(sem apontar ninguém em particular, o sujeito deve fazer a atribuição da emoção a um ou mais dos protagonistas, mas sem haver indução por parte do entrevistador)

Em que situações pode ele/ela sentir-se mais culpado? Por quê?

Pode haver mais alguém que também possa sentir-se dessa maneira? Por quê? (só no caso de ter apenas apontado um dos protagonistas)

Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias culpado/a? (assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?

Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte:

Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Vergonha - Um menino(a) disse-me que se sentia envergonhado (a) pelo que se passou nesta história.

Pensas que alguém nesta história pode sentir-se dessa maneira? Por quê?

Em que situações pode ele/ela sentir-se mais envergonhado/a? Por quê?

Haverá mais alguém que também possa sentir-se envergonhado/a? Por quê?

Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias envergonhado/a? (assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?

Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte:

Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Indiferença - Um menino(a) disse-me que ele/a não se sentia interessado (se for necessário reformular, dizendo que para ele/ela era igual, não fazia diferença o que se tinha passado) com o que fizeram.

Pensas que alguém nesta história pode sentir-se dessa maneira? Por quê?

Em que situações, pode ele/a sentir-se menos interessado/a? Por quê?

Haverá mais alguém nesta história que também possa sentir-se dessa maneira? Porquê?

Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias dessa maneira?

(assinando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?

Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte:

Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Orgulho - Um menino(a) disse-me que se sentia muito satisfeito consigo mesmo com o que fizeram, que se sentia orgulhoso.

Pensas que alguém nesta história pode sentir-se muito satisfeito consigo mesmo/orgulhoso?

Por quê?

Em que situações poderá ele/a sentir-se dessa maneira? Por quê?

Haverá mais alguém nesta história que também possa sentir-se mais orgulhoso/mais satisfeito? Por quê?

Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias dessa maneira?

(assinando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Por quê?

Se ele/ela menciona um dos personagens, faz-se a pergunta seguinte:

Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

Parte 3. Aptidões de confronto

(Estas questões aplicam-se a cada cartão, mas referem-se apenas à vítima)

Se tu fosses este menino(a), o que é que tu farias para mudar esta situação?

Se tu fosses este menino(a), o que poderias fazer, pensar ou dizer para ti próprio/a para te sentires melhor?

Opcional

Especifique questionando sobre diferentes situações, tal como irritar (C3); exclusão social (C2); agressão física (C7); ameaça (C9).

Parte 4. Continuidade das relações e experiência pessoal

Agora vou apresentar mais 5 desenhos que representam finais possíveis da história (Apresentar os 5 últimos cartões, abaixo dos anteriores, com um intervalo de alguns segundos depois de cada um. Contrabalançar a ordem de apresentação dos últimos cartões, procurando anotar a ordem de apresentação para cada sujeito).

Em tua opinião, qual será o fim mais provável desta história?

Já te aconteceu alguma coisa parecida com o que se passa nesta história? Gostaria de poder falar disso?

ANEXO E
MANUAL DE CODIFICAÇÃO
SCRIPTED-CARTOON NARRATIVES OF PEER BULLYING*

2ª PARTE

AS EXPLICAÇÕES CAUSAIS

A análise das explicações causais é realizada no contexto da interpretação narrativa, na qual os entrevistados, ao evocar possíveis causas e explicações para o maltrato entre pares podem fazer referência a indivíduos, grupos e/ou ainda a relações ou elementos não-personificados (em que incluem valores, cultura, religião, práticas disciplinares).

Fundamentalmente, a presente análise focaliza o comportamento de maltrato nas explicações causais a fim de situá-lo nos diferentes níveis da estrutura social (antes estava assim: que, sucessivamente, vão introduzindo referências que podemos situar a diferentes níveis da estrutura social). O conceito de estrutura social apoia-se aqui na teoria de Hinde (1987) e subentende a existência de relações dialécticas entre os vários níveis desta estrutura, traduzindo o processo de influência recíproca que caracteriza as relações dentro de cada nível e entre os vários níveis. De acordo com esta perspectiva teórica, entende-se que indivíduos, grupos e cultura afectam e são afectados reciprocamente.

Assim, é possível e até mesmo esperado que na análise do discurso narrativo de um sujeito identifiquem-se referências a mais do que um nível da estrutura social em simultâneo, uma vez que estes níveis estabelecem entre si uma inter-relação progressiva. As respostas que incluem referência a mais de um nível da estrutura social são consideradas mais elaboradas e complexas.

