Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Bullying - Descrição e Comparação de Práticas Agressivas em Modelos de Recreio Escolar entre Crianças do 1° Ciclo

Ana Paula Marinho Cunha

Julho 2005

TM

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

FCDEF

BULLYING

Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1ºciclo

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto no âmbito do Mestrado em Ciências do Desporto, na área de Especialização de Desporto de Recreação e Lazer

Orientadora: Professora Doutora Paula Botelho Gomes

Co-Orientadora: Professora Doutora Beatriz Oliveira Pereira

Ana Paula Marinho Cunha

Porto, Julho 2005

Ficha de Catalogação:

Cunha, A. (2005). *Bullying* – Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1ºciclo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Palavras-chave: *BULLYING*, ESCOLA, CRIANÇA, RECREIO, JOGO.

DEDICATÓRIA

Ao Emanuel

Estarás sempre presente...

AGRADECIMENTOS

Durante esta investigação foram várias as relações sociais que se estabeleceram e que de várias formas contribuíram para o estudo da problemática do *bullying* na escola. Este estudo só foi possível graças à colaboração, orientação, apoio e incentivo de várias pessoas. Desta forma, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas:

- A DEUS por tudo.
- À Professora Doutora Paula Botelho Gomes, pela orientação, ideias, questões, apoio, correcções e tempo disponível.
- À Professora Doutora Beatriz Oliveira Pereira, pela orientação, disponibilidade, incentivo, pela enorme ajuda e partilha do seu saber e ideias.
- À Professora Teresa, Directora da Escola Básica do 1º Ciclo de Mangualde, pela sua enorme simpatia e prontidão para ajudar no que fosse necessário.
- A todos os alunos da amostra, assim como a todos os Professores e Auxiliares de Acção Educativa, pela colaboração e ajuda.
- Aos meus pais, avó e cunhada pelo incentivo.
- Ao meu irmão Paulo, Milu, Cidália e Cristina pela enorme ajuda e incentivo.
- A todos os colegas e amigos pelo incentivo, disponibilidade e apoio prestado durante a realização desta investigação.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória III
Agradecimentos V
Índice geral VII
Índice de quadros XIII
Índice de figuras XVII
Índice de anexos XIX
Resumo XXI
Abstract XXIII
Résumé XXV

1 – Introdução 1
Parte I – Revisão da Literatura 3
2 - Enquadramento teórico do problema 3
2.1 - Teorias explicativas da agressividade 5
2.2 - Factores desencadeadores ou associados à agressividade 6
3 - O *bullying* na escola 9
3.1 - O conceito de *bullying* 11
3.2 - Formas de *bullying* 14
3.3 - Consequências do *bullying* 17
3.4 - Características das crianças vítimas e agressoras 18
3.4.1 - Vítimas 19
3.4.2 - Agressores 21
4 - Investigações sobre o *bullying* 24
4.1 - Investigações Internacionais 24
4.2 - Investigações Nacionais 30
5 - A intervenção no recreio e a prevenção do *bullying* 37
5.1 - Intervenção nos espaços do recreio 37
5.1.1 - Envolvimento das crianças na resolução dos problemas 39
5.1.2 - Melhoramentos no recreio 44
5.1.2.1 - Equipamentos 46
5.1.2.2 - Supervisão 48

6 - Programas de intervenção na escola e combate ao *bullying* 52
6.1 - Programas de intervenção 52
6.1.1 - Programa de intervenção anti-*bullying* desenvolvido por Olweus, na Noruega 53
6.1.2 - Programa de intervenção anti-*bullying* desenvolvido por Smith, no Reino Unido 55
6.1.3 - Programa de intervenção anti-*bullying* desenvolvido por Pereira, em Portugal 57
7 - Definição de jogo 58
7.1 - Teorias do jogo 60
7.1.1 - Teorias Clássicas 61
7.1.2 - Teorias Contemporâneas 61
7.2 - Jogo e o desenvolvimento da criança 62
7.3 - A importância do jogo na escola 66
Parte II – Organização e planificação do estudo 69
8 - Objecto de estudo 69
8.1 - Definição de objectivos 69
8.2 - Formulação das hipóteses 70
9 - Material e métodos 71
9.1 - População de estudo 71
9.1.1 - Caracterização da amostra 72
9.1.2 - Caracterização do recreio e da supervisão 73
9.2 - Procedimentos 75
9.2.1 - Organização da investigação 75
9.2.2 - Programa de intervenção 76
9.2.2.1 - Caracterização do material introduzido no recreio 76
9.2.2.2 - Caracterização da supervisão do recreio 77
9.2.3 - Recolha de dados 78
9.2.3.1 - Estudo piloto 79
9.2.3.2 - Descrição do questionário 80
9.2.3.3 - Administração do questionário 81
9.2.3.4 - Variáveis 82
9.2.3.5 - Análise estatística 83

Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados 85
10 - Apresentação e análise dos resultados do recreio livre (diagnóstico) 85
10.1 - Número de amigos da sala 85
10.2 - Alunos que ficaram sós no recreio 86
10.3 - Vitimação 87
10.4 - Formas de agressão 88
10.5 - Locais de agressão 89
10.6 - Características dos agressores 90
10.7 - Comunicação ao professor 91
10.8 - Comunicação aos pais 92
10.9 - Apoio dos colegas às vítimas 93
10.10 - Atitude dos alunos perante uma agressão 94
10.11 - Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão 94
10.12 - Agressão 95
10.13 - Agressão em grupo 96
11 - Apresentação e análise dos resultados do recreio livre (diagnóstico) em relação ao género 97
11.1 - Número de amigos da sala 97
11.2 - Alunos que ficaram sós no recreio 97
11.3 - Vitimação 98
11.4 - Formas de agressão 99
11.5 - Locais de agressão 100
11.6 - Características dos agressores 101
11.7 - Comunicação ao professor 102
11.8 - Comunicação aos pais 103
11.9 - Apoio dos colegas às vítimas 104
11.10 - Atitude dos alunos perante uma agressão 104
11.11 - Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão 105
11.12 - Agressão 106
11.13 - Agressão em grupo 107

12 - Avaliação do programa de intervenção implementado 108
12.1 - Comparação entre o recreio livre (diagnóstico) e os recreios modificados 108
12.1.1 - Número de amigos da sala 109
12.1.2 - Alunos que ficaram sós no recreio 109
12.1.3 - Vitimação 110
12.1.4 - Formas de agressão 113
12.1.5 - Locais de agressão 115
12.1.6 - Características dos agressores 117
12.1.7 - Comunicação ao professor 118
12.1.8 - Comunicação aos pais 119
12.1.9 - Apoio dos colegas às vítimas 120
12.1.10 - Atitude dos alunos perante uma agressão 120
12.1.11 - Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão 121
12.1.12 - Agressão 122
12.1.13 - Agressão em grupo 123
12.1.14 - Representações dos alunos sobre o recreio 124
12.1.15 - Recreio preferido dos alunos 125
12.1.16 - Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa 125
12.1.17 - Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores 126
12.2 - Comparação entre o recreio livre (diagnóstico) e os recreios modificados em relação ao género 127
12.2.1 - Número de amigos da sala 127
12.2.2 - Alunos que ficaram sós no recreio 128
12.2.3 - Vitimação 129
12.2.4 - Formas de agressão 131
12.2.5 - Locais de agressão 131
12.2.6 - Características dos agressores 132
12.2.7 - Comunicação ao professor 133
12.2.8 - Comunicação aos pais 134
12.2.9 - Apoio dos colegas às vítimas 134

12.2.10 - Atitude dos alunos perante uma agressão..... 135
12.2.11 - Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão..... 135
12.2.12 - Agressão..... 136
12.2.13 - Agressão em grupo..... 138
12.2.14 - Representações dos alunos sobre o recreio..... 139
12.2.15 - Recreio preferido dos alunos..... 140
12.2.16 - Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa..... 140
12.2.17 - Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores..... 141
13 - Conclusões..... 143
14 - Bibliografia..... 145
Anexos XXVII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características do *bullying* (adaptado de Costa e Vale, 1998, p.13).. 13
Quadro 2 – Características das vítimas (adaptado de Hazler, 1996, p.63)..... 21
Quadro 3 – Características dos agressores (adaptado de Hazler, 1996, p.40)..... 24
Quadro 4 – Síntese das investigações internacionais sobre o *bullying*..... 29
Quadro 5 – Síntese das investigações internacionais sobre o *bullying*, por género..... 30
Quadro 6 – Síntese das investigações nacionais sobre o *bullying*..... 35
Quadro 7 – Síntese das investigações nacionais sobre o *bullying*, por género..... 36
Quadro 8 – Teorias Clássicas (adaptado de Frost, 1995, p.15)..... 61
Quadro 9 – Teorias Contemporâneas (adaptado de Frost, 1995, p.15)..... 62
Quadro 10 – O papel e valor do jogo no desenvolvimento humano (adaptado de Neto, 2001, p.33 e 34)..... 66
Quadro 11 – Percentagem e frequência de alunos por ano de ensino em cada aplicação do questionário..... 72
Quadro 12 – Percentagem e frequência de alunos por género em cada aplicação do questionário..... 73
Quadro 13 – Percentagem e frequência de alunos por idade em cada aplicação do questionário..... 73
Quadro 14 – Opinião dos alunos sobre o apoio dado pelos auxiliares de acção educativa e professores no recreio..... 74
Quadro 15 – Material disponível no recreio..... 77
Quadro 16 – Formas de agressão..... 89
Quadro 17 – Número de amigos da sala em cada tipo de recreio..... 109
Quadro 18 – Alunos que ficaram sós no recreio em cada tipo de recreio..... 110
Quadro 19 – Vitimação em cada tipo de recreio..... 111
Quadro 20 – Vitimação persistente em cada tipo de recreio..... 112
Quadro 21 – Diferenças do nível de vitimação por comparação entre o recreio livre e os outros tipos de recreio..... 113
Quadro 22 – Formas de agressão em cada tipo de recreio ("1 vez")..... 113
Quadro 23 – Formas de agressão em cada tipo de recreio ("várias vezes")..... 114

Quadro 24 – Formas de agressão em cada tipo de recreio (Total)..... 115
Quadro 25 – Locais de agressão em cada tipo de recreio (em relação às vítimas)..... 116
Quadro 26 – Locais de agressão em cada tipo de recreio (em relação à amostra total)..... 117
Quadro 27 – Características dos agressores em relação a) à sala b) à idade e c) ao género e número em cada tipo de recreio..... 118
Quadro 28 – Comunicação ao professor em cada tipo de recreio..... 119
Quadro 29 – Comunicação aos pais em cada tipo de recreio..... 119
Quadro 30 – Apoio dos colegas às vítimas em cada tipo de recreio..... 120
Quadro 31 – Atitude dos alunos perante uma agressão em cada tipo de recreio. 121
Quadro 32 – Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão em cada tipo de recreio..... 121
Quadro 33 – Agressão em cada tipo de recreio..... 122
Quadro 34 – Agressão persistente em cada tipo de recreio..... 123
Quadro 35 – Diferenças do nível de agressão por comparação entre o recreio livre e os outros tipos de recreio..... 123
Quadro 36 – Agressão em grupo em cada tipo de recreio..... 124
Quadro 37 – Representações dos alunos sobre cada recreio..... 125
Quadro 38 – Recreio preferido dos alunos..... 125
Quadro 39 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa em cada recreio..... 126
Quadro 40 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores em cada recreio..... 127
Quadro 41– Número de amigos da sala em cada tipo de recreio, por género..... 128
Quadro 42 – Alunos que ficaram sós no recreio em cada tipo de recreio, por género..... 128
Quadro 43 – Vitimação em cada tipo de recreio, por género..... 129
Quadro 44 – Vitimação persistente em cada tipo de recreio, por género..... 129
Quadro 45 – Diferenças do nível de vitimação por comparação entre géneros para os diferentes tipos de recreio..... 130
Quadro 46 – Diferenças do nível de vitimação no género masculino por comparação entre o recreio livre e os outros tipos de recreio..... 130

Quadro 47 – Diferenças do nível de vitimação no género feminino por comparação entre o recreio livre e os outros tipos de recreio..... 130
Quadro 48 – Formas de agressão em cada tipo de recreio por género (Total)..... 131
Quadro 49 – Locais de agressão em cada tipo de recreio, por género..... 132
Quadro 50 – Características dos agressores em relação a) à sala b) à idade e c) ao género e número em cada tipo de recreio, por género..... 133
Quadro 51 – Comunicação ao professor em cada tipo de recreio, por género..... 133
Quadro 52 – Comunicação aos pais em cada tipo de recreio, por género..... 134
Quadro 53 – Apoio dos colegas às vítimas em cada tipo de recreio, por género.. 134
Quadro 54 – Atitude dos alunos perante uma agressão em cada tipo de recreio, por género..... 135
Quadro 55 – Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão em cada tipo de recreio, por género..... 136
Quadro 56 – Agressão em cada tipo de recreio, por género..... 136
Quadro 57 – Agressão persistente em cada tipo de recreio, por género..... 137
Quadro 58 – Diferenças do nível de agressão por comparação entre géneros para os diferentes tipos de recreio..... 137
Quadro 59 – Diferenças do nível de agressão no género masculino por comparação entre o recreio livre e os outros tipos de recreio..... 138
Quadro 60 – Diferenças do nível de agressão no género feminino por comparação entre o recreio livre e os outros tipos de recreio..... 138
Quadro 61 – Agressão em grupo em cada tipo de recreio, por género..... 139
Quadro 62 – Representações dos alunos sobre cada recreio, por género..... 140
Quadro 63 – Recreio preferido dos alunos, por género..... 140
Quadro 64 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa em cada recreio, por género..... 141
Quadro 65 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores em cada recreio, por género..... 141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Os recreios e o *bullying* na escola (adaptado de Pereira *et al.*, 1997, p.244)..... 44
Figura 2 – Projecto para o desenvolvimento do recreio (adaptado de Ross e Ryan, 1994, p.173)..... 45
Figura 3 – Medidas de prevenção de *bullying* definidas no Projecto Educativo por Pereira (1999, p.367)..... 57
Figura 4 – A multifuncionalidade do jogo infantil (adaptado de Samulski, 1997, p.229)..... 59
Figura 5 – Área do recreio..... 74
Figura 6 - Programa de intervenção..... 76
Figura 7 – Número de amigos da sala..... 85
Figura 8 – Alunos que ficaram sós no recreio..... 86
Figura 9 – Vitimação..... 87
Figura 10 – Vitimação persistente..... 88
Figura 11 – Locais de agressão (em relação às vítimas)..... 90
Figura 12 – Locais de agressão (em relação à amostra total)..... 90
Figura 13.A – Sala do agressor..... 91
Figura 13.B – Idade do agressor..... 91
Figura 13.C – Género e número do agressor..... 91
Figura 14 – Comunicação ao professor..... 92
Figura 15 – Comunicação aos pais..... 93
Figura 16 – Apoio dos colegas às vítimas..... 93
Figura 17 – Atitude dos alunos perante uma agressão..... 94
Figura 18 – Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão..... 95
Figura 19 – Agressão..... 95
Figura 20 – Agressão persistente..... 96
Figura 21 – Agressão em grupo..... 96
Figura 22 – Número de amigos da sala, por género..... 97
Figura 23 – Alunos que ficaram sós no recreio, por género..... 98

Figura 24 – Vitimação, por género..... 99
Figura 25 – Vitimação por género, por género..... 99
Figura 26 – Formas de agressão por género (em relação às vítimas)..... 100
Figura 27 – Locais da agressão, por género (em relação às vítimas)..... 101
Figura 28.A – Sala do agressor, por género..... 102
Figura 28.A – Idade do agressor, por género..... 102
Figura 28.A – Género e número do agressor, por género..... 102
Figura 29 – Comunicação ao professor, por género..... 103
Figura 30 – Comunicação aos pais, por género..... 103
Figura 31 – Apoio dos colegas às vítimas, por género..... 104
Figura 32 – Atitude dos alunos perante uma agressão, por género..... 105
Figura 33 – Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão, por género..... 106
Figura 34 – Agressão, por género..... 106
Figura 35 – Agressão persistente, por género..... 107
Figura 36 – Agressão em grupo, por género..... 108

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário 1 XXIX
Anexo 2 – Questionário 2 XXXI
Anexo 3 – Folha Informativa 1 XXXIX
Anexo 4 – Folha Informativa 2 XLIII

RESUMO

O *bullying* é uma forma de comportamento agressivo intencional e regular, que se caracteriza por um desequilíbrio de poder num relacionamento interpessoal (Olweus, 1999). A prática destas manifestações é um fenómeno que se verifica actualmente e que constitui um problema bastante preocupante. Daí que o *bullying* tenha sido objecto de investigação em várias partes do mundo, no sentido de aprofundar esta problemática e procurar soluções. A escola, local onde as crianças passam longos períodos da sua vida, é um sítio privilegiado para a aprendizagem e prática de acções lúdicas, especialmente no tempo e no espaço do recreio. No entanto, vários estudos apresentam os recreios como os espaços onde ocorrem mais situações de *bullying* (Olweus, 1993a; Whitney e Smith, 1993).

A presente investigação tem por objectivos fundamentais diagnosticar a realidade dos comportamentos de *bullying* em contexto escolar; analisar a eficácia de um programa de intervenção implementado no recreio, que se caracteriza, inicialmente, pela introdução de supervisão e materiais lúdicos e, posteriormente, apenas pela manutenção dos materiais. Este programa visa a prevenção e a redução dos comportamentos de *bullying* e conhecer as preferências dos alunos em relação aos diferentes tipos de recreios experimentados por eles. Este estudo decorreu ao longo de dois meses na Escola Básica do 1º ciclo de Mangualde, com uma amostra de 149 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos, que frequentam os 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. O instrumento para a recolha de dados foi o questionário de Olweus (1989), adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994). Para conhecer o tipo de recreio preferido dos alunos, foi construído um outro instrumento, com base no questionário anteriormente referido e com o apoio da Professora Doutora Beatriz Pereira.

As principais conclusões em sede de diagnóstico foram as seguintes:

- o recreio é o espaço físico mais referenciado pelos alunos como o local de maior incidência de vitimação;
- os rapazes apresentam níveis mais altos de vitimação total e persistente do que as raparigas;
- os rapazes apresentam níveis mais altos de agressão total do que as raparigas, mas, quanto à agressão persistente, ambos os géneros apresentam valores muito idênticos, sendo a percentagem das raparigas ligeiramente superior.

No que concerne à eficácia do programa de intervenção no recreio, as conclusões do estudo sugerem que:

- verificou-se uma redução significativa dos níveis de vitimação total e persistente, comparando o recreio livre com todos os outros, sendo o recreio com supervisão e materiais aquele que apresenta menor percentagem;
- verificou-se uma redução significativa dos níveis de agressão total e persistente, comparando o recreio livre com todos os outros, sendo o recreio com materiais aquele que apresenta menor percentagem;
- para todos os tipos de recreio, com excepção do recreio livre, verificaram-se diferenças significativas nos níveis de agressão total entre os géneros, apresentando os rapazes níveis mais altos;
- o recreio preferido pela maioria dos alunos, para ambos os géneros, foi o recreio com materiais.

PALAVRAS-CHAVE: *BULLYING*, ESCOLA, CRIANÇA, RECREIO, JOGO.

ABSTRACT

B*ullying* is an aggressive and intentional way of behaviour, characterized by an unbalanced power in an interpersonal relationship (Olweus, 1999). The practise of these manifestations is a phenomenon that happens nowadays and that represents a quite worrying problem. Therefore, bullying has been object of investigation in several parts of the world so as to go deeper and deeper on it in order to find some solutions. The school, being a place where children spend long periods of their lives, is a privileged spot for learning and practising enjoyable moments, especially during break times in the playground. However, several studies have showed that it is precisely during those moments that more bullying situations take place (Olweus, 1993; Whitney e Smith, 1993).

The present investigation has as main aims to diagnose the reality of these bullying behaviours in the school context and to analyse the efficiency of a programme of intervention implemented in the playground, characterised at a first stage by the introduction of supervision and some leisure frameworks, and at a latter stage by the maintenance of these frameworks. This program aims to prevent and reduce the bullying behaviours and to get to know the students' preferences concerning the different types of playgrounds, tested by the students themselves. This study was carried out in the school Escola Básica do 1º ciclo de Mangualde, during a period of two months, and with a sample of 149 children of both genders, aged between 7 and12 years old, who attended the 2nd, the 3rd and the 4th grades. Olweus's sample (1989) was the instrument used to gather the data, adapted to the Portuguese population by Oliveira and Tomás (UM/CEFOPE, 1994). To get to know the students' favourite playground, another instrument was designed, with the PhD Beatriz Pereira's help, according to the questionnaire mentioned previously.

The main conclusions were the following:

- the playground is, according to the students, the physical place where more victimization incidents occur;
- boys show higher levels of total and persistent victimization than girls;
- boys show higher levels of total aggression than girls, but as far as persistent aggression is concerned, both genders show very similar values, being the percentage of girls slightly superior to the one showed by boys.

Regarding the efficiency of the intervention program in the playground, the conclusions of the study suggest that:

- there was a significant reduction of the total and persistent victimisation levels comparing unwatched playgrounds with all the others, being the supervised playground with leisure frameworks, the one with lower percentage of victimised students;
- there was a significant reduction of the total and persistent levels of aggression comparing unwatched playground with all others, being the supervised playground with leisure frameworks the one which shows the lower percentage of bullies;
- in all types of playgrounds, with the exception of the unwatched playground, there were significant differences of total aggression between the two genders, being the boys the ones with higher levels;
- the favourite playground for the majority of the students, of both genders, was the playground with leisure frameworks.

KEYWORDS: *BULLYING*, SCHOOL, CHILD, PLAYGROUND, PLAY.

RÉSUMÉ

Le *bullying* est une forme de comportement agressif, intentionnel et régulier, caractérisé par un déséquilibre du pouvoir dans une relation interpersonnel (Olweus, 1999). La pratique de ce comportement est un phénomène qui se manifeste de nos jours et qui constitue un problème très préoccupant, raison pour laquelle le *bullying* est devenu un sujet d'investigation dans plusieurs pays du monde, afin que cette problématique soit approfondie et que des solutions soient trouvées. L'école, lieu où les enfants passent une grande partie de leur vie, est un endroit privilégié pour l'apprentissage et la pratique d'activités ludiques, spécialement pendant la récréation. Toutefois, des études montrent que la récréation est un espace où surgissent de nombreuses situations de *bullying* (Olweus, 1993a; Whitney et Smith, 1993).

Cette investigation consiste à diagnostiquer la réalité des comportements de "bullying" dans le contexte scolaire, à analyser l'efficacité d'un programme d'intervention appliqué pendant la récréation et à le caractériser, d'abord, par l'introduction d'un programme de surveillance et l'utilisation de matériaux ludiques et, après, par le maintien du même. Ce programme se destine à prévenir et à réduire des comportements de *bullying* et également à connaître les préférences des élèves en ce qui concerne les différents types de récréations qu'ils ont expérimentés. Cette étude a été réalisée pendant deux mois à Escola Básica do 1º ciclo de Mangualde, avec un échantillon de 149 enfants des deux sexes, âgés entre 7 et 12 ans, qui fréquentent les 2ème, 3ème et 4ème années de scolarité. Le résultat des données surgit à partir d'un questionnaire de Olweus (1989), adapté à la population portugaise par Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994). A fin de connaître le type de récréation préféré des élèves, un autre document a été élaboré à partir du questionnaire mentionné ci-dessus avec l'aide de Professora Doutora Beatriz Pereira.

En vue d'un diagnostique, les conclusions ont été les suivantes :

- la récréation est l'espace physique le plus mentionné par les élèves comme lieu où on constate la plus grande incidence de victimization;
- dans le cas des garçons, les niveaux de victimization totale et persistante sont plus élevés que pour le cas des filles;
- les niveaux d'agréssion totale sont plus élevés pour les garçons que pour les filles, mais, du point de vue de l'agréssion persistante, les deux sexes présentent des niveaux très proches, avec une légère supériorité du pourcentage de filles sur celui des garçons;

À propos de l'efficacité du programme d'intervention pendant la récréation, les conclusions suggèrent :

- la diminution significative des niveaux de victimization totale et persistante quand la récréation est « libre »/ouverte. La récréation avec surveillance et matériaux ludiques est celle qui présente le plus bas pourcentage d'élèves victimes;
- la diminution significative des niveaux d'agréssion totale et persistante, quand la récréation est « libre »/ouverte. La récréation avec matériaux est celle qui présente le pourcentage plus petit d'élèves qui affirment être agressifs avec d'autres élèves;
- dans tous les types de récréation à l'exception de la récréation « libre »/ouverte, des différences significatives ont été vérifiées entre les deux sexes au niveau de l'agréssion totale. Le cas des garçons présente des niveaux d'agréssion plus élevés;
- la majorité des élèves, dans le cas des deux sexes, préfère la récréation avec matériaux.