No presente sistema de análise, as relações dialécticas emergem (ou são identificadas) tanto através dos níveis de complexidade social (estrutura social) como dos conteúdos ou temas presentes na narrativa.

Em síntese, enfatiza-se a importância de uma abordagem holística para inferir os significados que estão subjacentes às explicações causais, evitando interpretações que segmentem e comprometam a compreensão da narrativa como um todo, ou que não permitam a integração dos vários elementos que compõem a explicação.

NÍVEIS DE COMPLEXIDADE SOCIAL

Descrevemos seguidamente os quatro níveis de complexidade social que integram o sistema de análise e que foram estabelecidos operacionalmente com base no construto teórico de estrutura social (Hinde, 1987) e de uma rede de inter-relações nos seus vários níveis:

NÍVEL INDIVIDUAL – neste nível, na explicação causal, salientam-se as características ou atributos individuais quer de agressores quer de vítimas. O alvo da atribuição reside no indivíduo e suas características físicas, psicológicas, sociais ou comportamentais.

NÍVEL INTERPESSOAL/ DIÁDICO – neste nível, as explicações causais relativas ao comportamento de maltrato surgem no contexto de uma relação ou das interações que a constituem. As referências dos entrevistados explicitam (ou incluem) aspectos formais ou a qualidade da relação/interacção como: a expressão de emoções negativas inerentes à antipatia, as atitudes de rejeição ou ainda, a percepção da diferença e processos de comparação social. Uma característica exclusiva a este nível de análise é essa referência aos processos relacionais (diádicos) que apoiam ou sustentam a diferenciação interpessoal (ou entre indivíduos).

NÍVEL GRUPAL – neste nível, as explicações causais do maltrato eliciam aspectos que dizem respeito, especificamente, quer às relações ‘intragrupais’ (para alguns autores o *endogrupo*) quer às ‘inter-grupais’, tornando explícita a influência dos processos estruturais intrínsecos à organização e ao funcionamento dos grupos de pares. A partir destas relações, que se estabelecem entre os aspectos estruturais e dinâmicos específicos dos grupos de pares na infância e na adolescência e os mecanismos precipitantes e/ou reforçadores do maltrato, as explicações vão enunciando os diferentes elementos ou conteúdos temáticos, seja a diversidade inter-grupos, a impermeabilidade, a coesão

endogrupal, e a conformidade às normas e padrões de comportamento, as estratégias de domínio/submissão, a pressão dos pares, as alianças e coalisões.

NÍVEL SÓCIO-INSTITUCIONAL – as explicações causais a este nível traduzem a influência de elementos sócio-históricos e/ou culturais relativos à família, à escola ou outros contextos sócio-institucionais. Relativamente à família, as explicações explicitam normalmente ora as práticas disciplinares, ora os modelos parentais. Em contrapartida, nas referências à escola ou a outros grupos sociais, as culturas institucionais e os valores éticos ou a falta deles descrevem cenários que podem facilitar e relacionar-se de um modo mais ou menos explícito com as situações de maltrato. Incluem-se ainda, neste nível, as atribuições que fazem menção aos valores culturais, religiosos ou ideologias que podem estar relacionados com a manifestação e continuidade do maltrato.

CATEGORIAS DE CONTEÚDO DAS EXPLICAÇÕES CAUSAIS

Num segundo momento de análise da narrativa procede-se à categorização do conteúdo a partir da identificação dos temas contidos nas explicações causais. Estes temas abrangem uma enorme variedade de elementos. Contudo, a multiplicidade de temas organiza-se através da associação preferencial que estes temas estabelecem com os níveis de complexidade acima descritos. Por outras palavras, o que determina a atribuição de um conteúdo temático vai depender dos elementos referenciados na explicação, mas também da relação que esses elementos estabelecem preferencialmente com o nível de complexidade social da atribuição. Por conseguinte, nas explicações causais são perceptíveis simultaneamente os níveis de complexidade social e os temas, que passam a ser operacionalmente designados pelas categorias de conteúdo.

TEMAS INTEGRADOS NO NÍVEL INDIVIDUAL

Atributos pessoais: Os temas incluídos nesta categoria descrevem ou referem-se a características pessoais **tanto de vítimas quanto de agressores**. Fazendo menção a

características mais ou menos observáveis, os elementos referidos nas explicações podem ser ilustrativos: (1) da aparência física (eg., ser pequeno, usar óculos); (2) traços distintivos da aparência social, inclusive referências à origem étnica/racial (parece que vem da aldeia, parece um presidiário); (3) de disposições de natureza comportamental que consistem em reacções a situação específicas (eg., vingou-se quando o trataram mal); ou ainda (4) de disposições de natureza psicológica ou traços inferidos a partir de uma estrutura de personalidade mais organizada e que podem constituir motivos para a acção.

Atributos físicos de agressores e vítimas: (AFA ou AFV)

Exemplo: [idade 9.3; rapariga vítima]

Atributos sociais de agressores e vítima: (ASA ou ASV)

Exemplo: [idade 15. ; rapaz vítima] “parece assim mais ‘beto” (beto refere-se a uma expressão coloquial usada por adolescentes para designar a aparência apumada e convencional).

Disposições ou traços psicológicos de agressores e vítimas: (DPA ou DPV)

Exemplos: [idade 13: rapariga vítima]: “é uma ‘sonsa’, sempre muito agarrada/colada.

[idade 15: 2 rapariga - vítima]: “Não sei, na escola há sempre... há sempre aqueles miúdos que estão mais sozinhos ou... mais tímidos.”

Disposições comportamentais de agressores e vítima): (DCA ou DPV)

Exemplo: [idade 14: 1 rapaz – vítima] “Não sei, talvez é do próprio miúdo que não se integra bem nos grupos.”

TEMAS INTEGRADOS NO NÍVEL INTERPESSOAL/DIÁDICO:

Os temas integrados no nível interpessoal descrevem uma multiplicidade de processos cognitivos, relacionais ou emocionais que constituem aspectos caracterizadores da relação ou das interacções diádicas geradoras ou reprodutoras do maltrato entre pares. Estes processos traduzem-se, em diferentes circunstâncias, ora em mecanismos de diferenciação interpessoal, dando lugar a comparações sociais, vantajosas ou discriminatórias, passíveis de introduzir o desequilíbrio de estatuto e/ou sustentando o aparecimento de estereótipos ou outras formas de rejeição social. Em concomitância, podem ainda identificarem-se processos de natureza emocional que estão subjacentes às expressões de afecto negativo.

Antipatia (A)

Os temas incluídos nesta categoria descrevem ou referem reacções de hostilidade e a ausência de simpatia, mais frequentemente atribuída aos agressor(es) acerca das vítimas, compreendendo um conjunto de expressões de afecto negativo, em que a tonalidade emocional é explícita.

Exemplo: [idade 15: 7 rapariga]“ eles parecem não gostar dela”. “*Não gostam dela ...*”.

Comparação Social - Superioridade vs. menosprezo do outro (CS)

Os elementos incluídos nesta categoria descrevem ou referem a comparação interpessoal que salienta a vantagem ou superioridade de uma das partes frente à desvantagem ou fragilidade da outra, ou vice-versa. Os termos da comparação

social podem compreender referências diversas em que se incluem características físicas, emocionais, comportamentais e/ou intelectuais.

Exemplo: [idade 16 rapariga]: “Há aquela coisa: eu sou melhor que tu, e tu não és nada, é sempre essas coisas.”

Inveja/Ciúmes (IC)

Os elementos incluídos nesta categoria realçam a rivalidade interpessoal a partir dos sentimentos de inveja ou ciúmes que despertam no seio da relação ou das interacções diádicas.

Exemplo: []

Estereótipos ou percepções negativa da diferença

Os elementos incluídos nesta categoria compreendem atributos de categorização social que resultam de percepções ou crenças cristalizadas capazes de induzir ao preconceito e a categorizações negativas ou depreciativas das diferenças inter-individuais.

Exemplo: [15:6, rapaz] “...talvez como ele se veste ou como ele é.”

Exemplo: [15:11, rapaz] “Porque há uma imagem já muito estipulada e quem apareça fora dessa imagem é metido de parte.”

Isolamento social activo

Os elementos incluídos nesta categoria evidenciam os processos relacionais que dão origem à segregação e exclusão social e que resultam no isolamento social activo das vítimas.