MOTS-CLÉ : *BULLYING*, ÉCOLE, ENFANT, RÉCRÉATION, JEUX.

1 - INTRODUÇÃO

A violência é um fenómeno que ocorre por todo o mundo. Diariamente, vimos e ouvimos notícias sobre a ocorrência de situações violentas, que resultam na destruição a vários níveis e por vezes de grandes dimensões.

A escola é uma instituição que, infelizmente, acaba por espelhar alguns problemas que advêm do mundo em que vivemos. Por vezes, deparamo-nos com alunos revoltados, que se recusam a aprender e a aceitar regras, possuidores de uma experiência de vida violenta e que transportam consigo para a escola, tentando justificar de alguma maneira a sua forma de ser e estar.

Este problema torna-se ainda mais preocupante, quando nos deparamos com este tipo de situações em escalões etários mais baixos (Pereira, 1997).

É difícil compreender como é que o recreio apontado por vários estudos como sendo o local onde os comportamentos agressivos, em particular o *bullying,* ocorrem com mais frequência (Whitney e Smith, 1993; Pereira *et al.*, 1996; Pereira, 1999; Ferreira, 2000; Marques *et al.*, 2001; Pereira, 2002), sendo este também, o local da escola preferido pelos alunos (Pereira, 2000) e que se caracteriza por um tempo de lazer e um espaço de jogo e recreação (Pereira, 2001a).

Pereira et al. (1997) explicam esta situação apontando para alguns factores que parecem estar associados ao *bullying* no recreio, nomeadamente, as características desses espaços e dos tempos livres.

O recreio é considerado o local onde a criança passa grande parte do seu tempo livre, o que torna imprescindível a existência neste espaço de materiais capazes de o tornar mais atractivo e agradável (Neto *et al.*, 1985), por forma a prevenir e a reduzir o mal-estar que as práticas agressivas causam a muitas crianças.

Ora, é um facto que "a criança evolui, transforma-se e adapta-se a partir dos dados que o envolvimento lhe permite" (Neto, 1979, pp.36), daí a necessidade urgente de uma reflexão sobre os recreios escolares, nomeadamente, ao nível de espaços, das práticas e tipos de comportamento social e individual que ocorrem nestes locais (Pereira *et al.*, 1997).

Olweus (1993a; 1993b) e Pereira (2002), com uma intervenção centrada nos tempos livres dos alunos na escola, em particular no recreio, obtiveram resultados positivos na prevenção e controlo dos comportamentos de *bullying* pela intervenção ao nível do envolvimento.

A prevenção e o combate a este tipo de situações deve ser uma preocupação constante não só das escolas, mas também da família, governo e sociedade em geral. Previamente, deve-se proceder ao diagnóstico dos comportamentos desviantes da criança no contexto escolar, para posteriormente partir para uma intervenção mais adequada e positiva sobre este tipo de comportamentos tão indesejados.

Assim, os objectivos do presente estudo são:

1. diagnosticar a realidade dos comportamentos de *bullying* no contexto escolar, em relação à amostra total e ao género;
2. estudar os níveis de vitimação e das práticas agressivas dos alunos, em relação à amostra total e ao género, após cada alteração no recreio (programa de intervenção);
3. conhecer as preferências dos alunos em relação aos diferentes tipos de recreio experimentados.

Em conformidade com os objectivos fundamentais acima descritos, verificar-se-á ainda se o programa de intervenção implementado, permite a redução dos comportamentos de agressão/vitimação entre as crianças, comparando o recreio inicial com os recreios modificados.

No sentido de responder aos objectivos propostos, o presente estudo integra a seguinte estrutura, constituída por três partes:

Parte I – Revisão da literatura, para conceptualização da problemática em estudo.

Parte II – Organização e planificação do estudo, onde são definidos os objectivos e formuladas as hipóteses bem como os materiais e métodos utilizados.

Parte III – Apresentação e discussão dos resultados obtidos.

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

2. Enquadramento teórico do problema

> *A Paula tinha 16 anos e frequentava o 7º ano de escolaridade. A Fernanda sua colega, chegou um dia, muito aflita junto da Professora de Ciências (...). O relato da Fernanda é curto. A Paula ficou junto à escola onde uns rapazes, colegas da turma lhe queriam fazer "coisas" e por isso prenderam-na. O abuso sexual era a prática de violência a que estava a ser sujeita mas, também a agressão verbal, chamar nomes, a discriminação e o isolamento – a única colega que falava com ela nos recreios era a Fernanda. (...) No ano lectivo seguinte, já a professora estava colocada noutra escola quando recebeu uma chamada telefónica a dizer que a Paula se tinha suicidado* (Pereira e Mendonça, 1995, p.40).

Infelizmente, histórias como esta ocorrem com frequência, em várias escolas situadas em diferentes partes do mundo. Como ajudar as *Paulas* da nossa escola? O que fazer para evitar um final tão trágico como o da *Paula*?

A escola deve ser um espaço que proporcione o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos e que, para além de constituir um local onde se transmitem conhecimentos, deve transmitir, principalmente, formas de estar que se traduzam na formação íntegra e saudável do indivíduo.

Aliados a uma vida comunitária estão determinados valores básicos universais e essenciais, que devem ser transmitidos não só pela família (que cada vez mais, não tem tempo para os seus filhos) como por qualquer pedagogo.

Ferreira (2000, p.3) faz referência à infância como "um período de vida do indivíduo, em que se fazem as aprendizagens básicas determinantes da sua inserção social".

A sociedade actual funciona segundo determinados mecanismos, pelos quais o indivíduo terá que entrar em conformidade, para assim aprender a conduzir a sua vida. Todo este processo de interacção entre a sociedade e o indivíduo, também é influenciado pelo grupo de pares, família e escola.

As relações que as crianças estabelecem com os seus colegas, bem como todo o ambiente que se vive em casa da própria criança, desempenham um processo importante para a sua integração social.

A escola deve possibilitar à criança o estabelecimento de relações promotoras do seu desenvolvimento e bem-estar, sendo importante que a nova geração de crianças possua as habilidades necessárias para serem produtivas e futuros membros saudáveis de uma sociedade adulta, estando a escola no centro desses esforços (Elias e Clabby, 1992).

A escola, local onde as crianças e os jovens passam longos períodos da sua vida, é um local privilegiado para a aprendizagem e prática de acções lúdicas, especialmente no tempo e no espaço de recreio. Esta aprendizagem tem por base o meio cultural envolvente, que fornece referenciais que poderão ser limitativos ou encorajadores dessas acções.

Torna-se importante perceber a ligação do comportamento do aluno no recreio com a própria escola. Daí a necessidade de estudar o comportamento do aluno no recreio, para perceber melhor as suas acções e tentar resolver os problemas que se levantem (Kelly, 1994).

O *bullying* tende a surgir quando os recreios são pobres, isto é, quando falta diversidade, estimulação e oferece poucos materiais para actividades criativas, físicas, sociais e educacionais. Nestes casos, são gerados momentos de aborrecimento sem nada para fazer, em que os alunos ocupam o tempo incomodando os colegas, marginalizando-os através dos jogos de futebol, onde os alunos mais velhos dominam, provocando situações de exclusão e baixa auto-estima (Higgins,1994).

A descoberta de novos espaços e de novos jogos permitem às crianças adquirir uma nova dimensão do lazer, integrando-os na sua actividade lúdica. A criança deve realizar práticas que lhe dão prazer e que lhe permita o desenvolvimento harmonioso e multifacetado, não contemplado na educação que privilegia o desenvolvimento intelectual em detrimento de outros campos do desenvolvimento humano (Pereira, 2000).

Vários estudos apresentam os recreios como os espaços onde ocorrem mais situações de *bullying* (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Whitney e Smith, 1993; Pereira, 1999; Pereira, 2002). No entanto, outros estudos demonstram que, através de um programa de intervenção, essas ocorrências podem diminuir

(Olweus, 1993b; Whitney e Smith, 1993; Pereira, 1999; Marques *et al.*, 2001a; Marques *et al.*, 2001b; Pereira, 2002).

Ora, perante esta situação torna-se necessário intervir, no sentido de dotar os recreios, de mais e melhores equipamentos e de adequá-los às idades e necessidades das crianças e intervir no sentido de introduzir ou melhorar a supervisão dos recreios. A escola deve actuar segundo a sua realidade, a partir de situações de caso e do seu contexto, de forma a projectar a sua intervenção, que deve estar centrada na escola e deve envolver os vários agentes educativos: professores, Conselho Executivo ou directores, alunos, auxiliares de acção educativa, pais e outras entidades (Pereira e Pinto, 2001).

2.1. Teorias explicativas da agressividade

Não podemos negar que o mundo em que vivemos está cada vez mais carregado de agressividade. Trata-se de um facto, perante o qual não podemos ficar indiferentes. Muitos especialistas das ciências humanas têm-se debruçado sobre este assunto, no sentido de procurarem explicações e soluções para perceberem este fenómeno tão preocupante, como é a agressividade.

Segundo Mackal (1983), as teorias que procuram estudar e encontrar soluções para a agressividade podem dividir-se em duas grandes categorias:

1. *Teorias activas*: que explicam a origem da agressividade nos impulsos internos, isto é, consideram que a agressão é inata. Os defensores desta teoria não acreditam em soluções para este problema.
2. *Teorias reactivas*: que explicam a origem da agressividade no meio que envolve o indivíduo. Os defensores desta teoria acreditam na possibilidade de encontrar soluções para este problema.

Dentro das teorias activas, Mackal (1983) apresenta ainda a teoria bioquímica, a teoria psicoanalítica defendida por Freud e a teoria etológica defendida por Lorenz.

A teoria bioquímica defende que o comportamento agressivo se produz por uma série de processos bioquímicos que têm lugar no interior do organismo, onde as hormonas desempenham um papel decisivo no desencadeamento da conduta agressiva do sujeito (Mackal, 1983).

A teoria psicoanalítica defende que a agressão é o resultado do "instinto de morte", isto é, considera que a forma de controlar o instinto é através da agressão (Mackal, 1983). Esta teoria considera a agressividade como uma componente inata que leva o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência, não só contra os seus semelhantes, como também contra si mesmo (Ortega, 1994).

A teoria etológica procurou estudar o comportamento animal e tentou generalizar as suas conclusões ao comportamento humano. Esta teoria defende que a agressividade animal é um instinto indispensável para a sobrevivência, apoiando a ideia de que a agressividade no homem é inata e pode acontecer de uma forma regular sem provocação prévia, já que a energia instintiva se acumula e se descarrega regularmente (Mackal, 1983).

Quanto às teorias reactivas, Mackal (1983) apresenta a teoria da frustração-agressão defendida por Berkowitz e a teoria da aprendizagem social defendida por Bandura.

A teoria da frustração-agressão defende que a agressão resulta da interferência que produzem os acontecimentos ambientais nos objectivos do sujeito. A agressão é consequência da frustração. Segundo esta teoria, as frustrações causadas pelo meio produzem o "despertar" emocional, que por sua vez, proporciona a energia necessária para que se produza o comportamento agressivo (Mackal, 1983).

A teoria da aprendizagem social defende que o comportamento agressivo pode aprender-se por imitação ou observação da conduta de modelos agressivos (Mackal, 1983). A excessiva exposição a cenas de violência, que se difundem por vários meios, está relacionada com a quantidade de problemas de violência que ocorrem na sociedade actual (Ortega, 1994).

2.2. Factores desencadeadores ou associados à agressividade

"A violência das crianças está intrinsecamente ligada à violência para com elas" (Gulbenkian Foundation, 1995, p.32). As "causas" do comportamento violento não podem ser identificadas. No entanto, podem ser identificados factores que aumentam o risco da violência, através das inter-relações que se estabelecem com outros factores de risco (Gulbenkian Foundation, 1995).

A Família é o factor fundamental, uma vez que se trata da primeira célula social, pois é no seio familiar que a criança estabelece as primeiras relações com o meio e com as pessoas que a rodeiam e adquire as primeiras aprendizagens. A formação do carácter e da personalidade da criança tem por base as referências e os valores que são transmitidos pelos pais. É a família que oferece "a maior das aventuras humanas, o perceber, o entender, o fazer e refazer, o criar e recriar, o construir e desmanchar" (Ramalho, 1997, p.258).

Smith e Sharp (1994) e Derbardieux (2002) consideram que uma fraca supervisão parental, a agressão parental e o conflito parental são factores de risco associados à violência. A agressão e o conflito parental envolvem situações particularmente pesadas para quem tem menos recursos para resistir e escapar, como é o caso das crianças. Este tipo de situações causa efeitos muito profundos ao nível da criança, dada a proximidade da experiência e a importância que o contexto familiar tem para o seu desenvolvimento. A criança pode perceber que, por vezes, o poder físico é necessário para satisfazer algumas necessidades (Sani, 2002).

A ruptura familiar é, também, um factor que possibilita desenvolver atitudes e acções agressivas nas crianças. Porém, um ambiente familiar onde as discussões são permanentes parece ser ainda mais prejudicial para elas (Gulbenkian Foundation, 1995). As interacções pais-filhos podem influenciar o processo de aprendizagem de determinados comportamentos, pois a exposição a certas atitudes em casa, nomeadamente a punição física, pode criar na criança comportamentos com carácter agressivo, uma vez que no seu meio familiar a agressão constitui uma forma aceitável de resolver conflitos (Costa e Vale, 1994).

Uma educação baseada numa disciplina rígida, numa atitude cruel, passiva ou de negligência, na punição física e na ameaça, na imposição de regras sem explicações, onde reina a falta de reforço, supervisão e modelos parece estar fortemente associada ao desenvolvimento de um potencial para a violência nas crianças (Gulbenkian Foundation, 1995). É necessário evitar uma educação demasiado autoritária ou permissiva, "a falta de calor e envolvimento parental durante idades precoces, o negativismo e a indiferença, ou uma atitude altamente permissiva e tolerante em relação aos episódios de agressividade, pouco consistente e sem limites claros para o comportamento agressivo" (Costa e Vale,

1994, p.30) constituem factores desencadeantes de um certo nível de agressividade.

A escola pode, também, tornar-se um factor desencadeador da agressividade, pois trata-se de uma nova etapa na vida da criança que envolve responsabilidade, regras, exigências, desempenho, resultados, e, se a criança não estiver preparada para esta fase da sua vida, pode revoltar-se e desencadear atitudes de agressividade e negação perante a escola.

Grande parte do tempo vivido pela criança, nesta nova etapa da sua vida, é passado na escola, onde se vão estabelecer novas relações com adultos e crianças, que irão influenciar a sua atitude em relação à violência e o seu envolvimento com ela.

Os espaços e materiais que a escola oferece aos alunos, principalmente ao nível do recreio, parece provocar comportamentos agressivos. Como refere Cabaço (1992), a falta de organização ao nível dos espaços de lazer e recreação são, por si só, um agente desencadeador de fenómenos sociais, tais como, a delinquência e a criminalidade.

As interacções que se estabelecem com os seus pares, ao nível do recreio, constituem uma função muito importante para o desenvolvimento social da criança. As crianças que são vistas pelos outros como socialmente competentes, apresentam níveis mais altos de interacção compensadoras e recíprocas com os seus colegas. Por outro lado, crianças socialmente ineficientes, apresentam com mais frequência comportamentos agressivos com os seus colegas (Pettit e Harrist, 1993). A pressão ou a rejeição do seu grupo de pares pode encorajar algumas formas de comportamento menos aceitáveis (Gulbenkian Foundation, 1995).

Segundo Pettit e Harrist (1993), o comportamento das crianças no recreio pode estar relacionado com as relações familiares iniciais, pois, quando os pais são sensíveis às necessidades dos seus filhos, procuram proporcionar-lhes um ambiente social previsível e coerente e quando lhes ensinam determinadas competências e servem de modelo, as crianças ficam mais aptas e equipadas para serem bem sucedidas nas relações que estabelecem.

A própria política implementada pela escola, se não for a mais adequada, pode reforçar o desenvolvimento da agressão e aumentar a experiência de violência da criança. No entanto, a implementação de uma política adequada

pode reduzir o risco das crianças se tornarem violentas. Um número relativamente alto de indivíduos num espaço limitado, uma capacidade reduzida de evitar confrontações e a imposição de rotinas comportamentais que podem levar a sentimentos de fúria podem facilitar o desenvolvimento de actos violentos (Gulbenkian Foundation, 1995).

Segundo Kelly (1994), uma boa política de escola é aquela que não só obtém sucesso na diminuição das tensões e do conflito imediato, mas também que ensina aos alunos como lidar com as tensões e conflitos, por forma a prepará-los para a vida adulta.

A tecnologia moderna aumentou drasticamente o potencial acesso a imagens extremamente violentas. Os desenhos animados ilustram cenas de guerra, mortes, combates, etc. Fabricam-se brinquedos de guerra, que são publicitados e comprados por toda a parte (Gulbenkian Foundation, 1995).

As crianças dedicam grande parte do seu tempo livre em frente à televisão (Serrano e Neto, 1997), onde frequentemente passam cenas de violência que podem influenciar a sua educação. O contexto no qual a criança vê essas cenas e a presença ou ausência de um comentário crítico, desaprovando a violência, é provável de influenciar a forma como a criança é afectada (Gulbenkian Foundation, 1995).

Outros factores, tais como o estatuto sócio-económico das famílias (rendimento baixo, famílias numerosas, pais muito novos, *stress* causado pela pobreza) e factores associados às características individuais da própria criança (hiperactividade, impulsividade, fraco controlo do comportamento, problemas de concentração, nervosismo, ansiedade, pouca inteligência, baixo nível cultural, ser diferente de alguma maneira – deficiência física ou mental, dificuldades de aprendizagem, aspecto físico) podem estar associados a práticas comportamentais agressivas (Smith e Sharp, 1994; Derbardieux, 2002).

Para concluir, podemos dizer que "as crianças e jovens demonstram nas suas atitudes e comportamentos, as influências do meio social e familiar em que vivem" (Serrano e Neto, 1997, p.206). Estes mesmos autores referem que as características destes contextos de vida irão influenciar o processo de desenvolvimento da criança, na medida em que irá moldar a sua personalidade, interferindo na sua imagem pessoal, autodomínio e formas de participação em sociedade.

3. O *bullying* na escola

A agressividade no espaço escolar é um fenómeno que cada vez mais ocorre nos nossos dias, apesar de um aparecimento crescente de estudos que visam, por um lado, diagnosticar e compreender o problema e, por outro, procurar soluções que levem à prevenção e redução deste fenómeno.

O aumento preocupante dos casos de *bullying* no contexto escolar tem sido objecto de investigação em várias partes do mundo. A prática destas manifestações é um fenómeno que se verifica, actualmente, nas escolas portuguesas e tem vindo a preocupar pais, professores e investigadores, tendo cativado também o interesse da comunicação social.

Estudos já realizados em diversos países, sobre esta problemática, demonstram a existência de uma elevada percentagem de alunos envolvidos em incidentes desta natureza (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b, Whitney e Smith, 1993; Sharp e Smith, 1994; Pereira, 1997).

Ao longo do tempo, temos verificado uma evolução do conceito de escola. Antigamente, a preocupação central era ensinar, actualmente, também surge a preocupação em educar. Não só nos deparamos com disciplinas como a Educação para a Cidadania, como também o próprio papel do professor autoritário, sabedor e transmissor de valores se modificou. No entanto, os resultados actuais não são os esperados, pois os problemas de desmotivação, desinteresse e indisciplina estão presentes e acabam por resultar em insucesso escolar. Deste modo, a escola deve não só ensinar e educar como também formar (Gomes *et al.*, 2001). Torna-se necessário "formar cidadãos autónomos, habilitados, independentes e confiantes" (Pires, 2001, p.203).

Tal como referem Pereira e Pinto (2001, p.13), o "conceito de escola é quase sempre associado a sala de aula", mas não nos podemos esquecer que grande parte dos comportamentos anti-sociais ocorre no recreio, onde as crianças passam uma parte significativa do seu tempo (Pereira *et al.*, 1997). É neste contexto que se torna necessário actuar. A escola deve agir no sentido de prevenir e combater todos os comportamentos indesejados, causadores de mal-estar a muitas crianças (Ferreira e Pereira, 2001).

No contexto escolar, vários estudos apontam o recreio como sendo o local onde ocorrem mais práticas de agressão e vitimação (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Whitney e Smith, 1993; Sharp e Smith, 1994; Genta *et al.*, 1996; Pereira, 1997, Pereira, 2002). Deste modo, é necessário perceber o que está errado e tentar melhorar, oferecendo às crianças condições que permitam um desenvolvimento saudável.

As ocorrências de *bullying* não só causam um enorme sofrimento aos alunos, mas também influenciam negativamente o clima da escola (Pereira e Mendonça, 1995). Os tempos e os espaços de recreio têm um grande poder educativo, que ainda não foi devidamente aproveitado em muitas escolas (Pereira *et al.*, 1997). Este tempo/espaço muito apreciado pelas crianças é fundamental para a sua autoformação ao nível do desenvolvimento motor, social e emocional. Tendo em conta toda esta problemática, torna-se necessário criar um plano de intervenção centrado na escola, envolvendo toda a comunidade educativa, com vista à resolução deste tipo de problemas (Pereira, 2001).

3.1. O conceito de *bullying*

O conceito de *bullying* foi desenvolvido por Dan Olweus, na Universidade de Bergen, na Noruega, e por Peter Smith, na Universidade de Sheffield, na Inglaterra. Actualmente, constitui um instrumento teórico fundamental nos estudos sobre comportamentos agressivos, sobretudo no contexto escolar.

A primeira designação deste fenómeno surge inicialmente na literatura científica internacional identificado como "mobbing", na Noruega e Dinamarca, ou "mobbning" na Suécia e Finlândia (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Olweus, 1999). Na Itália foi utilizado o termo "prepotência" (Fonzi *et al.*, 1999) e em Espanha "importunar" e "maus tratos" (Ortega e Mora-Merchan, 1999).

Na língua portuguesa, a designação para o mesmo fenómeno carece ainda, de um conceito que identifique, simultaneamente, os atributos de personalidade do sujeito responsável pelos incidentes agressivos e pela violência e as características dos comportamentos que esses mesmos sujeitos assumem. Termos como agressão e violência estão fortemente ligados a este tipo de comportamento (Pereira, 1997).

A agressividade aparece associada à ideia de esforço pessoal ou colectivo para se superar a si próprio ou aos outros; tem uma conotação positiva de luta e empenhamento pessoal sem que exista abuso de poder. O termo violência surge associado à marginalidade, quando ocorrem situações esporádicas de transgressão às normas ou associado à criminalidade, quando essas mesmas situações ocorrem com mais frequência (Pereira, 2001).

À semelhança de outros comportamentos agressivos, será relevante notar que o "*bullying* identifica-se pela intencionalidade de magoar alguém, que é vítima e alvo do acto agressivo, enquanto os agressores manifestam tendência a desencadear, iniciar, agravar e a perpetuar situações em que as vítimas estão numa posição indefesa" (Pereira, 2002, p.16).

Conforme referem Smith e Sharp (1994, p.2), o *bullying* pode ser descrito "como o abuso sistemático do poder". É uma forma do comportamento agressivo, entre pares, maldosa, deliberada e com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se.

Olweus (1993a, p.25; 1993b, p.9) considera uma situação de *bullying* quando "um aluno é agredido ou se converte em vítima e está exposto, de uma forma repetitiva e durante algum tempo, a acções negativas efectuadas por um ou mais alunos".

Torna-se relevante especificar mais o significado da expressão "acções negativas". "Produz-se uma acção negativa quando alguém, de forma intencional, causa um dano, fere ou incomoda outra pessoa – basicamente, o que implica a definição de conduta agressiva" (Olweus, 1993a, p.25; Olweus, 1993b, p.9).

As acções negativas podem ser de carácter verbal, físico ou sem o uso da palavra e sem o contacto físico. A agressão pode ser realizada por um só indivíduo – o agressor – ou por um grupo, assim como o seu objectivo também pode ser um único indivíduo – a vítima – ou vários (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Pereira (2002, p.17) considera o *bullying* parte de "uma vontade consistente e desejo de magoar ou amedrontar alguém quer física, verbal ou psicologicamente".

Segundo Olweus (1999), o fenómeno do *bullying* é caracterizado por três critérios: 1) é um comportamento agressivo ou um "fazer mal" intencional; 2) é

conduzido repetidamente ao longo dos tempos; 3) é um desequilíbrio de poder num relacionamento interpessoal.