Exemplo: [14:9, rapaz] “Ele... e ele por causa disso isola-se muito das outras pessoas. Dos colegas.”

TEMAS INTEGRADOS NO NÍVEL GRUPAL

Os temas, categorizados no nível grupal, descrevem aspectos estruturais e dinâmicos específicos dos grupos de pares na infância e na adolescência. Globalmente, estes temas dão conta do conhecimento e das representações sociais que os participantes possuem acerca dos processos de grupo e que se reflectem nas explicações causais do maltrato.

Hedonismo Colectivo

Nos elementos incluídos nesta categoria são evidentes as referências às manifestações de diversão e prazer partilhados por um grupo de indivíduos no contexto dos maus tratos entre pares. De um modo mais ou menos explícito, estas manifestações hedonistas assumem um carácter instrumental e são normalmente amplificadas por fenómenos de contágio e difusão da responsabilidade entre os elementos do grupo.

Exemplo: [15,rapariga] “Não sei se é gozo que eles sentem ao fazer isso. Não sei o que é que eles sentem porque eu não faço isso. Mas deve ser algo... gozo, divertimento... Mas uma causa não estou a ver.”

Domínio e conformidade

Os elementos incluídos nesta categoria referem o exercício de poder resultante da pressão ou influência de um poder simbólico que é atribuído ao grupo e que produz conformismo e submissão do indivíduo face ao colectivo. No contexto do

maltrato, esta influência reflecte-se sobretudo na pressão dos modelos desviantes e normas implícitas que tendem a ser aceites pelos membros do grupo gerando uma padronização de comportamentos.

Exemplo: [15:5,rapaz] “...eram amigos no início e que só por causa de uma camisa que não curtiram e isso...como é que eu hei-de dizer?! Pronto, não curtiram a camisa e acho isso mal...Eram amigos e depois deixaram de ser amigos dele só por causa de uma camisa...”

Impermeabilidade do grupo

Os elementos incluídos nesta categoria retomam a ideia das fronteiras fechadas/rígidas como um mecanismo que reforça e assegura a coesão interna do grupo. A inclusão ou tentativa de integração de novos membros são entendidas como elementos ameaçadores à organização do grupo e à rede de relações existentes.

Exemplo: [15:7,rapariga] “erm..aqueles que são os bons e..(risos)..não sei, às vezes vêm pessoas de fora que são diferentes e nós muitas vezes pomos à parte...”

Diversidade/Heterogeneidade de grupos

Os elementos incluídos nesta categoria apontam para a diversidade e diferenças que permitem categorizar os grupos de pares em função das aparências físicas e sociais, valores, padrões de comportamento, actividades preferidas. São estes factores de diferenciação que, ao nível das explicações causais, se transformam nos elementos identificadores que exacerbam o antagonismo e a separação entre os grupos.

Exemplo: [15:9,rapariga] “Diverge muito...nos gostos, maneira de ser. Pelo menos eu noto isso...há aqueles que fumam e não fumam, há aqueles que bebem e não bebem”

Coalisões

Os temas referidos nesta categoria colocam a ênfase na formação de alianças/coalisões que tendem a manter a estrutura interna do grupo e que reforçam as relações entre os seus elementos como um meio de minimizar a influência de novos elementos.

Exemplo: [15:9,rapariga] “Acho que não há assim um motivo muito forte, simplesmente há aqueles que...não sei...por possuírem ligações fortes com certas pessoas e...”

TEMAS INTEGRADOS NO NÍVEL SÓCIO-INSTITUCIONAL

Os temas neste nível fazem menção às instituições e suas culturas, bem como aos valores culturais, religiosos ou ideologias sociais enquanto factores desencadeadores ou reforçadores do maltrato.

Práticas disciplinares

Os temas incluídos nesta categoria referem-se às práticas educativas familiares relacionando-as com as experiências de maltrato no contexto escolar e apontando

a influência de modelos e padrões disciplinares na origem dos comportamentos de agressores e vítimas

Exemplo: [15:8, rapariga] “A educação que eles têm.”

Valores, crenças e representações sociais

Os temas incluídos nesta categoria salientam a influência de aspectos não-personalizados que são partilhados em comum pelos membros de um grupo ou sociedade e que permeiam as suas representações acerca da situação de maltrato.

Exemplo: [14:6, rapariga] “apenas pelo facto de serem mais bonitas ou mais feias ou com mais posses económicas, ou...”