A intencionalidade constitui uma característica fundamental para a compreensão deste conceito e está a ele intrinsecamente unido. Se essa intencionalidade ou premeditação não existe, não poderemos integrá-los nas práticas de *bullying*. A regularidade é, também, um traço característico deste conceito, afastando, por isso, a ocasionalidade do seu campo semântico (Pereira, 1999).

No conceito de *bullying* não estão contempladas situações que possam ser consideradas como formas naturais de agressividade, que se manifestam nos jogos, nas brincadeiras, nas brigas, nas lutas para "tirar teimas" sobre quem é o mais forte, nas respostas agressivas aos encontrões ou a outros toques involuntários, pois nestas situações não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos.

Nos últimos anos foram realizados vários estudos sobre o *bullying* no contexto escolar. Esta problemática despertou interesse público.

A revisão da literatura realizada por Costa e Vale (1998) permite resumir algumas das características principais do *bullying,* segundo diferentes autores (quadro 1).

Quadro 1 – Características do *bullying* (adaptado de Costa e Vale, 1998, p.13).

Características do *bullying*	**Autores**
Causa sofrimento, podendo este ser a dor física ou a perturbação emocional.	Stephenson e Smith, 1987; Flood, 1994
Há o uso deliberado da agressão, ou seja, há a intenção de provocar sofrimento.	Stephenson e Smith, 1987; Flood, 1994
A agressão pode ser física, verbal ou psicológica.	Stephenson e Smith, 1987; Whitney e Smith, 1993; Flood, 1994
Tem carácter repetitivo em oposição a um incidente isolado.	Flood, 1994
Existe uma desigualdade de poder a favor do ou dos agressores.	Whitney e Smith, 1993; Flood, 1994
O agressor pode ser uma, várias pessoas ou vários grupos de pessoas em momentos diferentes.	Reid, 1989

No contexto do presente trabalho será, adoptado o termo *bullying*, por não se encontrar na língua portuguesa um termo cujo sentido traduza a agressão deliberada e continuada entre os pares, decisão já tomada por Pereira (2002).

3.2. Formas de *bullying*

Tattum (1997) define cinco formas de comportamentos de *bullying*:

1. *Gestual*: aparentemente pode parecer inofensivo, mas intimida a vítima que pouco pode fazer para o evitar. Este comportamento pode rapidamente embaraçar ou levantar rumores e boatos. Na sala de aula, a presença de um professor, normalmente, é suficiente para prevenir a violência física, mas os gestos podem ocorrer sem que o professor se aperceba ou compreenda a sua mensagem ameaçadora.
2. *Verbal*: pode ser muito penoso e prejudicar emotivamente a vítima. Várias formas perturbadoras do *bullying* verbal referem-se às características físicas, raciais e sexuais.
3. *Físico*: é a forma mais visível, que pode ser adoptada de forma crescente pelo agressor para dominar outros alunos. O *bullying* físico não é restrito aos rapazes e ocorre em todas as idades.
4. *Extorsão*: é uma forma de comportamento que tem vindo a aumentar, na medida em que, cada vez mais, os alunos levam para a escola e recreio comida (chocolates, bolachas) e dinheiro (para o lanche, autocarro).
5. *Exclusão*: é uma forma de comportamento ambicioso e subtil, usado normalmente pelas raparigas adolescentes, para isolar uma aluna do seu grupo, destruindo a sua vida social. É particularmente dolorosa, por ser feita pelas chamadas "amigas" e difícil de lidar porque as alunas e as suas famílias têm o direito de argumentar que a escolha do grupo de amigos é livre.

Sharp e Smith (1994) assinalam três formas de comportamentos de *bullying*, a saber: a física (bater, pontapear), a verbal (chamar nomes, insultar) e a indirecta (espalhar rumores, excluir do grupo).

Smith e Sharp (1994) apresentam a mesma classificação anterior. No entanto, agrupam-na em duas grandes formas, isto é, a directa, que engloba a forma física e a verbal, e a indirecta. Estes autores acrescentam ainda que as agressões físicas são mais típicas dos rapazes, enquanto que as agressões verbais caracterizam mais o comportamento das raparigas. Pereira (2001) refere que as formas indirectas são mais difíceis de serem detectadas e produzem "efeitos mais sérios e sobretudo mais duradouros" (p.29).

Por sua vez, Smith (2002) indica quatro tipos de *bullying*: a física (bater, pontapear, puxar, beliscar), a verbal (arreliar, importunar), a exclusão social ("não podes brincar connosco") e a indirecta (espalhar rumores, dizer aos outros para não brincarem com determinada pessoa).

Para Olweus (1993a; 1993b), o *bullying* pode apresentar um carácter verbal, como por exemplo, ameaçar, chamar nomes, dar alcunhas; pode apresentar um carácter, como bater, empurrar, dar um pontapé ou passar uma rasteira e, também, pode surgir sem o uso da palavra e sem o contacto físico, como por exemplo, fazer caretas, gestos obscenos ou serem excluídos/as do grupo.

Segundo Olweus (1993a; 1993b), só nos encontramos na presença de uma situação de *bullying* quando existe um "desequilíbrio de forças" entre os intervenientes. Neste caso, a vítima é mais fraca e por isso tem dificuldades em defender-se, em certa medida porque se encontra sem recursos perante o agressor ou agressores. O termo *bullying* não se aplica a situação de luta entre dois alunos de idade e força similares.

Para intervir nestas situações é necessário não confundir a "luta a sério" (*bullying*) com a "luta a brincar" (faz-de-conta). A luta do faz-de-conta apresenta componentes comportamentais que, do ponto de vista descritivo, são idênticas à "luta a sério", tais como, lutar, prender, pontapear ou imobilizar, podendo, por vezes, confundir os supervisores e professores (Smith, 1997b).

Para a maioria das crianças, a "luta a brincar" é uma actividade agradável e divertida, longe de estar associada a comportamentos agressivos. No entanto, para um grupo restrito de crianças, este tipo de lutas pode ser o início de uma "luta a sério" (Blatchford e Sharp, 1994).

Frost (1995) refere que a "luta a brincar" traduz uma experiência alegre que envolve um certo grau de protecção de todos os participantes, da qual resultam pausas e trocas de papéis, o que não acontece com as "lutas a sério".

Boulton (1994b) apresenta uma série de factores que nos permite distinguir a "luta a sério" da "luta a brincar":

- a expressão facial e a forma como falam: enquanto que a "luta a brincar" envolve acções como sorrisos e gargalhadas, a "luta a sério" é caracterizada por expressões como franzir as sobrancelhas, olhar fixamente, caretas acabando por vezes a chorar;
- a consequência: depois de uma "luta a brincar", as crianças continuam juntas ao contrário da "luta a sério";
- auto-desfavorecimento: na "luta a brincar", a criança (mais velha e mais forte) permite que a outra o apanhe e lhe bata, o que não acontece na "luta a sério";
- restrição: na "luta a brincar", o contacto físico é suave ou inexistente, o que não acontece na "luta a sério", onde toda a força é usada;
- papéis invertidos: na "luta a brincar", os alunos trocam de papel (ora são perseguidos ora perseguem) o que não se verifica na "luta a sério";
- observadores: a "luta a brincar" tem pouco ou nenhum interesse para os não participantes, ao contrário da "luta a sério", que tem muitos observadores e pode originar um aglomerado de crianças espectadoras.

O *bullying* pode revelar-se de diferentes formas, umas mais graves do que outras, mas todas visam um mal-estar para as crianças ou jovens.

3.3. Consequências do *bullying*

A manifestação de comportamentos agressivos, de carácter persistente, causa mal-estar para as próprias crianças, quer sejam vítimas, agressoras ou quer sobre as que observam passivamente estas práticas (Pereira, 2001).

O *bullying* é um fenómeno que abrange, não só os alunos directamente envolvidos, como também todos os outros, pois este fenómeno causa na escola um ambiente de trabalho pouco agradável e seguro, afectando todos os alunos em geral (Pires, 2001).

As crianças que presenciam uma situação de agressão/vitimação também sofrem, pois sabem da injustiça que está a ser cometida e sentem-se de "mãos atadas", impotentes para ajudar a vítima, acabando muitas vezes por terem de tomar partido entre uns e outros (Pereira, 1999).

Para Smith e Sharp (1994), o *bullying* severo e contínuo pode contribuir para problemas de longa duração, bem como de infelicidade imediata. As vítimas vivem numa angústia permanente, o que resulta na diminuição da auto-estima, com efeitos prolongados.

Perante o *bullying,* as vítimas temem a escola, pois vêem-na como um local desagradável e inseguro. Nalguns casos receiam mesmo sair de casa. Estas crianças pensam ser as causadoras dos problemas de agressão e acabam por ter sintomas relacionados com o *stress*, tais como, dores de estômago, dores de cabeça, pesadelos, ataques de ansiedade e problemas de concentração e aprendizagem (Sharp e Smith, 1994).

Olweus (1993a; 1993b) refere que a frequência em ser vítima decresce com a idade. No entanto, o carácter persistente e intencional dos comportamentos agressivos, causadores de perturbações diárias e prejudiciais ao rendimento escolar da vítima, podem também estar associados a consequências que decorrerão ao longo da sua vida, como é o caso da depressão em idade adulta (Pereira, 2002).

As vítimas transformam-se em adultos inseguros, com uma auto-estima mais pobre e uma tendência maior para entrar em estados depressivos. Algumas vítimas acabam no suicídio, enquanto outras se tornam, elas próprias, em pessoas violentas. Os agressores, através das relações muito específicas que mantêm e aprendem, como a falta de respeito pelas regras e normas de

convivência social, acabam por entrar numa vida de pré-delinquência, envolvendo-se mais tarde em problemas de conduta, como a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Marques *et al.*, 2001).

Pereira (2002, p.25) apresenta como consequências para a vítima as seguintes: "vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; perda de auto-confiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e auto-conceito negativo e depreciativo; vadiagem; falta de concentração; morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio); dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas." Para os agressores, refere as seguintes consequências: "vidas destruídas; crença na força para a solução dos seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de auto-controlo e comportamentos anti-sociais."

Perante a agressão persistente, a vítima sente-se cada vez mais só, perde amizades, torna-se incapaz de lidar com a sua própria vida. Estes sentimentos são característicos das pessoas que desistem da vida a qualquer momento. O abandono escolar é um dos reflexos deste tipo de comportamentos. O que parece ser apenas um jogo de crianças tem um potencial de consequências muito maiores (Hazler, 1996).

As consequências que advêm dos actos de agressão/vitimação não permitem que se encare o problema com indiferença. A continuidade e o agravamento deste tipo de comportamentos têm resultados negativos e nalguns casos dramáticos, que marcarão o indivíduo para sempre, acabando por influenciar todas as suas atitudes e decisões tomadas ao longo da sua vida.

3.4. Características das crianças vítimas e agressoras

Costa e Vale (1998) consideram que existem alunos que são, simultaneamente, agressores e vítimas. Este tipo de alunos são ansiosos, impulsivos, facilmente provocados e frequentemente provocam os outros; são ainda fisicamente fortes e assertivos, o que faz com que possam normalmente

olhar por si próprios, em vez de procurar ajuda; são os que gozam de menor popularidade entre os colegas.

3.4.1. Vítimas

Olweus (1997) diz-nos que as vítimas típicas são alunos mais ansiosos e inseguros do que os outros. Para além disso, são cautelosos, sensíveis e calmos. Quando se sentem atacados, normalmente reagem chorando (em idades mais baixas) e afastando-se. Trata-se de alunos com uma baixa auto-estima, com uma visão negativa de si mesmos e da sua situação. É frequente que se considerem fracassados e se sintam estúpidos, envergonhados ou pouco atractivos. O normal é que não tenham nem um só bom amigo na sua turma.

Segundo Costa e Vale (1998), as vítimas apresentam comportamentos e atitudes não agressivas e, geralmente, são contra a violência e as estratégias violentas.

Olweus (1993a; 1993b) apresenta dois tipos de vítimas: *a vítima passiva ou submissa e a vítima provocadora*. A primeira é caracterizada por um modelo de ansiedade e de reacção submissa combinado (no caso dos rapazes) com uma debilidade física. São indivíduos inseguros e fracos que não responderão ao ataque nem ao insulto. Trata-se de alunos que são protegidos pelos pais até uma idade avançada, o que, de certa forma, contribui para a sua dificuldade em se imporem perante o grupo. Por vergonha ou receio de retaliações, muitas dessas práticas nunca chegarão ao conhecimento dos professores ou dos pais.

O outro grupo de vítimas, sem dúvida muito menor, as vítimas provocadoras, é caracterizado por uma combinação de modelos de ansiedade e de reacção agressiva. Estes alunos são inseguros, infelizes e depressivos, com uma opinião negativa de si mesmos. Apresentam problemas de concentração e o seu comportamento gera irritação e tensão nos seus colegas. Alguns deles podem-se caracterizar como hiperactivos. Geralmente, este grupo de alunos é constituído mais por rapazes do que raparigas (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Também segundo Costa e Vale (1998, p.28), de entre os agredidos podem ser referidas as "*vítimas* (fracas, não assertivas, passivas, evitam situações em que possa ser necessário agirem de forma agressiva, têm baixa auto-confiança e podem ser impopulares) e as *vítimas provocadoras* (activas, assertivas, mais

auto-confiantes e fisicamente fortes do que as outras vítimas; fazem frequentemente queixa aos professores de que estão a ser agredidos; são facilmente provocadas mas também provocam os outros, sendo que, enquanto a maioria das vítimas evitam situações de agressividade, estas procuram-nas deliberadamente; na medida em que provocam os actos de que são vítimas, constituem um grupo particularmente vulnerável e psicologicamente problemático)".

A escola deve garantir aos alunos um ambiente saudável, seguro e livre. No entanto, a realidade parece ser bem diferente, pois são numerosas as agressões, humilhações e isolamentos a que os alunos se vêem submetidos.

A violência causa dor e frustração e as suas repercussões podem ser decisivas para os implicados, podendo originar grandes problemas de personalidade, fracasso escolar ou até uma difícil transição para a adolescência.

Hazler (1996), através da revisão de vários trabalhos sobre o *bullying,* elaborou um quadro síntese que nos permite identificar as vítimas, através de determinadas categorias e respectivas características (quadro 2).

Quadro 2 – Características das vítimas (adaptado de Hazler, 1996, p.63).

Categorias	Características	Autores
Poder e controlo	• Passivo ou passivo-agressivo; • tratamentos depressivos; • fúria, vingança, obsessão e rigidez; • auto-culpa; • auto-destruição.	Olweus, 1978 Besag, 1989 Floyd, 1987 Floyd, 1987 Robinson *et al.*, 1992
Identidade de sucesso	• Baixa auto-estima; • esconde as falhas; • vulnerável.	Smith, 1991 Besag, 1989; Youngs *et al.*, 1992 Morgan e Zedner, 1993
Comportamento de liderança	• Aceita o abandono e o desamparo.	Seligman e Peterson, 1986
Habilidades verbais e de relação	• Pobres habilidades de comunicação; • habilidades sociais inúteis; • isolamento; • desinteresse nos outros, timidez, não sociável, obsessivo; • vítimas provocadoras tendem a ser activas, mais fortes e mais facilmente provocadas; • vítimas provocadoras – criam ressentimentos e frustrações; • menos populares que os outros.	Besag, 1989 Besag, 1989 Greenbaum, 1989 Besag, 1989 Smith, 1991 Olweus, 1978; Sharp e Smith, 1994 Smith, 1991
Características físicas	• Do género masculino; • dificuldades de coordenação; • mais novos, mais pequenos, mais fracos, com menos energia; • do género masculino – fraqueza física; do género feminino – aparência facial e roupas diferentes.	Fattah, 1989 Olweus, 1978 Besag, 1989 Hoover *et al.*, 1992
Escola	• Atitude positiva para o trabalho escolar; • medo da escola; • focado na fúria e na fantasia; • notas altas.	Besag, 1989 Stephens *et al.*, 1988 Floyd, 1987 Hoover *et al.*, 1992
Família	• Variedade de problemas na família; • disciplina inconsistente, preocupações financeiras, preocupações sociais, dificuldades conjugais, abusos em casa, grande envolvimento dos membros da família; • muito dependentes dos pais.	Stephenson e Smith, 1989 Oliver, Oaks e Hoover, 1994 Oliver, Oaks & Hoover, 1994

3.4.2. Agressores

Os agressores são descritos por Olweus (1993a; 1993b) como fisicamente fortes, com tendências agressivas, tanto em relação aos adultos como em relação aos pares. Expressam falta de empatia para com as vítimas e reduzidos sentimentos de culpa na sequência dos seus actos.

Uma característica que identifica os agressores típicos é a sua atitude guerreira com os companheiros. Em geral, têm maior tendência para a violência e

para o uso de meios violentos que os outros alunos. São caracterizados pela sua impulsividade e uma necessidade imperiosa de dominar os outros. É frequente que tenham uma opinião positiva relativamente a si mesmos (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Olweus (1997) define três características predominantes do agressor: grande necessidade de poder; hostilidade e satisfação em provocar ferimentos e sofrimento nos outros; coacção das vítimas de forma a obter bens materiais, como dinheiro, cigarros, etc.... O mesmo autor reforça a ideia, referindo que os agressores têm conhecimento da forma como tal é percebido pelas suas vítimas e, geralmente, sabem que o seu comportamento vai provocar dor ou desagrado nos outros.

Os agressores, normalmente, "são crianças para quem a agressão é uma prática perfeitamente aceite (...). Por motivos culturais, a educação do sexo masculino tem tendências valorizativas face a comportamentos de domínio físico" (Pereira, 2002, p.27).

Olweus (1993a; 1993b) distingue dois tipos de agressores: *os agressores passivos ou seguidores e os agressores típicos*. O primeiro tipo constitui um grupo de alunos inseguros e ansiosos, e que participam nas agressões em que normalmente não tomam a iniciativa. Quanto aos agressores típicos, estes têm um modelo de reacção agressiva combinado (quando se tratam de rapazes) com a força física.

Segundo Costa e Vale (1998), existem os *agressores propriamente ditos,* que são mais auto-confiantes, assertivos, activos e fisicamente mais fortes do que os restantes; mais do que quaisquer outros, gostam de estar em situações em que possam ter de agir de modo agressivo; são impopulares entre os auxiliares de acção educativa da escola, mas com uma popularidade média entre os pares, apesar de ligeiramente inferior à dos alunos não agressivos. Segundo estes autores, existem ainda os *agressores ansiosos,* que constituem um grupo mais pequeno, composto sobretudo por rapazes; são os que têm menos auto-confiança e capacidade de concentração, resultados escolares mais baixos e, segundo os professores, menos qualidades atractivas; têm menor popularidade entre os colegas do que os outros agressores; são o grupo que tem mais problemas em casa; correspondem ao estereótipo do cobarde que está sempre a importunar as pessoas.

No que diz respeito às fontes psicológicas que alimentam a conduta agressiva, o modelo que aparece nos resultados das investigações apontam para três motivos, relacionados em parte entre si (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b):

a) quem agride sente uma necessidade extrema de poder e de domínio; parece que desfrutam quando têm "o controlo" e necessitam dominar os outros;
b) se considerarmos as condições familiares em que cresceram muitos deles, é natural que suponhamos que tenham desenvolvido um certo grau de hostilidade em relação ao meio. Tais sentimentos e impulsos podem levá-los a sentir satisfação, quando produzem danos e sofrimentos a outros indivíduos;
c) existe uma "componente de benefício" na sua conduta. Os agressores normalmente obrigam as suas vítimas a dar dinheiro, cigarros, cerveja e outras coisas de valor.

Hazler (1996), através da revisão de vários trabalhos sobre o *bullying,* elaborou um quadro síntese que nos permite identificar os agressores, através de determinadas categorias e respectivas características (quadro 3).

Quadro 3 – Características dos agressores (adaptado de Hazler, 1996, p.40).

Categorias	Características	Autores
Poder e controlo	• Necessidade de poder – necessitam demonstrar poder ou serão vistos como um fracasso; • compensar medos subjacentes à incapacidade.	Mendler, 1992 Roberts, 1998
Identidade de sucesso	• Não vêem alternativas à agressão para preservarem a dignidade e a auto-imagem; • apanhado no ciclo das inseguranças, medos e dificuldade em alcançar os outros para os ajudarem; • sentimentos de não serem amados, de serem pouco importantes e inferiores – projectando esses sentimentos nas suas vítimas.	Greenbaum, 1989 Robinson *et al.*, 1992 Mendler, 1992
Comportamento de liderança	• Seleccionar alvos com pouca influência; assim sendo, conseguem facilmente sobrepor-se às consequências negativas; • a agressão pode ser apreendida através de modelos.	Hoover e Hazler, 1991 Bandura, 1973
Habilidades verbais e de relação	• Nas raparigas o *bullying* toma a forma de ataques verbais e sociais; • irrita-se mais rápido e utiliza mais cedo a força do que os outros; • exige aprovação quando falha e isola-se.	Hazler *et al.*, 1992 Edmondson, 1988 Trawick-Smith, 1988
Características físicas	• Mais forte do que a média; • mais enérgico; • geralmente mais velho do que as suas vítimas; • imagem física importante.	Greenbaum, 1989 Olweus, 1978 Elliott, 1991 Olweus, 1978
Escola	• Atitude menos positiva para o trabalho escolar, no entanto têm capacidade intelectual média.	Lagerspetz, 1982
Família	• Os agressores têm três vezes mais problemas de família do que os não agressores; • os pais não sabem do paradeiro da criança; • maus modelos para: (1) como se relacionar com os outros e (2) como resolver os problemas; • abuso físico e emocional – 4 em 5 crianças violentas são vítimas em casa; • disciplina inconsistente – castigo rígido mais relacionado com mau humor dos pais do que com o comportamento da criança; • famílias separadas; • falta de empatia demonstrada nas famílias; • agressão transmitida da família para a criança através das gerações.	Mitchel e O`Morre, 1988 Greenbaum, 1989 Greenbaum, 1989 Hunt, 1993 Edmondson, 1988 Oliver *et al.*, 1994 Olweus, 1978 Hunt, 1993

4. Investigações sobre o *bullying*

4.1. Investigações Internacionais

Um dos grandes estudiosos dos fenómenos de agressividade/violência nas escolas, a nível internacional é, sem dúvida, Dan Olweus, através do seu trabalho intitulado "*Bullying* in the schools". Este autor desenvolveu, na Noruega, os primeiros passos para identificar e tentar diminuir a violência nos espaços escolares. Este trabalho consistiu na aplicação de um questionário a nível

nacional que incluiu 130.000 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 16 anos (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Deste estudo verificou-se que, por volta de 84.000 alunos, ou seja, 15% da amostra total das escolas de educação primária e secundária da Noruega (568.000 alunos do ano lectivo 1983-1984) estavam implicados em problemas de agressão "de vez em quando" ou com maior frequência – como agressores ou como vítimas. Esta percentagem equivale a um aluno em cada sete. Aproximadamente 9% (52.000 alunos) eram vítimas e 7% (41.000 alunos) agrediram outros alunos com regularidade. Cerca de 1,6% (9.000 alunos) eram vítimas e agressores (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Neste estudo, Olweus verificou ainda que: os rapazes são mais violentos e estão mais expostos à agressão do que as raparigas; os problemas de vitimação decrescem com a idade, sendo este decréscimo menor para os rapazes; os rapazes são mais expostos ao *bullying* directo (agressões físicas), enquanto que as raparigas são mais expostas a formas mais subtis e ao *bullying* indirecto (exclusão social e isolamento); os alunos mais novos são os que referem maior número de incidentes, sendo com maior frequência os alunos mais velhos os agressores dos mais novos.

Olweus apresentou-nos o *bullying* como um problema sério, perante o qual não podemos ficar indiferentes.

No Reino Unido, também Whitney e Smith (1993) implementaram, em 1990, um projecto de intervenção que assentava na política educativa da escola. Este projecto foi aplicado em alunos de 24 escolas (17 primárias e 7 secundárias), com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos. Para diagnosticar a dimensão do *bullying* foram entregues questionários anónimos (adaptado de Olweus) a 6.000 alunos em Sheffield.

Os resultados deste estudo evidenciaram que: a frequência com que se é vítima decresce acentuadamente com a idade (27% - 10%), enquanto que a frequência com que se é agressor não decresce de forma tão marcante (12% - 6%). Analisando as percentagens de vitimação, por sexo e nível de ensino, verificou-se que: foram vítimas nas escolas primárias 28% de rapazes e 27% de raparigas e nas escolas secundárias 12% de rapazes e 9% de raparigas; agrediram os colegas na escola primária 16% de rapazes e 7% de raparigas e nas escolas secundárias 8% de rapazes e 4% de raparigas. Os resultados

apontam para uma maior incidência de vitimação entre os rapazes do que entre as raparigas; o recreio é apontado como o local onde ocorrem com maior frequência os fenómenos de *bullying,* sendo 76% para as escolas primárias e 45% para as escolas secundárias. Quanto às formas de agressão mais frequentes, constatou-se que para as escolas primárias e secundárias foram chamar nomes (50% e 62%, respectivamente) e a agressão física (36% e 26%, respectivamente).

Em Espanha, Ortega (1994) realizou um estudo que envolveu 575 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. Esta investigação incidiu sobre a violência interpessoal nos Centros Educativos do ensino secundário, centrada no mau trato e intimidação entre companheiros. A técnica utilizada para a recolha de dados foi o questionário adaptado de Olweus.

Neste estudo verificou-se que: 33% dos alunos foram vítimas algumas vezes e 5% com muita frequência; 47% dos alunos agrediram os colegas algumas vezes e 10% com muita frequência; as formas de agressão que mais ocorreram foram os insultos e os rumores; os locais onde estas agressões aconteceram com mais frequência foram, em primeiro lugar, a sala de aula e, em seguida, o recreio; os comportamentos de *bullying* decrescem com a idade.

Genta *et al.* (1996) realizaram um estudo neste âmbito em Itália, que abrangia 17 escolas. A amostra foi constituída por 784 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, em cinco escolas primárias e quatro escolas do 2º ciclo em Florença (centro de Itália) e 595 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, em quatro escolas primárias e quatro escolas do 2º ciclo em Cosenza (sul de Itália).

Os resultados deste estudo indicaram que: nas escolas primárias no centro de Itália foram vítimas 46% e no sul 38%, enquanto que nas escolas do 2º ciclo estes valores baixam para 30% e 27%, respectivamente; nas escolas primárias foram agressores no centro de Itália 23% e no sul 20%, enquanto que nas escolas médias estes valores baixam para 14% e 19%, respectivamente. Nas escolas primárias do centro, o local onde ocorreram mais situações de *bullying* foi no recreio (61%), enquanto que no sul foi na própria sala de aula (54%); nas escolas do 2º ciclo, quer no centro quer no sul, verifica-se uma maior percentagem de agressões na sala de aula (63% e 51%, respectivamente).

O`Moore *et al.* (1997) apresentam um estudo realizado na Irlanda em 1993/1994, cujo objectivo era averiguar o comportamento agressivo em 20.442 alunos de 531 escolas: 9.599 alunos das escolas primárias (4.485 raparigas e 5.114 rapazes), com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos e 10.843 das escolas secundárias (6.633 raparigas e 4.210 rapazes), com idades compreendidas entre os 11 e 18 anos.

A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi a versão modificada do questionário de Olweus e foram verificados os seguintes resultados: nas escolas primárias, 18,6% dos alunos foram agredidos ocasionalmente, 8,4% dizem ter sido agredidos moderadamente e 4,3% indicam que foram agredidos frequentemente. Quanto aos agressores, 26,4% afirmam ter agredido outro colega, 19,9% dizem ter agredido uma ou duas vezes, 5,1% indicam ter agredido algumas vezes e 1,4% admitem ter agredido os outros frequentemente. Nas escolas secundárias, 10,8% dos alunos foram agredidos ocasionalmente, 2,9% dizem ter sido agredidos moderadamente e 1,9% indicam que foram agredidos frequentemente; quanto aos agressores, 15% afirmam ter agredido outro colega, 11,5% dizem ter agredido uma ou duas vezes, 2,4% indicam ter agredido algumas vezes e 0,95% admitem ter agredido frequentemente.

Neste estudo observaram-se diferenças significativas entre os sexos, para as escolas primárias e para as escolas secundárias, indicando os rapazes como os mais vitimados e os que mais agridem.

Para ambos os sexos, o tipo de agressão mais frequente foi "chamar nomes", quer para as escolas primárias (58%), quer para as escolas secundárias (55%). De seguida, a agressão mais frequente foi "espalhar rumores" para as raparigas e "bater" para os rapazes, também verificado nas escolas primárias e secundárias.

O local onde o *bullying* ocorreu com mais frequência foi: para as escolas primárias, no recreio (74%) e na sala (31%), seguindo-se outros locais (16%) e os corredores e escadas (7%); para as escolas secundárias, a sala (47%) e os corredores e escadas (37%), seguindo-se o recreio (27%) e os outros locais (15%).

Na Escócia, Mellor (1999) realizou um estudo que envolveu dez escolas secundárias. A amostra era constituída por 942 alunos, com idades

compreendidas entre os 12 e os 16 anos. A metodologia utilizada foi a mesma do estudo realizado na Noruega por Olweus. Neste estudo detectaram-se níveis baixos de vitimação (6% dos inquiridos) e de agressão (4% dos inquiridos). Os resultados indicam que, em idades mais baixas, os níveis de vitimação são muito idênticos, quando comparamos rapazes e raparigas. No entanto, em idades mais avançadas verifica-se que, apesar do decréscimo dos níveis de vitimação ser geral, é mais acentuado nas raparigas.

Ortega e Mora-Merchan (1999) realizaram um estudo em Sevilha que envolvia cinco escolas: três secundárias e duas básicas. A amostra era constituída por 859 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi o questionário adaptado de Olweus.

Os resultados destes estudos demonstraram que 18,3% dos alunos estiveram envolvidos em problemas de *bullying*: 1,6% como vítimas, 1,4% como agressores e 15,3% como vítimas/agressores. Neste estudo também se verificou que: os rapazes (20,3%) são mais vítimas/agressores do que as raparigas (9%); as formas de agressão mais frequentes foram os insultos (31,1%), os rumores (12,2%) e os roubos (11,8%), sendo os menos frequentes as ameaças (8,4%), a agressão física (5,7%) e a exclusão (5,5%); para os rapazes, as formas mais usuais de *bullying* são as agressões físicas e as ameaças, enquanto que para as raparigas são os rumores e a exclusão.

Os quadros seguintes resumem os resultados encontrados na investigação internacional revista, quanto ao *bullying* (quadro 4) e em relação ao género (quadro 5).

Quadro 4 - Síntese das investigações internacionais sobre o *bullying*

Investigador/ Ano/País	Amostra/Idades/ Escolas	Resultados
Olweus (1993a;1993b) Noruega	n = 568.000 Idade: 8 a 16 Primárias e Secundárias	- Vitimação/agressão: 15% da amostra total (9% vítimas e 7% agressores); - A vitimação decresce com a idade; - Os mais novos são os mais vitimados; - Os mais velhos são os agressores dos mais novos.
Whitney e Smith (1993) Reino Unido (Sheffield)	n = 6.000 Idade: 8 a 16 Primárias e Secundárias	- A vitimação decresce com a idade (27% - 10%); - A agressão não decresce tão marcadamente com a idade (12% - 6%); - Local - recreio (76% escolas primárias e 45% escolas secundárias); - Formas de agressão: escolas primárias e secundárias - chamar nomes (50% e 62%, respectivamente) e a agressão física (36% e 26%, respectivamente).
Ortega (1994) Espanha	n = 575 Idade: 14 a 16 Secundárias	- Vitimação: 33% algumas vezes e 5% frequentemente; - Agressão: 47% algumas vezes e 10% frequentemente; - Formas de agressão: insultos e rumores; - Locais: sala de aula e o recreio; - O *bullying* decresce com a idade.
Genta *et al.* (1996) Itália (Florença - centro e Cosenza – sul)	n = 1.379 Idade: 8 a 14 Primárias e Básicas (2º ciclo)	- Vitimação: escolas primárias - no centro 46% e no sul 38%, escolas 2º ciclo - no centro 30% e no sul 27%; - Agressão: escolas primárias - no centro 23% e no sul 20%, escolas 2º ciclo - no centro 14% e no sul 19%; - Formas de agressão: ambas as escolas – "chamar nomes"; - Local: escolas primárias - no centro foi o recreio (61%) e no sul foi a sala de aula (54%), escolas 2º ciclo - quer no centro quer no sul foi a sala de aula (63% e 51%, respectivamente).
O`Moore *et al.* (1997) Irlanda	n = 20.442 Idade: 8 a 18 Primárias e Secundárias	- Vitimação: escolas primárias - 18,6% ocasionalmente, 8,4% moderadamente e 4,3% frequentemente; escolas secundárias - 10,8% ocasionalmente, 2,9% moderadamente e 1,9% frequentemente; - Agressão: escolas primárias - 26,4% agrediram, 19,9% uma ou duas vezes, 5,1% algumas vezes e 1,4% frequentemente; escolas secundárias - 15% agrediram, 11,5% uma ou duas vezes, 2,4% algumas vezes e 0,95% frequentemente. - Local: escolas primárias - o recreio (74%), a sala (31%), outros locais (16%) e os corredores e escadas (7%); escolas secundárias - a sala (47%), os corredores e escadas (37%), o recreio (27%) e os outros locais (15%).
Mellor (1999) Escócia	n = 942 Idade: 12 a 16 Secundárias	- Vitimação: 6%; - Agressão: 4%.
Ortega e Mora-Merchan (1999) Espanha (Sevilha)	n = 859 Idade: 12 a 16 Básicas e Secundárias	- Vitimação: 1,6%; - Agressão: 1,4%; - Vitimação/agressão: 15,3%; - Formas de agressão: as mais frequentes foram os insultos (31,1%), os rumores (12,2%) e os roubos (11,8%), sendo as menos frequentes as ameaças (8,4%), a agressão física (5,7%) e a exclusão (5,5%).

Quadro 5 - Síntese das investigações internacionais sobre o *bullying* por género

Investigador/ Ano/País	Amostra/Idades/ Escolas	Resultados
Olweus (1993a; 1993b) Noruega	n = 568.000 Idade: 8 a 16 Primárias e Secundárias	- Vitimação: os rapazes são mais agredidos do que as raparigas; - Agressão: os rapazes agridem mais do que as raparigas; - A vitimação decresce com a idade, no entanto este decréscimo foi menor para os rapazes; - Formas de agressão: os rapazes são mais expostos ao *bullying* directo (agressões físicas) e as raparigas são mais expostas ao *bullying* indirecto (exclusão social e isolamento).
Whitney e Smith (1993) Reino Unido (Sheffield)	n = 6.000 Idade: 8 a 16 Primárias e Secundárias	- Vitimação: nas escolas primárias,28% de rapazes e 27% de raparigas e nas escolas secundárias 12% de rapazes e 9% de raparigas; - Agressão: na escola primária 16% de rapazes e 7% de raparigas e nas escolas secundárias 8% de rapazes e 4% de raparigas; - Os resultados apontam para maior incidência de vitimação entre os rapazes do que entre as raparigas.
O`Moore *et al.* (1997) Irlanda	n = 20.442 Idade: 8 a 18 Primárias e Secundárias	- Vitimação: em todas as escolas os rapazes são mais agredidos do que as raparigas (diferenças significativas); - Agressão: em todas as escolas os rapazes agridem mais do que as raparigas (diferenças significativas); - Formas de agressão: rapazes e raparigas - "chamar nomes", quer para as escolas primárias (58%), quer para as escolas secundárias (55%), de seguida, para as raparigas "espalhar rumores" e para os rapazes "bater" nas escolas primárias e secundárias.
Mellor (1999) Escócia	n = 942 Idade: 12 a 16 Secundárias	- Vitimação: em idades mais baixas, os níveis de vitimação foram muito idênticos entre rapazes e raparigas; em idades mais avançadas o decréscimo dos níveis de vitimação foi geral, mas mais acentuado nas raparigas.
Ortega e Mora-Merchan (1999) Espanha (Sevilha)	n = 859 Idade: 12 a 16 Básicas e Secundárias	- Vitimação/agressão: os rapazes (20,3%) são mais vítimas/ agressores do que as raparigas (9%); - Formas de agressão: para os rapazes são as agressões físicas e as ameaças e para as raparigas são os rumores e a exclusão.

4.2. Investigações Nacionais

Em Portugal, Fonseca (1992) realizou um estudo sobre a incidência dos comportamentos anti-sociais, relativo ao período de um ano, em 911 alunos do ensino básico e secundário do concelho de Coimbra, com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. Destes 911 alunos, 19 eram delinquentes, constituíam um grupo de crianças e adolescentes pertencentes a um centro de observação no tribunal de menores. A técnica de recolha de dados utilizada foi um questionário adaptado de Loeber *et al.*.

Os resultados demostraram que: o grupo de delinquentes apresentava um índice mais elevado, e estatisticamente significativo, de comportamentos anti-

sociais, comparativamente aos restantes inquiridos; os rapazes apresentavam frequências de comportamentos anti-sociais significativamente superiores aos das raparigas. Os comportamentos anti-sociais mais frequentes foram: "bater nos colegas ou irmãos", "copiar nos testes", "diversos roubos em casa", "entrar em zonas proibidas", "faltar à escola", "beber álcool", "tratar mal outras pessoas" e "causar danos na escola".

Pereira *et al.* (1996) realizaram um estudo com 18 escolas pertencentes aos concelhos de Braga e de Guimarães, abrangendo 6.197 alunos do primeiro e segundo ciclos, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos, tendo como principais objectivos diagnosticar os níveis de agressão e de vitimação, perceber a influência de factores determinantes das práticas de agressão e vitimação, bem como identificar os tipos de agressões sofridas e os locais onde ocorrem. A técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário anónimo adaptado de Olweus.

Para a totalidade da amostra verificaram-se os seguintes resultados: 22% dos alunos consideraram ter sido vítimas 3 ou mais vezes e 36% 1 ou 2 vezes, por período; 17,4% dos alunos disseram ter agredido 3 ou mais vezes e 37% 1 ou 2 vezes, por período; as formas de agressão mais sofridas foram "chamar nomes" e a agressão física; o recreio foi o local com maior frequência de agressões (78%), seguindo-se a sala de aula (33%), os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por último, a cantina (6%).

Pereira (1999) realizou um estudo sobre o *bullying,* com uma amostra de 972 alunos, dos quais 298 do primeiro ciclo (7-10 anos) e 660 do segundo ciclo (10-12 anos), dos concelhos de Braga e de Guimarães.

Os resultados demonstraram que: na escola do primeiro ciclo, 28% dos alunos sofreram agressões, 25,8% agrediram outros colegas e 77,2% das agressões ocorreram no recreio; na escola do segundo ciclo, 32,9% dos alunos sofreram agressões, 18,6% agrediram outros colegas e 91,7% das agressões também ocorreram no recreio.

Em Vila do Conde, Ferreira (2000) realizou um estudo numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, com 129 alunos do escalão etário dos 7 aos 12 anos, que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade. Neste estudo foram observados os seguintes resultados, quanto à vitimação: 26,4% dos alunos consideraram ter sido vítimas "uma ou duas vezes", 16,3% "três ou quatro vezes"

e 15,5% "cinco ou mais vezes". Quanto à agressão, 38% dos alunos disseram ter agredido "uma ou duas vezes", 7,8% "três ou quatro vezes" e 8,5% "cinco ou mais vezes". A agressão física (34,1%), a difamação (25,6%) e os insultos (24,8%) foram as formas de agressão mais sofridas. O recreio (55%), a sala (12,4%) e os corredores e escadas (10,1%) foram os locais onde essas agressões ocorreram com mais frequência. Segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (31,8%), de outra sala e do mesmo ano (28,7%) e normalmente são vários rapazes (34,1%).

Analisando os dados por género, verificou-se que os rapazes (58,1%) sofrem mais agressões do que as raparigas (41,8%) e que no recreio os rapazes (57,7%) são mais vitimados do que as raparigas (42,3%).

Pereira (2001a) realizou um estudo que teve como amostra 2.366 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, do 5º ao 9º ano de escolaridade de três escolas do ensino básico do concelho de Guimarães. Neste estudo constatou-se que: 24,7% dos alunos foram vítimas (18,8% "uma ou duas vezes no período" e 5,9% "três ou mais vezes no período"); 16,8% dos alunos foram agressores (12,5% "uma ou duas vezes no período" e 4,4% "três ou mais vezes no período"); a extorsão e as agressões verbais foram as formas de agressão mais frequentes seguindo-se com valores equivalentes as ameaças e meter medo, os furtos e as agressões físicas; o local de agressão mais frequente foi o recreio (20,6%) e os corredores e escadas (8,8%).

Marques *et al.* (2001a) estudaram uma amostra constituída por 112 alunos de uma escola primária, com idades compreendidas entre 7 e os 13 anos de idade. Este estudo foi constituído por quatro momentos diferentes, cada um com a duração de uma semana. Cada momento era caracterizado por um tipo de recreio diferente: 1) recreio sem materiais e sem supervisão; 2) recreio sem materiais, mas com supervisão; 3) recreio com materiais mas sem supervisão e 4) recreio com materiais e supervisão.

Na primeira recolha de dados efectuada neste estudo (diagnóstico – recreio vazio) verificou-se que: 32,4% dos alunos foram vítimas "uma vez", 12,6% "duas ou três vezes" e 21,6% "quatro ou mais vezes"; 15,3% dos alunos agrediram "uma ou duas vezes", 1,8% "três ou quatro vezes" e 5,4% "cinco ou mais vezes"; as formas de agressão mais frequentes foram os insultos (83,8%), a difamação (60,8%), a agressão física (50%) e a discriminação (48,7%); os locais onde as

agressões mais ocorreram foram no recreio (47,8%), nos corredores e escadas (23,4%) e na sala (25,7%); segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (63,5%), da mesma sala (54,1%) e normalmente era um rapaz (38,9%).

Analisando os dados por género, constatou-se que: 22,4% dos rapazes foram agredidos "uma vez", 13,8% "duas ou três vezes" e 19% "quatro ou mais vezes"; 43,4% das raparigas foram agredidas "uma vez", 5,7% "duas ou três vezes" e 22,6% "quatro ou mais vezes"; 19% dos rapazes agrediram os colegas "uma ou duas vezes", 3,4% "três ou quatro vezes" e 6,9% "cinco ou mais vezes"; 11,3% das raparigas agrediram os colegas "uma ou duas vezes", 0% "três ou quatro vezes" e 3,8% "cinco ou mais vezes". Nos rapazes, as formas de agressão mais frequentes foram os insultos (100%) e as agressões físicas (68,8%), enquanto que nas raparigas foram os insultos (78,9%) e a difamação (65,8%). Para ambos os géneros (81,3% para os rapazes e 71,1% para as raparigas), o local onde ocorreu com mais frequência o *bullying* foi no recreio (Marques, 1998).

Pereira (2002) realizou um outro estudo em Guimarães, que envolveu um total de 140 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, pertencentes a uma escola básica do 2º ciclo. Neste estudo constataram-se os seguintes resultados: 33% dos alunos sofreram agressões três ou mais vezes; 19% dos alunos agrediram os colegas três ou mais vezes; as formas de agressão verificadas foram os insultos (61,9%), a difamação (41,6%), as agressões físicas (38,1%), a extorsão (31,9%), o meter medo (18,6%), a exclusão (14,2%) e outras (4,4%); o local onde as agressões foram mais frequentes foi no recreio (91,7%), seguindo-se a sala (26,9%), os corredores e escadas (16,7%), outros (11,1%) e a cantina (10,2%); segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (52,7%), pertenciam à mesma sala (58,2%) e normalmente era um rapaz (44,6%).

Analisando os dados por género, verificou-se que: 36,6% dos rapazes foram vítimas três ou mais vezes e 29,6% agrediram três ou mais vezes; 29% das raparigas foram vítimas três ou mais vezes e agrediram 7,2% três ou mais vezes; as formas de agressão mais frequentes nos rapazes foram os insultos (59,6%) e as agressões físicas (43,9%), enquanto que nas raparigas foram os insultos (64,3%) e a difamação (64,3%); para ambos os sexos, o local onde ocorreu com mais frequência o *bullying* foi no recreio (92,5% para os rapazes e 90,9% para as raparigas).

Pereira *et al.* (2004) realizaram um estudo que incluiu 10 escolas, com um total de 4.092 alunos: 6 escolas primárias do norte do país (Braga) com 3.341 alunos (51,1% rapazes e 46,9% raparigas) e 4 escolas básicas do sul do país (Lisboa) com 751 alunos (47,1% rapazes e 52,9% raparigas). As idades compreendiam os 9 e os 16 anos, sendo a média de 11,6 anos. O método utilizado para a recolha de dados foi o questionário adaptado de Olweus.

Neste estudo constatou-se que: no norte foram agredidos de forma persistente (três vezes ou mais) um total de 21,6% dos alunos (24,2% rapazes e 18,7% raparigas) e agrediram de forma persistente um total de 15,4% dos alunos (20,5% rapazes e 9,6% raparigas); no sul foram agredidos de forma persistente um total de 19,3% dos alunos (22% rapazes e 16,9% raparigas) e agrediram de forma persistente um total de 16% dos alunos (22,4% rapazes e 10,4% raparigas). Comparando o norte com o sul, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em ser vítima ou agressor. No entanto, em relação ao género verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em ser agressor. Os rapazes são mais vezes agressores do que as raparigas. Este estudo também revela que os rapazes são também mais vítimas do que as raparigas, no entanto, as diferenças não são tão marcantes.

Quanto às formas de agressão mais frequentes verificou-se que para ambos os locais (norte e sul) foram: "chamar nomes" (54,2% e 44,6%, respectivamente), espalhar rumores (36,4% e 32,1%, respectivamente) e a agressão física (34,3%) para a escola do norte e "tirar coisas" (29,1%) para a escola do sul.

Quanto aos locais mais frequentes das situações de *bullying*, verificou-se que, tanto para o norte como para o sul, foram: o recreio (78,2% e 73,6%, respectivamente), os corredores e escadas (31,3% e 24%, respectivamente) e as salas de aula (23% e 16,6%, respectivamente). Para todos os locais foram encontradas diferenças significativas entre o norte e o sul (apresentando o norte valores mais elevados), com excepção da cantina.

Os quadros seguintes resumem os resultados encontrados na investigação nacional revista, quanto ao *bullying* (quadro 6) e em relação ao género (quadro 7).

Quadro 6 - Síntese das investigações nacionais sobre o *bullying*

Investigador/ Ano/Local	Amostra/Idades/ Escolas	Resultados
Fonseca (1992) Coimbra	n = 911 Idade: 8 a 17 Básicas e Secundárias	- O grupo de delinquentes apresentava um índice mais elevado e estatisticamente significativo de comportamentos anti-sociais, comparativamente aos restantes inquiridos; - Formas de agressão: "bater nos colegas ou irmãos", "copiar nos testes", "diversos roubos em casa", "entrar em zonas proibidas", "faltar à escola", "beber álcool", "tratar mal outras pessoas" e "causar danos na escola".
Pereira *et al.* (1996) Braga e Guimarães	n = 6.197 Idade: 6 a 17 Primárias e Básicas (2º ciclo)	- Vitimação: 22% 3 vezes ou mais e 36% 1 ou 2 vezes; - Agressão: 17,4% 3 vezes ou mais e 37% 1 ou 2 vezes; - Formas de agressão: "chamar nomes" e a agressão física; - Local: recreio (78%), a sala de aula (33%), os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por último, a cantina (6%).
Pereira (1999) Braga e Guimarães	n = 972 Idade: 7 a 12 Primárias e Básicas (2º ciclo)	- Vitimação: na escola do primeiro ciclo 28% e na escola do segundo ciclo 32,9%; - Agressão: na escola do primeiro ciclo 25,8% e na escola do segundo ciclo 18,6%; - Local: no recreio, na escola do primeiro ciclo 77,2% e na escola do segundo ciclo 91,7%.
Ferreira (2000) Vila do Conde	n = 129 Idade: 7 a 12 Primárias	- Vitimação: 26,4% "uma ou duas vezes", 16,3% "três ou quatro vezes" e 15,5% "cinco ou mais vezes"; - Agressão: 38% "uma ou duas vezes", 7,8% "três ou quatro vezes" e 8,5% "cinco ou mais vezes"; - Formas de agressão: agressão física (34,1%), difamação (25,6%) e insultos (24,8%); - Local: recreio (55%), sala (12,4%) e corredores e escadas (10,1%); - Características dos agressores: são alunos mais velhos (31,8%), de outra sala e do mesmo ano (28,7%) e normalmente são vários rapazes (34,1%).
Pereira (2001a) Guimarães	n = 2.366 Idade: 9 a 18 Básicas	- Vitimação: 24,7% (18,8% "uma ou duas vezes no período" e 5,9% "três ou mais vezes no período"); - Agressão: 16,8% (12,5% "uma ou duas vezes no período" e 4,4% "três ou mais vezes no período"); - Formas de agressão: extorsão e agressões verbais, seguindo-se com valores equivalentes as ameaças e meter medo, os furtos e as agressões físicas; - Local: recreio (20,6%) e os corredores e escadas (8,8%).
Marques *et al.* (2001a) Lisboa	n = 112 Idade: 7 a 13 Primária	- Vitimação: 32,4% "uma vez", 12,6% "duas ou três vezes" e 21,6% "quatro ou mais vezes"; - Agressão: 15,3% "uma ou duas vezes", 1,8% "três ou quatro vezes" e 5,4% "cinco ou mais vezes"; - Formas de agressão: insultos (83,8%), difamação (60,8%), agressão física (50%) e discriminação (48,7%); - Local: recreio (47,8%), corredores e escadas (23,4%) e sala (25,7%); - Características dos agressores: são alunos mais velhos (63,5%), da mesma sala (54,1%) e normalmente é um rapaz (38,9%).
Pereira (2002) Guimarães	n = 140 Idade: 9 a 17 Básica (2º ciclo)	- Vitimação: 33% três ou mais vezes; - Agressão: 19% três ou mais vezes; - Formas de agressão: insultos (61,9%), difamação (41,6%), agressões físicas (38,1%), extorsão (31,9%), meter medo (18,6%), exclusão (14,2%) e outras (4,4%); - Local: recreio (91,7%), sala (26,9%), corredores e escadas (16,7%), outros (11,1%) e cantina (10,2%); - Características dos agressores: são alunos mais velhos (52,7%), da mesma sala (58,2%) e normalmente é um rapaz (44,6%).
Pereira *et al.* (2004) Norte (Braga) e Sul (Lisboa)	n = 4.092 Idade: 9 a 16 Primárias Básicas (2º ciclo)	- Vitimação: persistente (três ou mais vezes) - norte 21,6% e sul 19,3%; - Agressão: persistente (três ou mais vezes) - norte 15,4% e sul 16%; - Formas de agressão: norte – "chamar nomes" (54,2%), espalhar rumores (36,4%) e agressão física (34,3%); sul – "chamar nomes" (44,6%), espalhar rumores (32,1%) e "tirar coisas" (29,1%); - Local: norte e sul - o recreio (78,2% e 73,6%, respectivamente), os corredores e escadas (31,3% e 24%, respectivamente) e as salas de aula (23% e 16,6%, respectivamente); - Comparando o norte com o sul, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em ser vítima ou agressor.