TEMAS NÃO INTEGRADOS NOS NÍVEIS DE COMPLEXIDADE SOCIAL

As categorias descritas de seguida referem-se a conteúdos identificados nas explicações causais que não são integráveis nos níveis de complexidade social acima conceptualizados. Tratam-se de categorias que parecem associar-se a esquemas de raciocínio pré-operatórios que dificulta a categorização do seu conteúdo.

Tautologia

Os elementos presentes nesta categoria não acrescentam uma explicação e limitam-se a um raciocínio circular, em que a constatação da evidência é

confundida com a intenção, mas não é possível esclarecer o que determina essa intenção: trata-se mal alguém porque se quer maltratá-la.

Exemplo: [idade]

Fenomenismo mágico

Os elementos presentes nesta categoria remetem para factos ou incidentes elaborados ao nível simbólico ou fruto de fantasias pessoais que são evocadas como causas ou antecedentes do comportamento de maltrato.

Exemplo: [idade 9. rapaz], “ *alguém lhe deu uma coisa com droga e eles beberam e depois ficaram maus*”.

* O manual foi anexado no seu idioma original.

ANEXO F
Friendship Qualities Scale
Escala sobre Qualidade da Amizade
(Bukowski, Hoza & Boivin, 1993)

NOME: SEXO: MENINO <input type="checkbox"/> MENINA <input type="checkbox"/> ESCOLA:	IDADE: TURMA:
--	--

Como é seu melhor amigo(a)?

Instruções: Abaixo você lerá diferentes frases que descrevem características. Nós queremos saber se estas frases têm a ver com você e seu melhor amigo(a)! Ao lado verá números de que vão de 1 a 5. Se a frase for verdade (tiver a ver com tuas características, com teu jeito de ser), marque 5, se for mais ou menos verdade, marque 4, se você tiver dúvidas, não souber se tem a ver com você ou não, marque 3. se quase sempre não tem a ver, mas de vez em quando até tem, por favor, marque 2. E, se a frase não tem nada a ver, marque 1.

**POR FAVOR, RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE PORQUE NINGUÉM,
EXCETO O PESQUISADOR, LERÁ ESTES QUESTIONÁRIOS.**

NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO; O MELHOR QUE VOCÊ PODE FAZER É
FALAR A VERDADE!

Escreva o nome do (da) seu (sua) melhor amigo (a): _____

Agora, para marcar os números abaixo, pense na amizade que tens com este(a) amigo(a) agora, nos dias de hoje!

1. Meu(minha) amigo(a) e eu costumamos passar nosso tempo livre juntos	Discordo Totalmente _1 / 2 / 3 / 4 / 5_ Concordo Totalmente
2. Meu(minha) amigo(a) sempre pensa em coisas legais (ou tem idéias legais) sobre atividades para fazermos juntos.	Discordo Totalmente _1 / 2 / 3 / 4 / 5_ Concordo Totalmente
3. Vou na casa do meu(minha) amigo(a) e ele vem na minha depois da aula e nos finais de semana.	Discordo Totalmente _1 / 2 / 3 / 4 / 5_ Concordo Totalmente
4. Às vezes, meu(minha) amigo(a) e eu	Discordo Totalmente _1 / 2 / 3 / 4 / 5_ Concordo

conversamos sobre a escola, esportes, enfim, coisas que gostamos.	Totalmente
5. Eu brigo, às vezes com meu(minha) amigo(a).	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
6. Meu(minha) amigo(a) me incomoda ou implica comigo, às vezes, mesmo que eu peça para ele(a) parar.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
7. Eu e meu(minha) amigo(a) discutimos muito.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
8. Eu e meu(minha) amigo(a) discordamos em várias coisas.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
9. Se eu esquecer meu lanche e/ou estiver com fome, meu(minha) amigo(a) me empresta dinheiro para eu comprar alguma coisa.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
10. Meu(minha) amigo(a) me ajuda quando eu tenho algum problema com alguma coisa (ou 'quando estou em apuros').	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
11. Meu(minha) amigo(a) me ajudaria se eu precisasse.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
12. Se os outros(as) estiverem me incomodando, meu(minha) amigo(a) me ajudará.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
13. Meu(minha) amigo(a) ficará ao meu lado se os outros estiverem me incomodando.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
14. Se eu tenho problemas em casa ou na escola, posso falar sobre isto com meu(minha) amigo(a).	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
15. Se existe algo me incomodando, eu posso falar com meu(minha) amigo(a) sobre este problema, mesmo que eu não possa falar sobre este assunto com mais ninguém.	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente
16. Se eu pedir desculpas para meu(minha) amigo(a) depois de uma briga, ele(ela) continuará	Discordo Totalmente_1 / 2 / 3 / 4 / 5_Concordo Totalmente