Quadro 7 - Síntese das investigações nacionais sobre o *bullying* por género

Investigador/ Ano/País	Amostra/Idades/ Escolas	Resultados
Fonseca (1992) Coimbra	n = 911 Idade: 8 a 17 Básicas e Secundárias	- Vitimação: os rapazes apresentam frequências de comportamentos anti-sociais significativamente superiores aos das raparigas.
Marques (1998) Lisboa	n = 112 Idade: 7 a 13 Primária	- Vitimação: 22,4% dos rapazes foram agredidos "uma vez", 13,8% "duas ou três vezes" e 19% "quatro ou mais vezes"; 43,4% das raparigas foram agredidas "uma vez", 5,7% "duas ou três vezes" e 22,6% "quatro ou mais vezes"; - Agressão: 19% dos rapazes agrediram os colegas "uma ou duas vezes", 3,4% "três ou quatro vezes" e 6,9% "cinco ou mais vezes"; 11,3% das raparigas agrediram os colegas "uma ou duas vezes", 0% "três ou quatro vezes" e 3,8% "cinco ou mais vezes"; - Formas de agressão: nos rapazes foram os insultos (100%) e as agressões físicas (68,8%), nas raparigas foram os insultos (78,9%) e a difamação (65,8%); - Local: para ambos os sexos o local foi o recreio (81,3% para os rapazes e 71,1% para as raparigas).
Ferreira (2000) Vila do Conde	n = 129 Idade: 7 a 12 Primárias	- Vitimação: os rapazes (58,1%) sofrem mais agressões do que as raparigas (41,8%); - Local: no recreio os rapazes (57,7%) são mais vitimados ao que as raparigas (42,3%).
Pereira (2002) Guimarães	n = 140 Idade: 9 a 17 Básica (2º ciclo)	- Vitimação: os rapazes (36,6%) sofrem mais agressões de forma persistente do que as raparigas (29%); - Agressão: os rapazes (29,6%) agridem mais de forma persistente do que as raparigas (7,2%) - Formas de agressão: para os rapazes foram os insultos (59,6%) e as agressões físicas (43,9%), para as raparigas foram os insultos (64,3%) e a difamação (64,3%); - Local: para ambos os sexos o local foi o recreio (92,5% para os rapazes e 90,9% para as raparigas).
Pereira *et al.* (2004) Norte (Braga) e Sul (Lisboa)	n = 4.092 Idade: 9 a 16 Básicas (2º ciclo)	- Vitimação: norte - os rapazes (24,2%) sofrem mais agressões de forma persistente do que as raparigas (18,7%); sul - os rapazes (22%) sofrem mais agressões de forma persistente do que as raparigas (16,9%); - Agressão: norte - os rapazes (20,5%) agridem mais de forma persistente do que as raparigas (9,6%); sul - os rapazes (22,4%) sofrem mais agressões de forma persistente do que as raparigas (10,4%); - Diferenças significativas na agressão, os rapazes são mais vezes agressores do que as raparigas. Os rapazes são também mais vítimas do que as raparigas, no entanto, as diferenças não são significativas.

Como temos vindo a constatar, vários são os estudos que apontam para o aumento do comportamento agressivo nas escolas, como sendo uma fonte significativa de *stress* dos alunos. Segundo O`Moore (1997), as vítimas de *bullying* têm grandes probabilidades de desenvolver sintomas físicos e emocionais, susceptíveis de virem a reflectir-se em fracos resultados escolares e com repercussões a longo prazo.

O alargamento dos estudos sobre *bullying* nos espaços escolares poderão dar-nos uma imagem mais clara deste problema, tendo em vista procurar formas de redução destes comportamentos "desviantes" que deixam cicatrizes, por vezes profundas, nas crianças e adolescentes.

A prevenção destes comportamentos será um objectivo prioritário deste estudo, pois todos nós desejamos que as escolas sejam espaços de alegria e solidariedade, de amizade, colaboração e sã convivência e que os cidadãos/cidadãs que formamos não guardem sequelas dramáticas dos tempos em que frequentaram as escolas. A redução das práticas de agressão/vitimação é possível e estes estudos sobre o *bullying* permitem criar campos de compreensão para poder atenuá-las ou, como objectivo final, bani-las dos espaços escolares.

5. A intervenção no recreio e a prevenção do *bullying*

5.1. Intervenção nos espaços de recreio

A escola centra a sua preocupação sobretudo na instrução, colocando de parte outros problemas, que podem afectar seriamente a capacidade das crianças progredirem a nível social e académico. É dever da escola organizar-se no sentido da prevenção e redução do mal-estar que as práticas agressivas causam a inúmeras crianças, tendo em conta o melhoramento do recreio, espaço onde se tem verificado maior ocorrência de práticas agressivas (Ferreira e Pereira, 2001).

O recreio é um espaço da escola frequentemente pouco valorizado e por vezes negligenciado pelos professores, corpos directivos e poder central. Perante esta situação, é frequente encontrar nas escolas do primeiro ciclo, numerosos recreios despidos de qualquer tipo de atracção, ou mesmo, em determinados casos, a inexistência dos espaços de recreio exteriores ou interiores (Pereira, 1999).

Os recreios têm um potencial educativo que muitos desconhecem. É urgente repensar o papel dos recreios, por forma a que as crianças deixem de encarar estes locais como espaços onde as práticas agressivas, como o abuso do poder, os insultos e as lutas, ocorrem inevitavelmente quando se torna necessário competir pelo espaço e pelos recursos (Pereira *et al.*, 1997).

O tempo que as crianças passam no recreio é um tempo de autoformação a diferentes níveis: motor, social e emocional. Este espaço/tempo bastante apreciado por grande parte das crianças, torna-se por vezes em períodos e locais de bastante sofrimento e angústia para uma parte delas (Pereira, 2001b). "Está a

faltar um tempo e um espaço onde possa acontecer o seu recreio próprio" (Lima, s.d., p.2).

No recreio, as crianças estão entregues a si próprias: são elas que escolhem o seu grupo de amigos, as actividades e jogos a realizar, sem influência directa dos adultos. Trata-se de um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e de jogo, que se desenvolve mediante as condições e características que apresenta (Marques, 2001). "Criar espaços de jogo, de desporto para todos, equipados de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, é um dever e obrigação da escola" (Ferreira e Pereira, 2001, p. 235).

Higgins (1994) considera que um bom ambiente de recreio é aquele que proporciona aos alunos flexibilidade e diversidade de acções, que oferece um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem, que se caracteriza exteriormente por um local com espaços verdes e cor, mas sobretudo que permita aos alunos o seu envolvimento directo antes, durante e após a sua construção.

Segundo Neto (2001, p.42), a "criança tem a sua cidadania própria, que passa por uma necessidade fundamental: o acesso ao espaço e às oportunidades de jogo". A criança, através do jogo, ganha autonomia, auto-confiança, auto-estima e segurança.

Pereira *et al.* (1997) referem que a razão pela qual o *bullying* acontece essencialmente no recreio ainda não é muito clara. No entanto, existem vários factores que parecem estar associados, tais como: as restrições nos recreios e, consequente, aborrecimento dos alunos; falta de diversificação da oferta; ausência de supervisão; superlotação dos recreios; ausência de competências sociais que facilitem o jogo, como a cooperação, o conhecimento e a aceitação da regra; e a imposição de regras que não são aceites nem compreendidas por eles.

Como foi anteriormente apontado, existem vários estudos que apresentam os recreios como os espaços onde ocorrem mais situações de *bullying* (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Whitney e Smith, 1993; Pereira, 1999; Pereira, 2002). Todavia, outros estudos demonstram que, através de um programa de intervenção, com vista, entre outros factores, ao melhoramento dos recreios, essas ocorrências podem diminuir (Olweus, 1993b; Whitney e Smith, 1993; Pereira, 1999; Marques *et al.*, 2001a; Marques *et al.*, 2001b; Pereira, 2002).

Perante o número de comportamentos agressivos que ocorrem essencialmente nesses locais, "torna-se urgente repensar o recreio enquanto

espaço de aprendizagem e recreação" (Pereira e Pinto, 2001, p.13). A escola deve agir numa perspectiva de desenvolvimento integral, através da criação de espaços e tempos estruturados, que visam a formação para a verdadeira cidadania.

Segundo Pereira (2001b), a intervenção passa pela definição clara do problema no projecto educativo da escola, pela criação de um grupo de trabalho que o sistematize e pelo melhoramento dos recreios, nomeadamente pela oferta de práticas que favoreçam às crianças o desenvolvimento de diversas competências.

5.1.1. Envolvimento das crianças na resolução dos problemas

Blatchford (1993), Cowie (1994), Cowie e Sharp (1994), Sharp *et al.* (1994), Higgins (1994), Ross e Ryan, (1994) e Cartwright (1996) salientam a importância do envolvimento das crianças nas tomadas de decisão no que diz respeito ao seu recreio. Elas, mais do que ninguém, sabem o que se passa no recreio, o que querem e o que não querem encontrar neste espaço, daí a necessidade da sua participação, procurando saber as suas opiniões, ideias, sonhos e vontades.

A escola deve reconhecer a importância de analisar os pontos de vista dos alunos, no sentido de os encorajar a participar activamente na reforma e na revisão da política da escola sobre o comportamento. No entanto, este processo de mudança pode ser um pouco demorado, pois vários problemas se podem levantar. Muitos professores não têm confiança nos seus alunos e duvidam que possam ser responsáveis ao ponto de participarem activamente num projecto desta dimensão. Normalmente, os alunos fazem o que lhes mandam ou então encontram maneiras para não o fazer. Os alunos estão muito habituados a que o professor controle aquilo que fazem na escola (Cowie, 1994).

Segundo Cowie (1994), há necessidade de uma parceria entre os professores e os alunos. A capacidade de tomar decisões é melhor aprendida através da experiência. Esta experiência é que os encoraja a levar a sério as suas próprias ideias e as dos seus pares, envolvendo-se neste processo com determinação, que acaba por desenvolver um sentimento de controlo e uma auto-imagem mais positivas.

Cowie (1994) considera que o processo de mudança implica quatro etapas:

- Etapa 1 – Orientação: preparação para a mudança; expectativas úteis e estado de prontidão;
- Etapa 2 – Experimentação: experimentar novas estratégias; partilhar experiências com os colegas e compreender as ansiedades dos alunos;
- Etapa 3 – Adaptação: desenvolver uma abordagem da resolução de problemas; testar novas ideias e alunos e professores a trabalhar como equipa;
- Etapa 4 – Consolidação: reflectir no processo democrático; desenvolver formas de lidar com as dificuldades e sentir-se seguro com valores democráticos.

Segundo Higgins (1994), a participação dos alunos no processo de mudança é vital para a obtenção do sucesso numa intervenção sobre o *bullying*. A comunicação e a troca de ideias cultivam uma atmosfera de compreensão e cooperação e provocam nas crianças um sentimento de que as suas ideias estão a ser levadas a sério.

A participação dos alunos nos melhoramentos do recreio acarreta-lhes alguns benefícios, tais como: melhora o estatuto e a confiança; reduz a agressão e as lutas no recreio; aumenta o jogo imaginativo; melhora as capacidades motoras e sociais, melhora as relações e a comunicação entre os alunos, os professores e os auxiliares e diminui a monotonia (Higgins, 1994).

Cowie (1994) refere duas formas de tratamento e resolução de problemas como o de *bullying* através do envolvimento dos alunos: a criação de *Círculos de Qualidade* e dos *Grupos de Aconselhamento de Pares.*

Os *Círculos de Qualidade* permitem reunir periodicamente um grupo de 5 ou 6 alunos, onde são identificados e analisados problemas comuns, desenvolvidas soluções e apresentadas a uma "direcção", para posterior revisão e modificação se necessário. Este método de combater o *bullying* através do currículo é também apresentado por Cowie e Sharp (1994) como uma das estratégias que poderá ser aplicada na sala de aula, através da formação de grupos de 5 a 12 alunos, com idades a partir dos 7 anos.

Segundo os autores anteriormente citados, os *Círculos de Qualidade* permitem às crianças: trabalhar cooperativamente com outras pessoas; expressar

claramente os seus próprios pensamentos e opiniões; ouvir os outros cuidadosamente; fazer registos das discussões; identificar e dar prioridade a problemas enfrentados por si e pelos seus pares; investigar a extensão, causas e efeitos dos problemas; analisar as suas conclusões; formular soluções; avaliar vantagens e desvantagens, custos e implicações práticas de colocar qualquer solução em prática e apresentar as suas soluções de modo persuasivo.

Os *Grupos de Aconselhamento de Pares* visam melhorar as relações na escola, tornando-a num local seguro, onde os alunos possam falar abertamente acerca das suas experiências e explorar possíveis soluções. Este método permite envolver todos os alunos, nomeadamente, vítimas, agressores e observadores. É constituído um grupo de alunos que se disponibiliza e acredita que pode ajudar os seus pares, envolvendo-se activamente no problema no sentido de contornar o *bullying*. Estes alunos aprendem técnicas para lidar com este tipo de situações, criando ambientes de segurança e confidencialidade. Este método é também referido por Cartwright (1996).

Cartwright (1996) apresenta um outro método que designa de "contrato anti-*bullying*". Este contrato consiste num conjunto de regras anti-*bullying* elaboradas com a ajuda dos alunos, perante o qual todos eles e respectivos pais se comprometeriam a cumprir após assinatura dos mesmos.

Segundo Cowie e Sharp (1994), os vídeos, os filmes, a literatura, as dramatizações e o "desempenho de papéis" constituem outras formas de envolver os alunos através do trabalho curricular. Este tipo de trabalho ajuda-os a consciencializarem-se sobre o que é um comportamento de *bullying*, fomenta a tomada de decisões e a compreensão deste problema e ajuda a criar uma mentalidade anti-*bullying* na escola. Desta forma, é possível desenvolver mais o sentido de comunidade e incutir aos alunos o significado de cidadania.

Sharp *et al.* (1994) referem outros métodos que visam ajudar os alunos envolvidos em situações de *bullying*, são eles: o *Método das Preocupações Partilhadas* (Método de Pikas) e o *Treino Assertivo ou de Competência Social.*

O *Método das Preocupações Partilhadas* pretende alterar o comportamento dos alunos agressores, não através da procura das causas do seu comportamento, mas sim através da alteração do mesmo, fazendo-o entender e concordar que a vítima está a sofrer. Este método é mais indicado para utilizar

com crianças de 9 ou mais anos e trata de uma abordagem cujo objectivo principal é estabelecer regras básicas de convivência com outros alunos.

O *Treino Assertivo ou de Competência Social* permite dotar a vítima de um conjunto de técnicas, que a levam a agir de forma assertiva (defendendo os seus direitos sem violar os direitos do outro), perante uma situação de *bullying*. Este método fornece à vítima competências sociais que a tornam numa pessoa mais forte, segura e controlada.

Blatchford (1993), através de um projecto aplicado ao recreio, tentou saber junto dos alunos o que seria para eles um recreio ideal, proporcionou momentos de discussão onde se pretendia recolher informações sobre o que eles pensavam do recreio e o que modificariam, para posteriormente, e mediante as condições existentes, tornar o recreio num local mais agradável. Uma outra estratégia implementada por este autor, com a mesma ordem de ideias, foi o que ele designou de "conselho de crianças". Esta estratégia visa não só criar momentos de discussão entre os alunos sobre o recreio, mas também sobre a escola em geral.

O ideal seria que a escola fosse completamente envolvida no projecto e na implementação para a prevenção do *bullying*. As Políticas Educativas de Escola são apontadas como a forma mais adequada de promover qualquer projecto que vise a mudança na escola (Olweus, 1993b; Blatchford, 1993; Cowie, 1994; Sharp e Thompson, 1994; Higgins, 1994; Ross e Ryan, 1994 e Cartwright, 1996). Toda a comunidade educativa (alunos, pais, pessoal docente e não docente, encarregados de educação, directores,...) deve estar unida no sentido de travar o problema do *bullying*.

Segundo Sharp e Thompson (1994), o processo de desenvolvimento de uma política que envolve toda a escola tem por base cinco etapas distintas:

1. *aumento da tomada de consciência*: o objectivo é informar as pessoas sobre o *bullying* para que também elas possam discutir sobre o assunto;
2. *consulta*: toda a comunidade educativa deverá ser consultada sobre o que deverá constituir uma política de anti-*bullying*;
3. *preparação de uma "política provisória" e transição para a "política final"*: após o levantamento de todas as ideias (consulta) deve proceder-se à elaboração de um documento provisório, com uma

linguagem simples e acessível a todos os membros da comunidade escolar. Este documento deverá circular por todos, por forma a se realizarem os reajustes necessários, donde resultará, depois de aprovado por todos, num documento final que deverá ser comunicado e implementado;

4. *comunicação e implementação*: toda a comunidade educativa deve estar informada da política que a escola irá implementar e qual a sua importância, assim como, todos devem participar na sua implementação;
5. *manutenção e revisão*: para manter a eficácia de uma política anti-*bullying* é necessário relembrar com regularidade os princípios que a sustentam a toda a comunidade educativa bem como, realizar revisões regulares da política, no sentido de verificar se a sua implementação está a ter sucesso ou não.

Toda a comunidade educativa, incluindo as crianças, deve participar na construção de um projecto que vise combater o mau comportamento no recreio, assumindo, desta forma, o compromisso de manter todos os princípios que nele constam. Assim, o esforço empregue no cumprimento do projecto implementado será maior do que nos casos em que as regras e sanções são impostas tanto aos supervisores como às crianças.

5.1.2. Melhoramentos no recreio

As crianças passam grande parte da sua vida escolar no recreio, onde podem interagir livremente com os outros e inventar os seus próprios jogos, adquirindo características sociais. O recreio é a parte menos estruturada do dia escolar e o lugar onde as crianças são mais deixadas aos seus próprios meios. Para algumas crianças, trata-se de um tempo de *stress* extremo e de experiências que se sobrepõem a todo o resto (Ross e Ryan, 1994).

Higgins (1994) considera que o recreio caracterizado por um ambiente pobre pode causar efeitos negativos nos alunos, tais como: monotonia (que por sua vez pode levar às pequenas lutas e agressões), marginalização, exclusão e baixa auto-estima, como também dificuldades na supervisão, o que torna a escola um local pouco agradável.

Como referem Pereira *et al.* (1997), a carência de equipamentos e a falta de uma supervisão de qualidade podem ser algumas das razões que justificam o nível de *bullying* nos recreios escolares (figura 1).

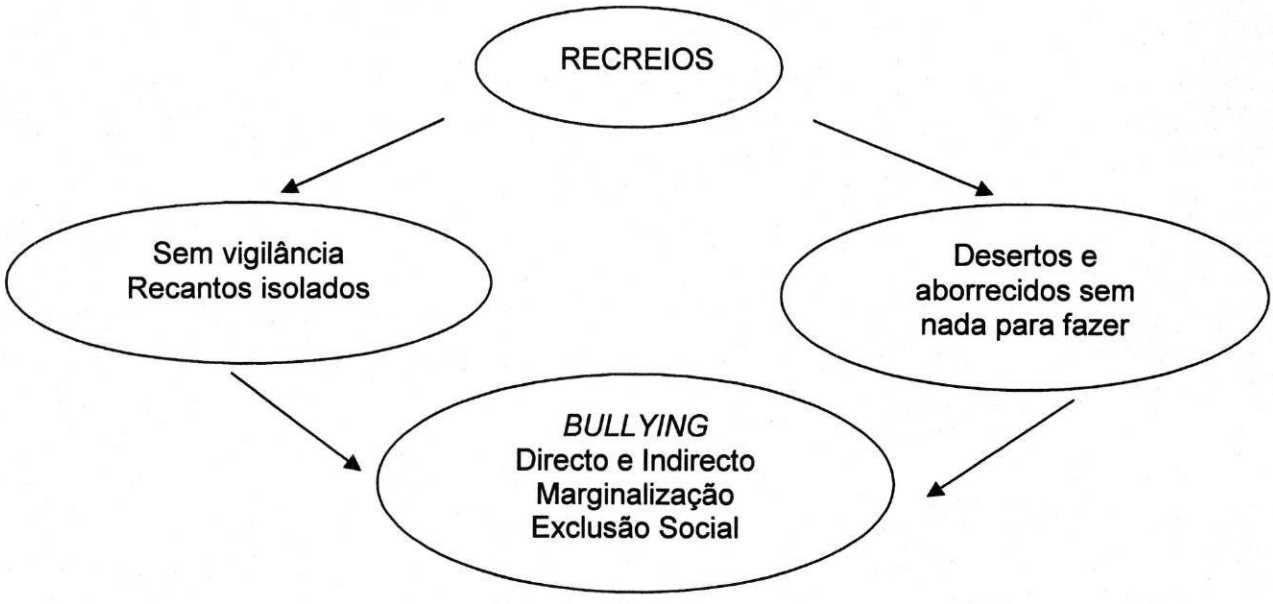


Figura 1 – Os recreios e o *bullying* na escola (adaptado de Pereira *et al.*, 1997, p.244)

Os recreios escolares são locais com grande potencial para o ensino e o jogo como comprovam muitas escolas que já fizeram alterações no ambiente escolar (Higgins, 1994).

No entanto, conforme referem Ross e Ryan (1994, p.172-173) qualquer alteração no recreio deve ser vista numa perspectiva global de toda a escola, porque "cada grupo (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, família) tem a sua própria visão e um papel a desempenhar" e porque um "sentimento positivo em relação ao recreio depende da partilha de valores e procedimentos claros, dirigidos às preocupações de todos os grupos."

Higgins (1994) apresenta seis níveis de desenvolvimento duma política do recreio escolar: 1) começar (quem vai ajudar?), 2) recolher informação (em relação ao local e em relação às opiniões dos envolvidos – alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pais,...), 3) estabelecer objectivos (decidir que mudanças devem ser feitas), 4) criar projectos, 5) implementar os projectos e 6) fazer a sua manutenção e revisão. Por seu lado, Ross e Ryan (1994) indicam três fases: 1) identificar as questões a que a política se deve dirigir, isto é, realizar uma avaliação inicial para detectar os problemas, 2) acordar com as expectativas e procedimentos, ou seja, reunir esforços procurando alcançar os objectivos, de

acordo com os métodos definidos e 3) registar os resultados para posteriormente modificar os aspectos necessários, tendo em vista o desenvolvimento do recreio.

No sentido de criar recreios que forneçam experiências de aprendizagem positiva, Ross e Ryan (1994) desenvolveram um projecto que tem por base o ilustrado na figura 2.

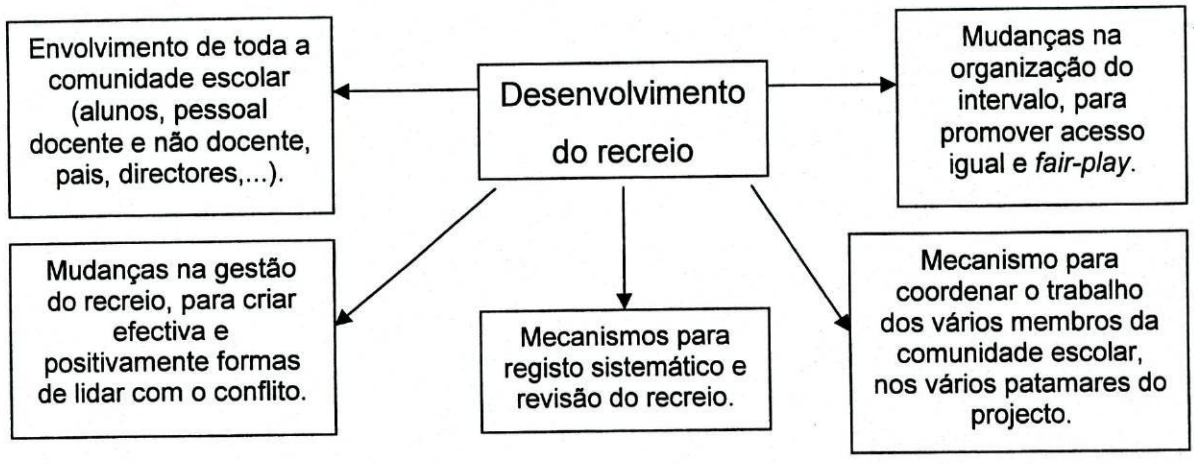


Figura 2 – Projecto para o desenvolvimento do recreio (adaptado de Ross e Ryan, 1994, p.173)

Os melhoramentos no recreio devem ter em vista a mudança do comportamento das crianças, mas também devem contemplar níveis de segurança mínimos e procurar estimular brincadeiras que respondam às suas necessidades de desenvolvimento. Desta forma, Pereira *et al.* (1997) consideram que os melhoramentos devem ser planificados segundo vários níveis: a) melhorar a qualidade de jogo, através da oferta diversificada de actividades lúdicas e introdução de equipamentos lúdicos; b) criar áreas de convívio e repouso mais calmas e acolhedoras; c) criar jardins, plantar e tratar os arbustos e d) melhorar o aspecto visual da escola com pinturas e esculturas.

Ramalho (1997) aponta para a necessidade de criar ao nível do recreio: 1) um ambiente capaz de propiciar condições de estímulos positivos e também elementos possibilitadores de integração entre as crianças; 2) actividades diversificadas e 3) uma forma de ocupar activamente os espaços.

Segundo Neto *et al.* (1985), a construção de espaços de recreio e jogo para crianças devem ter em atenção alguns critérios, tais como: a área, o piso, os acidentes naturais (rampas, montes, covas, irregularidades, etc.), a localização e preparação do terreno (o piso deve permitir a implantação de aparelhos), as áreas

de actividade (espaço para aparelhos fixos, espaço livre e espaço selvagem), a quantidade de aparelhos e a distribuição dos aparelhos.

O recreio é um espaço importante para o desenvolvimento social saudável da criança (Ferreira e Pereira, 2001), daí a necessidade de intervir nesse local, no sentido de melhorar as suas condições.

5.1.2.1. Equipamentos

Blatchford (1993) considera que uma das formas para desviar as crianças dos comportamentos anti-sociais é melhorar a sua qualidade de jogo através da introdução de equipamentos no exterior. Este autor refere que o mau comportamento de algumas crianças se deve ao aborrecimento causado por um recreio pobre sem nada para fazer. A estratégia para contrariar esta situação será a oferta, durante a hora do recreio, de materiais e equipamentos com os quais as crianças possam jogar.

A utilização de uma grande variedade de brinquedos pode estimular o crescimento intelectual da criança, através do desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, bem como promover a sua integração social (Frost, 1995).

Neto (1979) refere que interessa oferecer equipamentos que favoreçam a aquisição de movimentos globais por um processo de associações progressivas e dinâmicas e não equipamentos que passado pouco tempo esgotam a possibilidade de exploração e evolução.

Boulton (1994b) considera que o recreio pode ser muito mais atractivo para muitas crianças, se forem introduzidos materiais de preço reduzido, tais como, cordas, arcos e variadas bolas. Esta situação implica algum trabalho extra, pois será necessário alguém para distribuir e recolher o material, bem como para a manutenção do mesmo. No entanto, é um esforço que pode ser compensado com a redução do aborrecimento dos recreios e, consequentemente, dos comportamentos negativos das crianças.

A introdução de objectos móveis no recreio poderá possibilitar às crianças maior variedade e complexidade de actividades e relações interpessoais (Ramalho, 1997).

Fell (1994) aponta para a importância de criar actividades alternativas de recreio para os dias de chuva. É muito aborrecido para as crianças, que passam muito tempo confinadas nas salas de aula, terem que permanecer nesses locais, quando as condições climatéricas ou a própria estrutura da escola não permite a sua saída para o exterior. Fell (1994) sugere várias actividades para estas situações que podem ser realizadas na biblioteca, nos corredores, no pavilhão da escola, nomeadamente, brincar com jogos didácticos, *puzzles*, leitura de histórias, canções, rimas, fazer trabalhos manuais (máscaras), danças em círculos e outras.

Ramalho (1997) considera que a criança é um ser que explora e manuseia tudo o que está à sua volta. Como tal, considera os brinquedos óptimos instrumentos de actividade lúdica e ferramentas que permitem à criança desenvolver as suas habilidades motoras, a sua cognição e afectividade. "O princípio não é conduzir o processo do seu desenvolvimento e aprendizagem é, antes de tudo, dar-lhes os instrumentos para que se possam exprimir e auto-conduzir" (Neto, 2001, p.43).

Ferreira e Pereira (2001) referem que a introdução de materiais no recreio estimula a participação de todas as crianças em actividades individuais e/ou colectivas (pequenos e/ou grandes grupos), desenvolvendo a auto-confiança, auto-estîma, entreajuda, espírito de equipa, cooperação, partilha, responsabilidade, a capacidade de compreensão e aceitação de regras. Os materiais potenciam energia através do jogo, favorecendo comportamentos de interacção que incrementam a capacidade de iniciar e manter relações interpessoais.

No estudo realizado por Marques (2001), a introdução de materiais não provocou mais situações de conflito e de risco, mas, pelo contrário, fez com que os alunos se unissem em volta de objectos comuns, realizando jogos e brincadeiras, ocupando a sua hora de recreio de uma forma agradável.

Também Ferreira e Pereira (2001) verificaram que, através da introdução de materiais simples como, cordas, bolas, elásticos e arcos, transformaram o recreio num local mais agradável, dinâmico, divertido, de menos agressão e constrangimento para as crianças.

5.1.2.2. Supervisão

O recreio traduz-se, nalgumas escolas, num tempo passado em espaços vazios e pobres, que conduzem a um elevado número de comportamentos agressivos. Este tempo e estes espaços não estruturados necessitam de agentes capazes de os transformarem de uma forma responsável, livre, formadora de uma verdadeira cidadania (Pereira e Pinto, 2001).

Os recreios são os locais onde as crianças escolhem as actividades a realizar e os amigos sem influência directa dos adultos. No entanto, "é o apoio e atenção dos adultos, ou a sua falta, que podem fazer do recreio um espaço de prazer ou de terror, de liberdade e respeito ou de opressão e agressividade, de alegria e amigos ou de tristeza e solidão" (Marques, 2001, p.184).

Enquanto que nas escolas inglesas para 50 alunos existe um supervisor (Boulton, 1994a), nas portuguesas a relação é de 100 para um (Pereira *et al.*, 1997).

Em Portugal, conforme refere Marques (1998), a supervisão dos recreios escolares no pré-escolar e primeiro ciclo deve ser realizada por educadores e professores com o apoio de auxiliares de acção educativa. No entanto, e principalmente ao nível do primeiro ciclo, as crianças são deixadas no recreio sem qualquer supervisão.

A supervisão inexistente ou ineficaz pode ser uma das causas para justificar o *bullying* nos recreios escolares. Olweus (1993a; 1993b) refere que quanto maior o número de supervisores à hora de recreio, menor é a quantidade de problemas de agressão. O aumento do número de supervisores e principalmente o estabelecimento de relações cordiais (confiança) entre supervisores e alunos são algumas das estratégias que podem ajudar a reduzir e prevenir o *bullying* (Pereira *et al.*, 1997).

Boulton (1994b) também refere que um bom relacionamento entre os supervisores e os alunos pode ajudar a reduzir os níveis de *bullying*. Por vezes, as crianças têm dificuldades em contar a um adulto o que se passa no recreio. No entanto, melhorando este relacionamento, as crianças sentem-se mais confiantes e acabam por contar aos supervisores quando ocorrem situações de *bullying*. Tal facto permite também conhecer melhor os alunos e mais facilmente imporem a sua autoridade, quando estão envolvidos em disputas. Bons relacionamentos

podem também desencorajar o *bullying*, pois uma criança que valorize a opinião do supervisor tem menos probabilidade de o praticar.

Segundo Olweus (1993a, p.91), não é suficiente a presença dos professores ou outras pessoas adultas no recreio; é necessário que elas assumam o seu papel. O supervisor deve estar preparado para intervir com rapidez e decisão, perante uma situação de *bullying* ou mesmo perante uma suspeita de *bullying*. O princípio que deve guiar um supervisor é "mais vale actuar demasiado cedo do que demasiado tarde". O supervisor deve não só intervir adequadamente, como também participar a ocorrência aos professores responsáveis, para que outras medidas sejam levadas a cabo.

Pereira et al. (1997) consideram que a supervisão como forma de policiamento, a arquitectura de alguns recreios e as diferentes formas que o *bullying* pode assumir são factores que dificultam o papel do supervisor. Para Smith (1998), a segurança nos recreios é mais do que uma construção adequada, é mais do que ensinar às crianças como se comportarem nos recreios. A segurança é a necessidade de assegurar uma adequada supervisão das actividades das crianças no recreio.

Sharp (1994) aponta os principais problemas relacionados com a supervisão e apresenta algumas soluções para a sua resolução:

- Confusão e falta de clareza acerca da autoridade e responsabilidade dos supervisores e corpo docente: por vezes a falta de uma definição clara de papéis, causa nos supervisores sentimentos de insegurança que acabam por inibir a sua acção. Os professores e supervisores devem discutir e definir claramente os seus papéis e comunicá-los aos pais e alunos que, por sua vez, devem encarar o papel do supervisor com mais seriedade e devida importância.
- Falta de comunicação entre o corpo docente e os supervisores: às vezes os supervisores sentem-se à parte ou frustrados, porque algumas informações importantes, como mudanças de regras ou dados sobre uma criança específica, não lhes são transmitidas ou então porque não têm forma de comunicar algumas situações, que acham que o professor deveria ter conhecimento. Este problema poderia ser resolvido com a construção de *placards* de

informações para os supervisores e com a troca de mensagens entre supervisores e professores, através de um caderno próprio para o efeito, acerca de crianças específicas e situações especiais. Os supervisores devem ser envolvidos em qualquer política de desenvolvimento que vise abordar as capacidades de comportamento, a disciplina, a igualdade de oportunidades, as necessidades educativas especiais e outras, por forma a dar aos supervisores oportunidades educativas, mas também de modo a ajudar a eliminar as barreiras prejudiciais, com as quais se vão deparando.

- Problemas de saúde e segurança: os supervisores estão sujeitos a que uma criança tenha um acidente no recreio, perante o qual têm que agir rapidamente e da melhor forma. Assim, os supervisores devem ter formação básica de primeiros socorros e também saber como lidar com condições que exijam uma resposta específica, como a epilepsia. Para uma melhor actuação dos supervisores, relativamente à saúde e segurança das crianças, estes devem ser conhecedores de algumas informações úteis, tais como: as condições médicas em que se encontram determinadas crianças, os procedimentos de protecção das crianças, os sinais de abuso de drogas ou *bullying*, os procedimentos para lidar com adultos que entrem no recreio ou na escola e como lidar em caso de incêndio.
- Falta de estatuto: por vezes não é dado o verdadeiro estatuto que os supervisores deveriam ter e, por isso, são muitas vezes ignorados, contrariados e colocados completamente de parte de qualquer esquema de orientação de comportamento operado pelos professores, o que leva os pais e alunos a pensarem que eles não são bons orientadores de comportamento. Os supervisores devem ser encorajados a participar nos encontros que envolvem toda a comunidade educativa e a realizarem os seus próprios encontros com um professor da direcção para que possam apresentar as suas ideias e pontos de vista. Toda a comunidade educativa deve respeitar os supervisores da mesma forma que o faz com os

professores. Ross e Ryan (1994) consideram que o estatuto dos supervisores dentro das escolas é considerado bastante baixo.

Boulton (1994b) e Sharp (1994) apontam para a importância dos supervisores frequentarem cursos de formação nessa área, de modo a adquirirem capacidades de controlo de comportamento, capacidades de resolução de conflitos e capacidades para impor respeito através do tom da voz, expressão facial ou da linguagem corporal. Estes cursos abordam assuntos muito variados e importantes para o supervisor, tais como: saber lidar com o problema do *bullying*, diferenciar uma "luta a sério" de uma "luta a brincar", como se movimentar e posicionar no recreio, como se relacionar com as crianças, pais e professores, e outros.

Segundo Sharp (1994), estes cursos permitiram uma melhor comunicação entre professores e supervisores, uma maior auto-confiança entre os supervisores, uma diminuição das queixas de problemas ao director/professor, um maior respeito pelos supervisores por parte de toda a comunidade educativa, formas mais construtivas de lidar com situações difíceis, uma maior facilidade em lidar com o conflito, um clima escolar mais positivo e crianças mais contentes.

Fell (1994) refere que, na formação do supervisor, é importante ter em atenção dois aspectos fundamentais: a) a melhoria da sua própria auto-estima e b) o seu envolvimento em projectos de mudança, valorizando as suas experiências e ouvindo as suas ideias e pontos de vista. Fell (1994) também considera importante criar um espaço só destinado aos supervisores, onde eles se possam reunir, trocando ideias e expondo situações; um local onde pudessem realizar sessões de treino semanais sobre a supervisão.

Como demonstra o estudo realizado por Marques (2001) a presença de um supervisor activo no recreio é preciosa nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização. Neste estudo, os supervisores, no recreio com materiais, evitaram a solidão de alguns alunos que ficavam sozinhos, ajudaram a organização de grupos para os jogos e evitaram o despontar de conflitos.

Fell (1994) salienta que o papel do supervisor não é impor determinadas actividades de forma organizada às crianças, mas sim ensinar-lhes jogos novos e cooperativos, dar sugestões procurando com as crianças uma ideia para se divertirem de forma mais criativa e fornecer actividades alternativas para os dias de chuva.

Marques *et al.* (2001b) referem que a supervisão permite não só reduzir os conflitos, os acidentes e intervir mais rapidamente em situações de emergência, como também permite conhecer verdadeiramente os alunos, pois o comportamento que estes demonstram na sala de aula, nem sempre coincide com o demostrado no recreio.

Pires (2001, p.221) considera que os jovens necessitam de vigilância uns "para se sentirem seguros, numa fase de vida importante para o seu desenvolvimento" e outros "para que a permissividade não lhes facilite o caminho para uma vida de abuso sobre os outros, que os poderá conduzir no futuro a sérios problemas sociais".

6. Programas de intervenção na escola e combate ao *bullying*

6.1. Programas de intervenção

A escola deve proporcionar à criança o direito ao seu espaço e a ser respeitada. Os níveis de violência nas escolas exigem uma intervenção que deve estar centrada na escola. Toda a comunidade educativa deve ser envolvida na discussão e resolução dos problemas relativamente ao *bullying* (Pereira, 2001b).

A definição de um programa de intervenção deve ter por base o diagnóstico da realidade, no sentido de uma melhor prevenção e redução de situações que provoquem o mal estar na criança e que permitam assegurar os direitos de todos ao desenvolvimento integral e à promoção da saúde (Pereira, 2001a).

O *bullying* é um fenómeno que tem vindo a ser alvo de estudo por várias equipas de investigadores. Em diversos países foram definidos programas de intervenção, com o objectivo de prevenir a violência na escola. Este fenómeno foi inicialmente detectado na Noruega (Olweus, 1993b) e no Reino Unido (Whitney e Smith, 1993). Nestes países foram desenvolvidos dois trabalhos de intervenção fundamentais para a prevenção e redução dos problemas de agressão e vitimação na escola. Estes trabalhos obtiveram resultados bastante relevantes, na medida em que a intervenção aplicada mostrou-se bastante eficaz. Também em Portugal (Pereira, 1999) já existem trabalhos no âmbito da prevenção e redução dos problemas de *bullying*.

6.1.1. Programa de intervenção anti-*bullying* desenvolvido por Olweus, na Noruega

Olweus (1993b) foi o responsável por um programa de intervenção de combate ao *bullying* que foi implementado a nível nacional nas escolas da Noruega, durante um período de 2 anos e meio (1983 até 1985). Este programa foi desenvolvido em 42 escolas de Bergen, 28 escolas primárias e 14 escolas do básicas, envolvendo 2500 rapazes e raparigas do 4º ao 7º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Olweus (1993b) no seu programa de intervenção apresentou quatro medidas:

1. *como pré-requisitos gerais*: sensibilização e envolvimento do corpo docente;
2. *medidas ao nível da escola*: administração do questionário aos alunos (antes e após a intervenção); realização de uma conferência sobre os problemas de agressão/vitimação para alunos e professores; melhorar a supervisão nos recreios e hora de almoço; melhorar os recreios (mais atractivos); contacto telefónico; reuniões com professores e pais; grupos de professores para o desenvolvimento do clima de escola e círculos de pais;
3. *medidas ao nível da sala de aula*: estabelecer regras na sala de aula contra a *bullying* (clarificações, recompensas e sanções); encontros regulares da classe para apresentação de problemas e procura de soluções; dramatizações e literatura sobre o *bullying*; aprendizagem cooperativa (valorização do processo em detrimento do resultado); actividades de classe "positivas" e reuniões do professor da classe com os pais e alunos;
4. *medidas a nível individual*: conversa "séria" com os agressores e as vítimas; conversa "séria" com os pais dos alunos envolvidos; uso da imaginação por parte dos pais e professores para procurar soluções; ajudar os alunos "neutros" (nem vítimas nem agressores); ajudar e apoiar os pais; grupos de discussão para pais dos agressores e vítimas e mudança de classe ou escola.

Depois da aplicação deste programa de intervenção, constataram-se efeitos bastante positivos em numerosos aspectos, tais como (Olweus, 1993b):

- observou-se uma redução de cerca de 50% ou mais, em problemas de vitimação/agressão durante os dois anos seguintes à aplicação do programa de intervenção. Estas reduções foram obtidas no "*bullying* directo" (onde as vítimas são expostas a ataques directos), no "*bullying* indirecto" (onde a vítima é isolada e excluída do grupo, solidão involuntária) e "agredir os outros". Estes resultados verificaram-se tanto em rapazes como em raparigas e em alunos de todos os anos;
- os efeitos deste programa de intervenção foram mais marcantes após dois anos do que após um ano;
- as reduções verificadas dentro da escola não implicaram que o *bullying* ocorresse no caminho de ida e volta para a escola, dado que, nesse percurso a ocorrência de *bullying* desceu ou não sofreu reduções;
- houve também uma clara redução geral no comportamento anti-social;
- adicionalmente, registaram-se melhorias substanciais, relativamente a vários aspectos do "ambiente" na sala de aula: melhoramento na ordem e na disciplina, relações sociais mais adequadas e uma atitude mais positiva em relação ao trabalho escolar e a própria escola;
- o programa de intervenção não só reduziu os problemas existentes de vitimação, como reduziu consideravelmente o número das novas vítimas;
- ao mesmo tempo, houve um aumento na satisfação dos alunos relativamente à vida escolar.

6.1.2. Programa de intervenção anti-*bullying* desenvolvido por Smith, no Reino Unido

Um outro programa de intervenção que foi fundamental na prevenção e redução do *bullying* foi coordenado por Smith, no Reino Unido, em Sheffield, tendo sido implementado em várias escolas.

Este programa de intervenção de combate ao *bullying* foi desenvolvido em 24 escolas, sendo 17 escolas primárias com alunos dos 8 aos 11 anos e 7 escolas secundárias com alunos dos 11 aos 16 anos, abrangendo cerca de 6000 alunos de Sheffield.

Segundo Smith (1997a), a intervenção principal ou central constituiu a implementação de uma política educativa global de escola anti-*bullying*, que teve por base os seguintes aspectos:

- ser desenvolvida através de um processo extensivo e completo de consulta que envolveria o pessoal da escola (docente e não docente), os pais, os governantes e os alunos;
- ser acessível no conteúdo e incluir uma definição clara do que é o *bullying*, assim como as directrizes precisas para o pessoal, alunos e pais referindo o que devem fazer para prevenir o *bullying* e como devem responder se tiverem conhecimento onde o *bullying* teve lugar. Deverá ajudar a criar um clima onde as crianças possam falar acerca dos seus sentimentos e serem capazes de dizer a alguém se estão a ser agredidos ou se têm conhecimento de alguém que está a ser agredido;
- implementar efectivamente (ver-se que se está a implementar);
- registar e rever para garantir efectividade contínua ao longo do tempo.

Adicionalmente, as escolas foram apoiadas com um conjunto de medidas de intervenção opcionais, perante as quais poderiam fazer a sua escolha, mediante as suas necessidades e problemas.

Assim, como medidas opcionais surgem: as estratégias de currículo, através do uso do vídeo, da dramatização, da literatura na sala de aula; os círculos de qualidade; o treino assertivo; o método de preocupação partilhada de Pikas; o melhoramento dos recreios (Smith, 1997a, pp.195).

Depois da aplicação deste programa de intervenção, constatou-se que (Whitney *et al.*, 1994):

- as intervenções tiveram um impacto positivo, apesar da sua variação entre as escolas primárias e as secundárias. O impacto maior verificou-se nas escolas primárias em relação ao tipo e frequência de ser agredido. Este efeito foi mais reduzido nas escolas secundárias que, no entanto, registaram aumentos substanciais no número de alunos agredidos que procuravam ajuda junto do professor;
- as escolas que fizeram mais esforços com a intervenção alcançaram mais reduções no *bullying*.

6.1.3. Programa de intervenção anti-*bullying* desenvolvido por Pereira, em Portugal

Pereira (1999) foi a responsável por um programa de intervenção que tinha por objectivo prevenir o *bullying* na escola, desenvolvido em quatro escolas básicas (uma do primeiro e outra do segundo ciclo, onde decorreu a intervenção e mais duas escolas equivalentes que funcionaram como grupo controlo). Fez parte deste estudo um total de 972 alunos, dos quais 298 do primeiro ciclo (7-10 anos) e 660 do segundo ciclo (10-12 anos) dos concelhos de Braga e de Guimarães.

O programa de intervenção foi definido a nível do Projecto Educativo da Escola (figura 3).