bravo(a) comigo.	
17. se amigo e eu brigarmos , nós podemos dizer “desculpe-me” e tudo ficará ‘numa boa’.	Discordo Totalmente_1_/2_/3_/4_/5_Concordo Totalmente
18. Se meu(minha) amigo(a) mudar de casa ou de cidade, eu vou sentir saudades.	Discordo Totalmente_1_/2_/3_/4_/5_Concordo Totalmente
19. Eu me sinto muito feliz, quando estou com meu(minha) amigo(a).	Discordo Totalmente_1_/2_/3_/4_/5_Concordo Totalmente
20. Eu penso no(a) meu(minha) amigo(a), mesmo quando não estamos juntos.	Discordo Totalmente_1_/2_/3_/4_/5_Concordo Totalmente
21. Quando tenho sucesso (me dou bem) em alguma coisa, meu(minha) amigo(a), fica feliz por mim.	Discordo Totalmente_1_/2_/3_/4_/5_Concordo Totalmente
22. Às vezes, meu amigo faz coisas boas pra mim, ou me faz sentir especial.	Discordo Totalmente_1_/2_/3_/4_/5_Concordo Totalmente

Agradecemos muito a sua ajuda! Muito obrigado!

ANEXO G

Escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola

(Lisboa & Koller, 2001)

Esta escala faz parte de uma pesquisa com crianças em idade escolar que está sendo realizada por pesquisadores do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Na condição de professora, você certamente pode colaborar com este trabalho, manifestando sua opinião sobre alguns aspectos do comportamento infantil. Portanto, pedimos que leia com atenção as afirmações abaixo e indique o quanto você concorda ou discorda, circulando o número que lhe parece mais adequado. Todas as respostas são confidenciais.

Você deve pensar no aluno indicado pelo pesquisador e preencher uma ficha de acordo com o comportamento desta criança. Lembre de colocar o nome do aluno no cabeçalho de cada folha e seu nome e telefone para contato.

Nome da criança:

Idade:

1. É uma criança cooperativa

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

2. Ouve a professora

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

3. Ouve os colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

4. É uma criança arrogante e debochada

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

5. Os pais dos colegas reclamam do comportamento desta criança com seus filhos

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

6. Participa em sala de aula
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
7. Briga com os colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
8. Tenta ridicularizar a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
9. Quando contrariado, nega-se a realizar tarefas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
10. Reconhece quando seus os colegas estão chateados
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
11. Briga com a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
12. Ajuda os colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
13. Ajuda a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
14. É uma criança considerada valentona
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
15. Chuta, bate, morde os colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
16. Tem amigos
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
17. É uma criança agressiva
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
18. Desafia a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
19. Gosta de brincar em grupo
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
20. Tenta amedrontar, intimidar a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
21. É gentil com os colegas

- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
22. Estraga objetos dos colegas
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
23. Seus colegas reclamam de seu comportamento
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
24. A professora também reclama de seu comportamento
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
25. Costuma danificar objetos do ambiente escolar
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
26. É uma criança confiável
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
27. Ameaça os colegas
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
28. Fala palavrões
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
29. Gosta de trabalhar em grupo
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
30. Discute com os colegas
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
31. Discute com a professora
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
32. Preocupa-se com o que é certo e errado
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
33. Ameaça a professora
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
34. Amedronta, intimida os colegas
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
35. Ridiculariza os colegas
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente
36. Implica e provoca os colegas
- Discordo Totalmente _1 / _2 / _3 / _4 / _5_ / Concordo Plenamente

37. É gentil com a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
38. Os colegas demonstram gostar dele
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
39. Tenta agredir fisicamente a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
40. Provoca intrigas entre os colegas
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente
41. Implica e provoca a professora
Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

Nome:

Telefone:

Obrigado pela sua colaboração com nosso estudo.