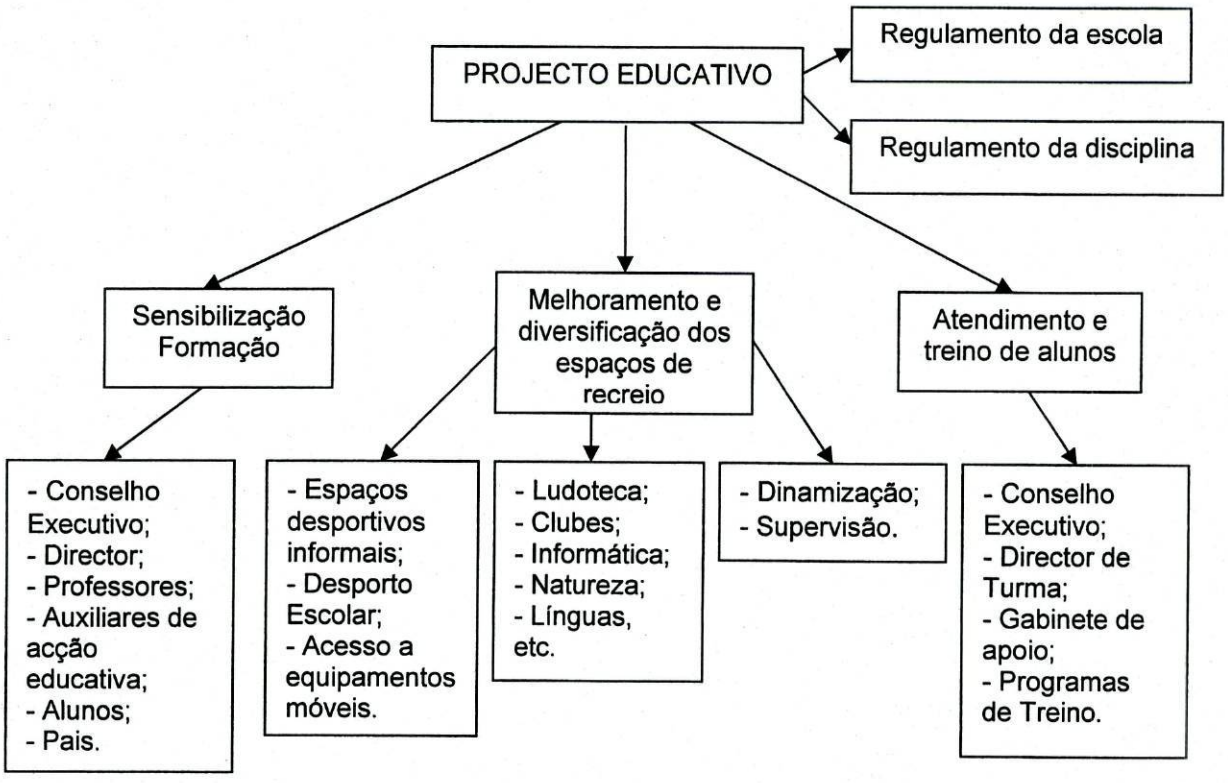


Figura 3 – Medidas de prevenção de *bullying* definidas no Projecto Educativo por Pereira (1999, pp.367)

O regulamento da escola e disciplina foi definido pelos docentes, alunos e Conselho Executivo. Este programa de intervenção assentou em três vertentes fundamentais: sensibilização/formação de toda a comunidade educativa; melhoramento e diversificação dos espaços de recreio (exteriores e interiores – dinamização/supervisão) e atendimento e treino de alunos.

Os resultados demonstraram que na escola de intervenção do primeiro ciclo existiu prevenção das práticas agressivas, observando-se a manutenção dos níveis de agressão antes e após a intervenção, enquanto que no grupo de controlo os valores aumentaram do primeiro para o segundo momento de avaliação. No segundo ciclo, não se verificou diferença significativa entre os níveis de vitimação e de agressão antes e após a intervenção, quer para a escola de intervenção quer para a escola de controlo. Quanto à redução do *bullying* no recreio, verificou-se que, para o primeiro ciclo, não houve redução, enquanto que para o segundo ciclo a redução foi significativa para a escola sujeita ao programa de intervenção.

7. Definição de jogo

Jogo é uma palavra complexa, pois tanto pode estar associada ao divertimento e à brincadeira, como rapidamente pode ter uma conotação negativa e passar a ser algo desagradável, agressivo e perigoso para os seus intervenientes (Kelly, 1994).

Segundo Frost (1995), não há uma definição simples de jogo, no entanto, são identificadas e reconhecidas algumas características essenciais que o caracterizam:

- motivação intrínseca: o jogo é realizado pela simples satisfação de o realizar;
- livre: os participantes é que escolhem o jogo. Se as crianças forem forçadas ou pressionadas a jogar, o jogo deixa de ser jogo;
- agradável: as crianças têm que gostar da experiência;
- não liberal: o jogo envolve um certo elemento de faz-de-conta, uma distorção da realidade para satisfazer os interesses do jogador;
- activamente desempenhada pelo jogador: a criança deve ser envolvida fisicamente, psicologicamente ou ambas, em vez de ser passivo ou indiferente ao que se está a passar.

Neto (1994, p. 8; 1997, p.21) considera que em situações não formais, o jogo é entendido como "o processo de dar liberdade da criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos." O mesmo autor sublinha ainda a importância deste processo e refere que é fundamental nas primeiras fases de desenvolvimento humano, pois trata-se de "uma excelente forma de perceber a relação entre a ordem e a desordem, organização e caos, equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais".

Quando se pede às crianças que joguem de uma determinada maneira, o jogo deixa de ser jogo (Kooij, 1997). O adulto vê a criança como incapaz de tomar decisões justas e ajustadas e, por isso, tende a ordenar o seu comportamento, atitudes e valores, "moldando-a" em função do contexto (Neto, 1994). A criança é que deve escolher as suas actividades lúdicas e as suas próprias brincadeiras (Hartmann, 1997). O jogo da criança deve ser caracterizado por um clima de

libertação de tensões e de conflitos e de oferta de variadas oportunidades de explorar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social (Leitão, 1997).

Para Samulski (1997, p.226) "o jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como acção intrinsecamente motivada." O jogo permite à criança exercitar, aprender e elaborar diferentes actividades, através das relações humanas que estabelece, de forma divertida e alegre e de acordo com as suas capacidades e habilidades, de modo a descobrir novas formas de agir e de se adaptar às situações.

Samulski (1997) apresenta um modelo da multifuncionalidade que suporta o desenvolvimento e a educação do jogo (figura 4).

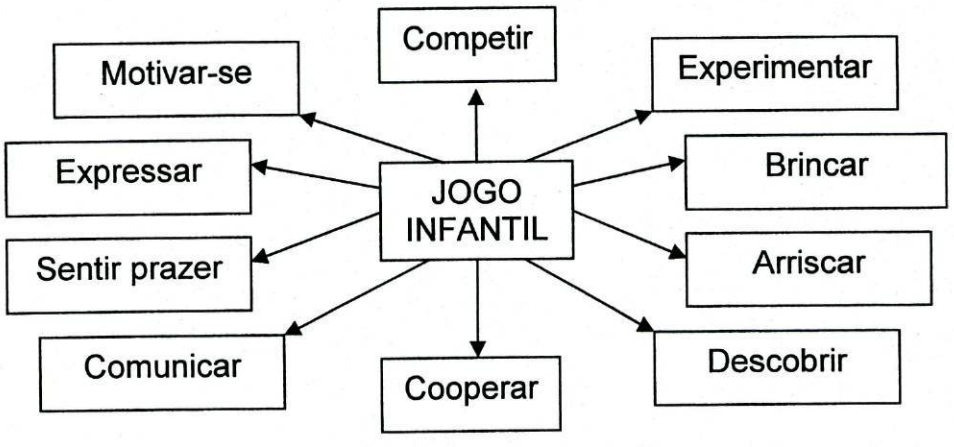


Figura 4 – A multifuncionalidade do jogo infantil (adapatado de Samulski, 1997, p.228).

Segundo Frost (1995), o jogo apresenta diferenças quando comparado entre sexos. Essas diferenças são descritas, pelo autor, segundo quatro áreas:

1. *selecção dos brinquedos*: estas diferenças devem-se aos factores culturais, em particular às influências sociais dos adultos, pares e dos *mass-media*;
2. *jogo do faz-de-conta*: estas diferenças são caracterizadas pelos papéis que são assumidos (as raparigas assumem papéis mais domésticos e familiares, enquanto que os rapazes preferem papéis mais aventurosos, mais orientados para a acção e mais fictícios que reais) e pelos temas que são representados (os rapazes preferem temas como o drama, a aventura e o perigo, enquanto

que as raparigas representam mais frequentemente cenas sobre as relações familiares);

3. *jogo do empurra-e-luta*: os rapazes envolvem-se mais neste tipo de jogos do que as raparigas;
4. *jogo com regras*: também este jogo é mais característico dos rapazes e envolve um certo grau de complexidade, competitividade e duração.

Neto (1997) refere que o jogo e a actividade física revelam efeitos positivos no melhoramento da percepção de si próprio, eficácia pessoal, auto-estima, interacção social e bem-estar psicológico. No entanto, é importante referir que "o jogo traduz, por intermédio do corpo da criança, as características do espaço percepcionado. O prazer do jogo é conquistado pelas condições de acção possíveis no espaço" (Neto, 1980, p.37).

7.1. Teorias do jogo

As teorias sobre o jogo surgiram como uma tentativa para explicar o valor do jogo no desenvolvimento de uma criança, no entanto, nenhuma teoria isolada o conseguiu explicar. Deste modo, as teorias devem ser encaradas como parâmetros úteis dentro dos quais o desenvolvimento e comportamento da criança podem ser melhor compreendidos (Frost, 1995).

7.1.1. Teorias Clássicas

Estas teorias surgiram no final do século XIX e no início do século XX e dão ênfase aos factores biológicos e genéticos, isto é, descrevem o jogo como um mecanismo que ou promovia o desenvolvimento físico ideal ou reflectia a história da evolução da espécie humana (Frost, 1995).

Estas teorias foram desenvolvidas por vários autores que consideram diferentes motivos que levam as crianças a jogar (quadro 8).

Quadro 8 – Teorias Clássicas (adaptado de Frost, 1995, p.15).

Teorias/Autores	Razões para jogar	Principais benefícios
Demasiada energia Helbert Spencer	Descarregar a energia natural do corpo. A natureza equipa os seres humanos com uma determinada quantidade de energia para ser usada no processo de sobrevivência. Se essa energia não for usada com esse objectivo, tem que ser descarregada de outra forma. As crianças descarregam as suas energias em excesso através do jogo.	Físicos
Renovação de energia G. T. W. Patrick	Evitar o aborrecimento enquanto as funções motoras naturais do corpo são restauradas.	Físicos
Recapitulação G. Stanley Hall	Reviver períodos na história da evolução da espécie humana, isto é, o desenvolvimento de cada pessoa reflecte o processo evolucional de toda a raça humana. Exemplo: um aluno a jogar aos "polícias e ladrões" pode estar a revelar as experiências de um antecessor pré-histórico cujas actividades diárias incluíam caçar e reunir alimentos.	Físicos
Prática para a idade adulta Kral Gross	Desenvolver capacidades e conhecimentos necessários para funcionar como um adulto. Exemplo: a criança que joga às "casinhas" pode estar a preparar-se para a experiência de um dia gerir uma casa.	Físicos e intelectuais

7.1.2. Teorias Contemporâneas

Estas teorias dão ênfase aos factores psicológicos e à sua importância no desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança (Frost, 1995).

Estas teorias foram desenvolvidas por vários autores que consideram diferentes motivos que levam as crianças a jogar (quadro 9).

Quadro 9 – Teorias Contemporâneas (adaptado de Frost, 1995, p.15).

Teorias/Autores	Razões para jogar	Principais benefícios
Psicoanalítica Segmund Freud, Anna Freud e Erik Erikson	Reduzir a ansiedade ao dar à criança um sentido de controlo e poder sobre o mundo e uma forma aceitável de expressar impulsos proibidos (destruir, desarrumar, agredir, sujar).	Emocionais e sociais
Cognitiva - Desenvolvimental Jerome Bruner, Jean Piaget e Brian Sutton-Smith	Facilitar o desenvolvimento cognitivo geral. Consolidar aprendizagens que já ocorreram e possibilitar novas aprendizagens numa atmosfera relaxada e confortável criada pelo jogo, que permite à criança aprender a resolver determinados problemas no mundo real.	Intelectuais e sociais
Modulação da excitação D. E. Berlyne, G. Fein e H. Ellis	Manter o corpo num estado óptimo de excitação. Aliviar o aborrecimento. Reduzir a incerteza. Quando há estimulações novas (incerteza) ou falta de estimulação no ambiente (aborrecimento), o nível de excitação é alterado. Nestes casos, a pessoa deve explorar o ambiente por forma a manter o nível de excitação desejado.	Emocionais e físicos
Neuropsicológica O. Weininger e D. Fitzgerald	Integrar o funcionamento dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo. Esta teoria vê o jogo como uma integração de dois modos de compreender o mundo – um que é perceptivo, físico e estrutural (hemisfério direito) e outro que é abstracto, conceptual e funcional (hemisfério esquerdo). Neste sentido, o jogo reflecte a maturação do cérebro humano.	Biológicos e intelectuais

7.2. Jogo e o desenvolvimento da criança

O movimento é a base do desenvolvimento motor da criança; é através dele que a criança explora o meio que a rodeia, percepcionando e realizando acções que lhe permitem a aquisição de um conjunto de aprendizagens básicas, importantes para o seu desenvolvimento corporal e adaptabilidade social. No entanto, esta evolução está dependente das condições existentes no espaço onde a criança se movimenta (Neto, 1980).

É necessário, em idades mais baixas, assegurar um papel de facilitação da acção, permitindo a cada criança o acesso à diversificação de experiências de movimento, na exploração de espaços e materiais. Os espaços de jogo e os materiais devem contemplar as necessidades da criança, por forma a

proporcionar-lhe um desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e motor através de acções, tais como criar, combinar, transformar e modificar (Neto, 1980).

O jogo e a actividade física são problemas que se levantam nas sociedades pós-industriais, as quais se caracterizam por maus estilos de vida, nomeadamente *stress* emocional, hábitos sedentários, maus hábitos de vida do ponto de vista corporal e inactividade física (Neto, 1997).

Os hábitos quotidianos da vida vão sendo, ao longo dos anos, alterados pelas mudanças sociais. As transformações que o mundo vai sofrendo ao longo dos tempos estão a dificultar cada vez mais determinadas práticas, como por exemplo o brincar na rua, que constitui uma das formas mais comuns do comportamento durante a infância. "O tempo espontâneo do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado e uniformizado" (Neto, 2001, p.31).

Estas transformações têm implicações relevantes nos estilos de vida e naturalmente ao nível das oportunidades de jogo e da actividade física. Tal facto pode ter consequências negativas para as crianças a vários níveis, nomeadamente: a diminuição da autonomia, menor capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias, que acabarão por se repercutir no seu desenvolvimento motor, emocional e social (Neto, 2001). A aquisição de uma vida activa e hábitos saudáveis implica, durante a fase de desenvolvimento da criança, actividade física e jogo espontâneo, em que a exploração do meio natural domina na procura de novos valores e novas descobertas (Neto, 1997).

Um dos fenómenos mais intrigantes dos últimos anos é a tendência para institucionalizar as actividades de tempo livre das crianças. "O tempo livre é entendido como o período em que a criança pode tomar decisões, só ou em comunhão com os pais, sobre o tipo de práticas a realizar, quer se trate de uma decisão que implique um momento ou uma prática sistemática, mesmo quando esta é orientada" (Pereira e Neto, 1994, p.36). Actualmente, o tempo livre das crianças é condicionado pelas rotinas de vida do adulto e manipulado pelos contextos.

Pereira e Neto (1994) realizaram um estudo sobre os tempos livres das crianças, onde verificaram que grande percentagem de indivíduos realiza actividades lúdicas de tempos livres que prioritariamente não coincidem com as suas preferências. Tal facto deve-se às seguintes variáveis: o nível de vida, o

local de residência, o nível de instrução, a categoria sócio-profissional dos pais, a conceptualização dos lazeres pela família e a política das autarquias, no que concerne aos equipamentos ou ao seu acesso.

Neto (1994) menciona alguns obstáculos relativos ao jogo e desenvolvimento da criança, tais como:

- estruturas de decisão política: o jogo surge segundo uma perspectiva economicista que se traduz numa indústria do comércio de lazer e tempos livres;
- o Sistema Educativo e a aprendizagem: o sistema educativo centra a aprendizagem nos rendimentos intelectuais, desvalorizando outros não menos importantes. Professores e administradores escolares deveriam ter formação sobre o valor do jogo no processo de ensino-aprendizagem;
- planificação e organização do espaço físico: o envolvimento físico não facilita o desenvolvimento da criança através do jogo, devido à falta de oportunidades de espaço para brincar, falta de qualidade e segurança dos espaços de jogo e equipamentos lúdicos e à praticamente nula participação social das comunidades;
- televisão e jogos electrónicos: grande parte do tempo da vida das crianças de hoje é passado a ver televisão ou a brincar com jogos electrónicos, o que representa uma barreira para o jogo livre da criança;
- populações pobres e carenciadas: as famílias com reduzido suporte económico não têm condições de oferecer às crianças a qualidade de estimulação lúdica necessária ao seu pleno desenvolvimento;
- o valor do jogo e as concepções e representações dos adultos: a criança deve ter liberdade para escolher e decidir sobre a actividade lúdica que quer exercer e não deve ser imposta pelos adultos que pensam saber o que é melhor para a criança.

Pereira e Pinto (2001) consideram importante restabelecer o jogo, pois é através dele que a criança ganha segurança e autonomia, contribuindo, desta forma, para o seu crescimento equilibrado e harmonioso. É necessário que não só os educadores mas também os arquitectos, autarcas e governantes centrais se

envolvam nesta problemática, por forma a pensarem nas áreas de jogo e nos tempos livres das crianças, como uma das formas para atingir o bem-estar físico e mental da população infanto-juvenil.

A promoção do jogo e da actividade física deverá constituir um indicador decisivo do desenvolvimento da qualidade de vida nas sociedades contemporâneas. "O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia" (Neto, 2001, p.47).

Brincar traduz-se numa actividade lúdica de prazer para a criança, que a realiza com alegria e sem esforço, devendo ser valorizada, pois deve e pode ser encarada, segundo Pessanha (2001), como facilitadora da aprendizagem, do domínio de competências e do desenvolvimento de comportamentos socio-afectivos. É a brincar que a criança, através das interacções que estabelece, começa a conhecer melhor o mundo que a rodeia (Antunes *et al.*, 2003).

Por natureza as crianças são seres activos que têm necessidade de recorrer ao exercício, para poderem beneficiar de um crescimento físico saudável e um bom desenvolvimento muscular, que pode ser alcançado através do jogo livre em espaços abertos (Smith, 1992).

Neto (2001) realizou uma investigação sobre o papel e valor do jogo no desenvolvimento humano, a partir da qual foi possível realizar um quadro resumo, onde podemos observar as principais conclusões dessa investigação (quadro 10).

Quadro 10 - O papel e valor do jogo no desenvolvimento humano (adaptado de Neto, 2001, p.33 e 34)

O papel e valor do jogo no desenvolvimento humano	Autores
O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação.	Rubin *et al.*, 1983
O empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos alteram e provocam mudanças na complexidade das operações mentais.	Levy, 1984
A criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas.	Garvey, 1977
A cultura é passada através do jogo, esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, do adulto para a criança e de criança para a criança.	Sutton-Smith, 1979
Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo.	Neto e Piéron, 1993

O jogo constitui um factor importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que "através do jogo a criança encontra uma espaço de expressão e aperfeiçoamento das suas capacidades" (Pedro e Neto, 1994, p.23). Deste modo, torna-se fundamental estabelecer estratégias de intervenção.

7.3. A importância do jogo na escola

Professores do primeiro ciclo devem ter por base uma série de objectivos de carácter social, intelectual, físico e estético/criativo, que podem ser alcançados através do jogo. Assim, segundo Smith (1992), o jogo pode apresentar o seu contributo em diferentes níveis:

- social: nestas idades o jogo pode constituir um meio primário de interacção social, que implica a coordenação de actividades com um ou mais colegas ou mesmo com um adulto, se este participar numa actividade lúdica com a criança;
- intelectual: o jogo pode estimular as habilidades linguísticas, favorecer o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos;

- físico: o jogo pode exercitar as habilidades motoras, proporcionar um exercício corporal total e uma plena coordenação motora;
- estético/criativo: o jogo constitui uma óptima forma de aumentar a criatividade, a imaginação e a expressividade. Através do jogo, a criança tem liberdade para experimentar as suas ideias e expressar-se da forma que entender.

Frost (1995) sublinha a importância do jogo para as crianças com um determinado tipo de deficiência. Todas as crianças gostam de brincar, independentemente das suas limitações, mas torna-se necessário criar condições para que o jogo surja, não só através da disponibilidade de certos materiais adaptados, como também de uma orientação/supervisão adequada. O jogo pode ser benéfico para o bem-estar emocional, social e intelectual destas crianças.

Samulski (1997) defende uma educação por meio do movimento e do jogo, isto é, uma educação que permita a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora e de actividades lúdicas, que se manifestam a nível motor, cognitivo, afectivo e social.

Pereira (2001b) considera que a oferta de poucas oportunidades de jogo espontâneo ou jogo mais organizado, nos recreios escolares, constitui um dos motivos que leva a considerá-los como o local onde os incidentes de *bullying* ocorrem com mais frequência. Neto (1992), perante o presente estado dos recreios em Portugal, considera de grande importância criar algumas mudanças ao nível das oportunidades de jogo na infância, tornando-os num ambiente mais criativo, interactivo e estimulante, promovendo o desenvolvimento de sensações estéticas e artísticas.

"A escola como espaço fundamental na formação da personalidade infantil e como lugar de vida privilegiado, toma um lugar de destaque nas possibilidades dadas ao livre acesso ao movimento e às relações afectivas e emocionais estabelecidas nos espaços de recreio e jogo" (Neto, 1979, p.43). Segundo Antunes *et al.* (2003), o jogo é um óptimo instrumento para despertar e incentivar a criança, para o espírito do companheirismo e de cooperação.

Os comportamentos agressivos nos espaços escolares e os programas de intervenção possíveis de desenvolver através do jogo são uma realidade e um problema que deve ser considerado na investigação sobre o comportamento lúdico infantil.

PARTE II - ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

8. Objecto de estudo

8.1. Definição de objectivos

O *bullying* entre os alunos no contexto escolar é um fenómeno que tem sido objecto de estudo em várias investigações, que se centram em quatro áreas fundamentais: na compreensão do fenómeno, no diagnóstico da realidade, nos programas de intervenção e na avaliação (Pereira, 2002). Também esta investigação terá como linhas orientadoras as áreas referidas anteriormente.

Os objectivos fundamentais do presente estudo são os seguintes:

- diagnosticar a realidade dos comportamentos de *bullying* no contexto escolar, em relação à amostra total e ao género;
- estudar os níveis de vitimação e das práticas agressivas dos alunos, em relação à amostra total e ao género, após cada alteração no recreio (programa de intervenção);
- conhecer as preferências dos alunos em relação aos diferentes tipos de recreio experimentados.

Em conformidade com os objectivos fundamentais acima descritos, verificar-se-á ainda se o programa de intervenção implementado permite a redução dos comportamentos de agressão/vitimação entre as crianças, comparando o recreio inicial com os recreios modificados.

Com o diagnóstico pretende-se saber: se os alunos costumam ficar sós no recreio; quais as situações de vitimação e agressão; os tipos e locais mais frequentes; as características do agressor; a atitude do professor face ao *bullying,* segundo a opinião dos alunos; se o aluno comunica ao professor ou aos pais as ocorrências de *bullying*; qual o apoio dos pares e o que faz perante um colega vítima.

Para além dos objectivos anteriormente referidos, também se espera com o programa de intervenção criar um espaço e ambiente de recreio agradável aos alunos e sensibilizar os corpos directivos da escola, docentes e pessoal auxiliar para esta problemática.

8.2. Formulação das hipóteses

Considerando os objectivos atrás definidos, são formuladas as seguintes hipóteses:

- Quanto ao diagnóstico do *bullying*:

HIPÓTESE 1: O recreio é o espaço físico mais referenciado pelos alunos como local de vitimação.

HIPÓTESE 2: Os rapazes apresentam níveis mais altos de vitimação do que as raparigas.

HIPÓTESE 3: Os rapazes são mais agressores do que as raparigas.

- Quanto ao programa de intervenção:

HIPÓTESE 4: A introdução de materiais no recreio com o apoio de supervisores previne e reduz a vitimação dos alunos.

HIPÓTESE 5: A introdução de materiais no recreio previne e reduz a vitimação dos alunos.

HIPÓTESE 6: O recreio com supervisão e materiais apresenta níveis mais baixos de vitimação dos alunos, do que qualquer outro tipo de recreio estudado.

HIPÓTESE 7: O recreio com supervisão e materiais apresenta níveis mais baixos de alunos agressores, do que qualquer outro tipo de recreio estudado.

HIPÓTESE 8: Os rapazes apresentam níveis mais altos de vitimação do que as raparigas, em todos os recreios modificados.

HIPÓTESE 9: Os rapazes são mais agressores do que as raparigas, em todos os recreios modificados.

- Quanto às preferências dos alunos:

HIPÓTESE 10: Os alunos preferem os espaços de recreio onde existem materiais e o apoio de supervisores.

9. Material e métodos

9.1. População de estudo

O concelho de Mangualde possui uma área aproximada de 223 Km^2, cerca de 21.000 habitantes e 18 freguesias. Trata-se de uma cidade que ocupa uma região de média altitude, que faz fronteira na zona sul com a Serra da Estrela. Este concelho constitui um dos 24 municípios do distrito de Viseu, donde dista cerca de 20 Km.

A população em estudo pertence à escola básica do primeiro ciclo, situada na zona urbana de Mangualde, que tem como principais actividades a agricultura, a indústria têxtil, a indústria de madeiras e o comércio.

A escola básica do primeiro ciclo de Mangualde insere-se no Agrupamento de Escolas Gomes Eanes de Azurara, do qual fazem parte 19 escolas.

Esta escola possui um total de 213 alunos, distribuídos pelos 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, com 10 professores a leccionar e 5 auxiliares de acção educativa. Todas as turmas funcionam em horário normal, isto é, de manhã e de tarde, iniciando as aulas às 9h00, com um intervalo das 10h30 às 11h00, terminando a manhã às 12h30 para o almoço. As aulas recomeçam às 14h00 e terminam às 16h00, sem intervalo.

A escola é constituída por: 7 salas de aula, 1 biblioteca, 1 gabinete, 1 cantina, 1 pequeno bar para professores e alunos, 1 sala para os professores, 1 casa de banho para professores, 4 casas de banho para os alunos e 1 ginásio pequeno para a Educação Física.

A população dos alunos é maioritariamente da freguesia de Mangualde. No entanto, uma parte deles reside noutras freguesias um pouco mais distantes e por isso beneficiam de um transporte específico.

Quanto aos agregados familiares dos alunos, encontramos desde pais que mal sabem ler e escrever até pais com formação superior, no entanto grande parte deles possui a escolaridade mínima.

A escolha da escola básica do primeiro ciclo de Mangualde para alvo de intervenção ao nível do recreio, deve-se a questões de equipamento, espaço, tempo e número de alunos implicados no estudo.

9.1.1. Caracterização da amostra

A amostra compreende 149 alunos do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, abrangendo a totalidade das respectivas turmas (2 do 2º ano, 2 do 3º ano e 3 do 4º ano), representando 70% da população discente da escola (213 alunos).

A selecção dos alunos do primeiro ciclo somente a partir do 2º ano tem a ver com a necessidade da aplicação de um questionário, o qual implica que as crianças já consigam ler com alguma fluidez de forma a compreenderem e responderem às questões colocadas.

Os alunos estão divididos em sete turmas (2ºA, 2ºB, 3ºA, 3ºB, 4ºA, 4ºB e 4ºD) com uma média de 21 alunos por turma.

O número de alunos total não se mantém constante nos vários momentos de recolha de dados pela aplicação do questionário 1 (anexo 1) devido às faltas de algumas crianças nos dias definidos para a mesma. A constituição da amostra em cada aplicação do questionário em relação ao ano de escolaridade, género e idade é apresentada nos quadros seguintes.

Observando o quadro 11, podemos verificar que o número de alunos por ano de escolaridade não sofreu grandes alterações ao longo do estudo, notando-se uma diferença máxima de apenas 2 alunos no 2º e 4º anos de escolaridade. Observamos ainda que, em cada recolha, a percentagem de alunos por ano de escolaridade não apresenta grandes diferenças de valores, situando-se entre os 31,5% e os 35,3%.

Quadro 11 – Percentagem e frequência de alunos por ano de ensino em cada aplicação do questionário

	2º ano		3º ano		4º ano		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Diagnóstico	48	32,7	47	32	52	35,3	147
Primeira intervenção	49	33,6	47	32,2	50	34,2	146
Segunda intervenção	50	33,6	47	31,5	52	34,9	149

A distribuição por género também não apresenta grandes diferenças. No entanto, a percentagem de raparigas é superior à dos rapazes em todos os momentos de recolha de dados, verificando-se a maior diferença, de 8,8%, na

segunda intervenção e a menor na primeira intervenção, de apenas 6,8% (quadro 12).

Quadro 12 – Percentagem e frequência de alunos por género em cada aplicação do questionário

	Masculino		Feminino		Total
	Freq.	%	Freq.	%	
Diagnóstico	68	46,3	79	53,7	147
Primeira intervenção	68	46,6	78	53,4	146
Segunda intervenção	68	45,6	81	54,4	149

As idades variam entre os 7 e os 12 anos. Porém, verifica-se que nos diferentes momentos de recolha de dados grande parte da percentagem dos alunos se situa entre os 7 e os 9 anos, observando-se também que apenas uma pequena percentagem se encontra entre os 11 e 12 anos de idade. Esta pequena percentagem corresponde, provavelmente, a um pequeno grupo de alunos que já ficaram retidos, uma ou duas vezes, uma vez que apresentam idades que não correspondem ao habitual para alunos do primeiro ciclo (quadro 13).

Quadro 13 – Percentagem e frequência de alunos por idade em cada aplicação do questionário

	7 anos		8 anos		9 anos		10 anos		11 anos		12 anos	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Diagnóstico	38	25,8	50	34	44	29,9	12	8,2	1	0,7	2	1,4
Primeira intervenção	37	25,3	50	34,2	39	26,7	16	11	2	1,4	2	1,4
Segunda intervenção	33	22,2	52	34,9	38	25,5	21	14,1	3	2	2	1,3

9.1.2. Caracterização do recreio e da supervisão

O recreio desta escola retrata um pouco o que a maioria dos alunos encontra nas suas escolas, isto é, um espaço vazio sem aparelhos fixos nem equipamentos móveis.

No caso da escola em estudo, o recreio apresenta duas áreas distintas, ambas em terra batida (figura 5). A área A é maior e constitui um espaço descoberto. Esta zona possui um campo de futebol sem marcações, com duas balizas sem redes. A área B é mais pequena e corresponde a um espaço coberto.

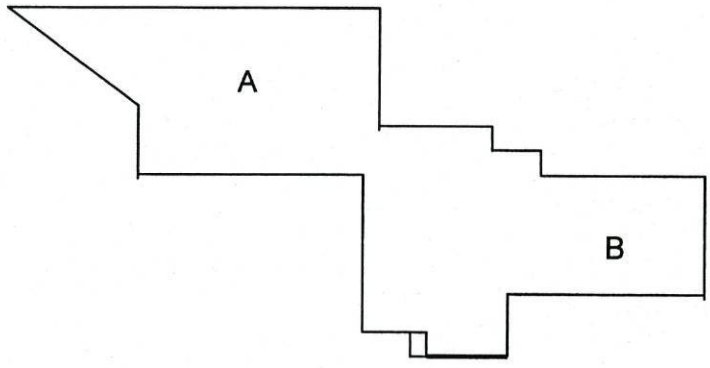


Figura 5 - Área do recreio

Quanto ao apoio dado pelos adultos no recreio, segundo a opinião dos alunos, este é praticamente inexistente, tanto por parte dos auxiliares de acção educativa, como por parte dos professores, sendo estes últimos os que menos apoiam os discentes. Observando o quadro 14, verificamos que, segundo a opinião dos alunos, grande parte dos auxiliares de acção educativa ou não dão apoio (41,6%) ou então dão "às vezes" (30,2%), quanto aos professores verificamos que a maioria não dá apoio aos alunos no recreio (83,9%).

Quadro 14 – Opinião dos alunos sobre o apoio dado pelos auxiliares de acção educativa e professores no recreio.

	Apoio dos auxiliares de acção educativa		Apoio dos professores	
	Freq	%	Freq	%
Não	62	41,6	125	83,9
Às vezes	45	30,2	18	12,1
Sim	42	28,2	6	4

9.2. Procedimentos

9.2.1. Organização da investigação

O primeiro contacto estabelecido foi com a Directora da escola, onde se procedeu à apresentação do projecto, que mais tarde foi levado a Conselho Pedagógico. Só depois da sua aprovação por parte do Conselho Pedagógico é que se realizou uma reunião com todos os professores da escola. Antes da reunião procedeu-se à entrega a cada professor do projecto, para que todos já tivessem uma ideia geral do que se pretendia fazer. Nesta reunião, foram esclarecidos os objectivos do estudo e apresentados os instrumentos a utilizar – questionário 1 e 2 (anexo 1 e 2) a todos os professores.

Posteriormente, realizou-se nova reunião com todos os professores, onde foi explicado o que se pretendia e o que deveriam fazer aquando da supervisão do recreio. Foi também esclarecido o calendário da acção, isto é, datas de início da intervenção no recreio, organização da supervisão, datas de aplicação dos questionários aos alunos e ainda estudada a melhor forma de aplicar os questionários.

Relativamente ao processo de intervenção no recreio, uma vez que este ponto já tinha sido esclarecido anteriormente a todos os professores, realizou-se uma reunião só com as auxiliares de acção educativa, onde foram explicados os objectivos de cada situação, como deveriam fazer a supervisão no recreio e onde foi combinado o calendário da colocação e recolha das caixas com o material. Nesta reunião, foi ainda estudado qual seria o melhor local onde deveriam ser colocadas as caixas.

Os alunos foram previamente informados da existência dessas duas caixas com materiais e dos respectivos locais onde iriam estar. Foram ainda alertados que, após a utilização dos mesmos, deveriam quando tocasse, colocar o material de novo nas caixas de onde o retiraram.

9.2.2. Programa de intervenção

O programa de intervenção implementado visa demonstrar que através de pequenas alterações ao nível da escola, mais propriamente ao nível do recreio, poderá ser possível torná-lo num local mais agradável, com um ambiente mais saudável e, consequentemente, reduzir ou minimizar situações indesejadas para os alunos.

Neste sentido, a intervenção pode definir-se em duas vertentes (figura 6):

- Sensibilização/informação da comunidade educativa;
- Melhoramentos dos recreios.

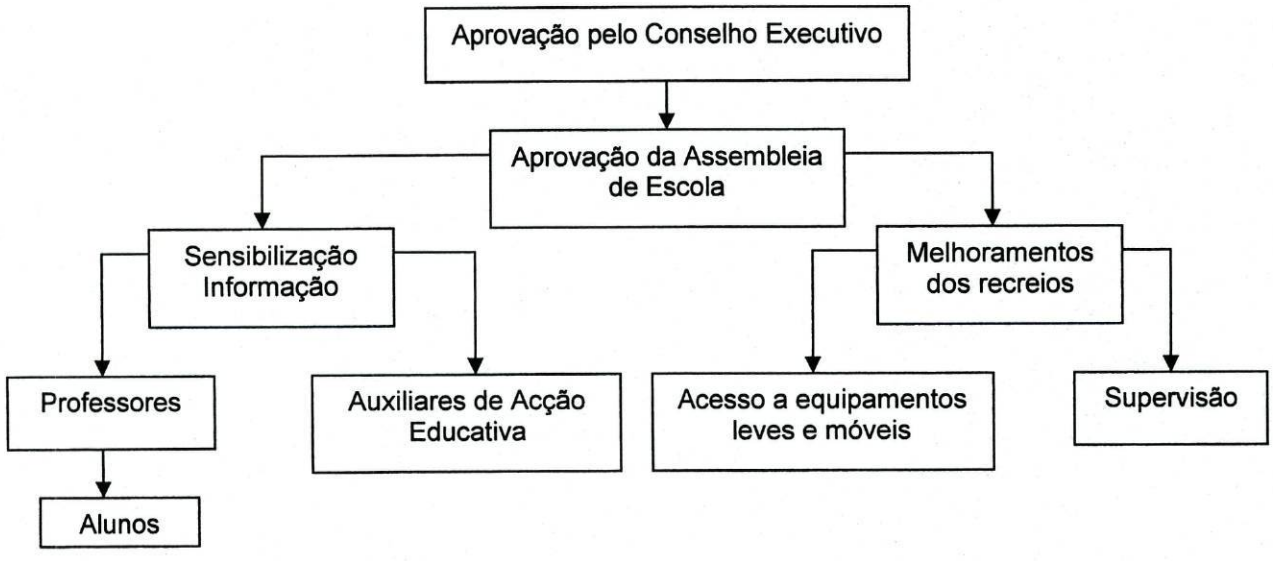


Figura 6 – Programa de intervenção

9.2.2.1. Caracterização do material introduzido no recreio

Para este estudo apenas foram utilizados materiais de reduzido custo, leves e móveis, que já existiam na escola para as aulas de Educação Física do primeiro ciclo, dando-lhes assim outra utilidade. Também se pretende mostrar que não é necessário um grande investimento em materiais, para se conseguir estimular comportamentos positivos e inibir comportamentos negativos (lutas, agressões, etc.).

O quadro 15, que se segue, discrimina o material utilizado no presente estudo.

Quadro 15 – Material disponível no recreio

Designação do material	Quantidade
- Bolas de iniciação ao voleibol	4
- Cordas normais	20
- Cordas grandes	2
- Elásticos	10
- Cones de sinalização grandes	6
- Cones de sinalização pequenos	4
- Arcos	20
- Bolas de rítmica	7

Este material foi dividido pelas duas caixas, sempre que possível, de um modo equitativo.

As crianças foram ainda incentivadas a trazer os seus próprios materiais de jogo (cordas, elásticos, arcos, etc.) e a partilhá-los com os seus colegas. Este incentivo teve resultados positivos, resultando em mais material disponível para as crianças no recreio do que o mencionado no quadro anterior.

Foram ainda dadas algumas sugestões aos alunos, nomeadamente construir os seus próprios brinquedos, em casa com a ajuda dos pais. Foram apresentados alguns exemplos de brinquedos tradicionais e a forma como os poderiam construir, no entanto verificou-se que esta ideia não se concretizou, pois não se observou nenhum brinquedo tradicional no recreio.

9.2.2.2. Caracterização da supervisão do recreio

A supervisão foi realizada por um professor num esquema rotativo e por quatro auxiliares de acção educativa. Desta forma, estavam sempre presentes cinco adultos durante os intervalos.

Estes foram informados da necessidade de uma supervisão activa com passagem pelas diferentes zonas do recreio, fazendo sentir a sua presença em todos os locais utilizados pelos alunos e agindo, sempre que necessário, em função das solicitações dos mesmos ou das situações.

Antes do início da segunda intervenção (com materiais e sem supervisão), foi salientada a importância de não passarem no recreio durante esse tempo, de modo a que os alunos não sentissem qualquer presença de adultos.

Durante a primeira intervenção (com materiais e com supervisão) foi possível observar a Directora da escola e algumas auxiliares de acção educativa a saltar à corda, outras a ajudar nos jogos e brincadeiras das crianças, que lhes pediram apoio.

9.2.3. Recolha de dados

A metodologia utilizada na presente investigação teve por base o objectivo do estudo, a população alvo e a bibliografia de suporte.

O instrumento adoptado para a recolha de dados foi elaborado com base no inquérito construído, validado e utilizado por Olweus (1989) e adaptado à população portuguesa por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994) – questionário 1. Este questionário destina-se aos alunos (auto-avaliação) e visa investigar os comportamentos de tipo *bullying* que ocorrem na escola.

O questionário preenchido pelos próprios alunos como método de recolha de dados comporta alguns riscos. Como salienta Fonseca (1992), as respostas podem ser afectadas pelo cariz social, pelo receio de serem descobertos, ou simplesmente por falhas de memória.

No entanto, apesar dos riscos apontados, este autor refere que o questionário de auto-avaliação é um dos métodos mais utilizados no estudo do comportamento anti-social e que permite obter uma fácil indicação da frequência, do tipo de comportamento e da sua gravidade. "A sua vantagem é apresentar uma grande flexibilidade na escolha dos *itens*, ser de fácil administração e permitir atingir diferentes tipos de comportamentos anti-sociais, não detectados por outros métodos" (Fonseca, 1992, pp.281).

Para conhecer a opinião dos alunos sobre cada um dos recreios experimentados e o tipo de apoio dado pelos professores e auxiliares de acção educativa, foi construído um outro instrumento (questionário 2), com base no questionário 1 e com o apoio da Professora Doutora Beatriz Pereira (Professora Associada da Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança).

A adaptação do questionário 1 aos objectivos do estudo e à população a inquirir, levou à seguinte alteração: retiraram-se algumas questões que não interessavam directamente para os nossos objectivos e que não iriam ser alvo de análise, tornando o questionário mais reduzido e de rápido preenchimento.

Também tivemos alguns cuidados com a sua apresentação, nomeadamente com a cor da folha onde foi imprimido o questionário (cada aplicação tinha uma cor diferente: amarelo, azul, rosa) por forma a torná-lo mais atractivo, e com o seu formato que foi apresentado tipo "livro" (em folha A3), para tornar mais fácil o seu manuseamento. Bell (1999) refere que a aparência do questionário é um aspecto bastante importante, pois o primeiro impacto poderá ser determinante para o seu preenchimento. Daí que a sua apresentação deva ser cuidada, também neste aspecto.

O questionário 1 foi aplicado três vezes: no final do mês de Janeiro, para fazer o diagnóstico da realidade existente na escola em estudo; no final do mês de Fevereiro, logo após a primeira intervenção (recreio com supervisão e materiais) e no final do mês de Março, logo após a segunda intervenção (recreio com materiais). O questionário 2 foi aplicado no mesmo dia e logo a seguir à última aplicação do questionário 1.

Os dados utilizados para confirmar ou não as hipóteses 1, 2 e 3 foram retirados da primeira aplicação do questionário 1, para a hipótese 4 da segunda aplicação do questionário 1, para a hipótese 5 da terceira aplicação do questionário 1, para a hipótese 6 e 7 de todas as aplicações do questionário 1 e para as hipótese 8 e 9 da segunda e terceira aplicação do questionário 1. Por último, para a hipótese 10 os dados foram retirados do questionário 2.

9.2.3.1. Estudo piloto

Segundo Bell (1999), todos os instrumentos de recolha de dados deverão ser experimentados antes, para verificar o tempo que demoram a ser preenchidos, se todas as questões e instruções são claras e para possibilitar remover qualquer *item* que não forneça informação útil. O ideal será experimentá-lo num grupo muito semelhante à população que se vai estudar.

Assim, foi realizado um estudo piloto através da aplicação do questionário 1 a 38 alunos, pertencentes a duas turmas, uma do 2º ano e a outra do 4º ano,

cada uma delas com 19 alunos. Esta aplicação permitiu verificar a clareza das questões, o tempo necessário para responder, as questões mais sensíveis, as dificuldades sentidas pelos alunos e observadas pelos professores.

9.2.3.2. Descrição do questionário

O questionário 1, preenchido anonimamente, é constituído por 17 questões em linguagem simples e clara. As questões utilizadas foram pré-codificadas ou fechadas excepto as questões 6H e 7F, em que a hipótese de resposta é "outras coisas" ou "outro sítio" e tem espaço para a criança escrever a sua resposta. Em cada questão os alunos assinalaram a resposta ou as respostas mais adequadas ao seu caso.

As três primeiras questões estão relacionadas com a identificação do aluno apenas em termos de ano de escolaridade, género e idade. Na quarta questão pretende-se saber se a criança tem amigos dentro da sala de aula.

De seguida, as questões referem-se à vitimação, onde se questiona sobre a frequência em que ficaram sós no recreio, a frequência em que foram vitimados, bem como de que forma(s), em que local ou locais, quais as características do agressor (quanto à sala, idade, género e número), se comunicam ou não ao professor e aos pais sobre as agressões que sofreram, qual o apoio dado pelos pares, qual a sua atitude perante uma agressão e qual a atitude dos professores face ao *bullying*.

As duas últimas questões referem-se à agressão, onde se procura saber se o aluno agride outros, a frequência com que o faz e se o faz sozinho ou em grupo.

Este questionário favorece também o conhecimento, para além de outros aspectos, da frequência com que os alunos foram vítimas ou agrediram, bem como o tipo de agressão que sofreram.

Por exemplo: para conhecer a frequência com que os alunos foram vítimas durante o mês em questão, foi realizada a pergunta "Quantas vezes te fizeram mal?", é utilizada uma escala de quatro pontos em função da escolha feita pelos alunos: "Nunca", "1 ou 2 vezes", "3 ou 4 vezes" e "5 ou mais vezes"; para se conhecerem os locais em que ocorre a vitimação, as crianças devem responder à questão "Em que sítios é que te fizeram mal?", podendo assinalar uma ou mais

respostas de entre as seguintes: "Em lado nenhum", "Nos corredores e nas escadas", "No recreio", "Na sala", "No refeitório" e "Outro sítio. Qual?".

O questionário 2, também é anónimo e é relativamente pequeno, pois apenas tem 4 questões. A linguagem utilizada é simples e clara, e o documento contém alguns elementos visuais para facilitar a identificação do recreio preferido e ao mesmo tempo para o tornar mais agradável.

A primeira pergunta deste questionário foi construída tendo por base uma das perguntas do questionário 1, que se refere às representações dos alunos sobre o recreio (se gostaram ou não). A segunda pergunta pretende comparar os três tipos de recreio (vazio, com supervisão e materiais e com materiais), por forma a saber qual deles é o preferido. As duas últimas questões visavam recolher dados sobre o apoio que os alunos sentiram dos professores e auxiliares de acção educativa, relativamente aos diferentes tipos de recreio.

9.2.3.3. Administração do questionário

A administração do questionário requer alguns cuidados, de modo a haver fidelidade no preenchimento do mesmo. Pereira (1997) refere que a administração do questionário deve ser feita por um professor que não seja da turma.

Neste estudo, apenas a primeira aplicação foi realizada por nós, com a colaboração do respectivo professor da turma. As outras foram realizadas pelo professor da turma, por opção da escola.

No entanto, todos os professores assistiram à primeira aplicação, onde puderam observar os procedimentos que devem ser realizados antes, durante e após a aplicação do mesmo. Além disso, foi-lhes entregue previamente um documento contendo todas essas informações, por forma a uniformizar critérios de actuação (Folha informativa 1 - anexo 3). Na última aplicação também se procedeu à entrega de um outro documento (Folha informativa 2 - anexo 4), visto que foi necessário dar novas informações uma vez que, nesta aplicação, constavam o questionário 1 e 2.

O preenchimento do questionário, para cada aplicação, foi realizado na sala de aula habitual, no mesmo dia por todos os alunos, logo após ao recreio. Os alunos foram separados para que as suas respostas não fossem vistas pelos

colegas, pois isso poderia levar a falsas declarações. Não foram permitidas trocas de informações ente eles durante o preenchimento do questionário, e todas as dúvidas foram tiradas com o respectivo administrador.

Antes da aplicação de cada questionário foram sempre dadas algumas informações relativamente ao mesmo, nomeadamente que se trata de um questionário anónimo e individual, que se refere apenas ao mês em que estão no momento do seu preenchimento e que pretende conhecer melhor os comportamentos que acontecem nos recreios. Foram ainda alertados para a necessidade de serem rigorosos e verdadeiros no seu preenchimento.

Os alunos foram preenchendo o questionário à medida que se efectuava a sua leitura questão a questão, a fim de facilitar a sua compreensão e permitir esclarecer qualquer dúvida que, eventualmente, pudesse vir a surgir no momento. Desta forma, à medida que os alunos foram respondendo, o administrador do questionário ia relembrando os cuidados e a forma correcta de preencher cada questão.

9.2.3.4. Variáveis

A variável independente é o género.

As variáveis dependentes são:

a) em relação à vitimação: a frequência, tipo, local, quem agride (por sala, idade, género e número), comunicação ao professor e aos pais e apoio dado pelos pares;
b) em relação à agressão: a atitude dos alunos e professores perante uma agressão e a frequência de agressões realizadas isoladamente e em grupo;
c) em relação ao recreio: qual o seu preferido e qual o apoio dado pelos professores e auxiliares de acção educativa nesse local.

As variáveis são codificadas de forma a facilitar o processamento e o tratamento dos dados; por exemplo: o sexo masculino tem como código o número 1 e o sexo feminino tem o número 2.

9.2.3.5. Análise estatística

A análise estatística dos resultados foi realizada com recurso ao programa S.P.S.S., *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 11.5, para o Windows, através do qual se realizaram os procedimentos estatísticos seguintes:

- foram calculadas as frequências e percentagens de todas as respostas para as diferentes aplicações dos questionários, em relação à amostra total e ao género, através da estatística descritiva;
- para determinar se existem diferenças quanto aos níveis de vitimação/agressão, em relação à amostra total e ao género, entre o recreio inicial e os recreios modificados, recorreu-se ao teste não paramétrico do qui-quadrado (X^2). O nível de significância adoptado foi de 0,05.

PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte da dissertação são apresentados e discutidos os dados obtidos pelo questionário aplicado aos alunos, de acordo com a problemática em estudo e com base na revisão da literatura, em função dos objectivos definidos e das hipóteses formuladas.

Inicialmente, são apresentados os resultados do diagnóstico, mediante os quais podemos caracterizar a situação de *bullying* existente na escola em estudo, em relação à amostra total e ao género. Perante este diagnóstico foi construído um programa de intervenção, que assenta na realidade detectada na escola em estudo e nos pressupostos teóricos que visam prevenir e reduzir as práticas agressivas.

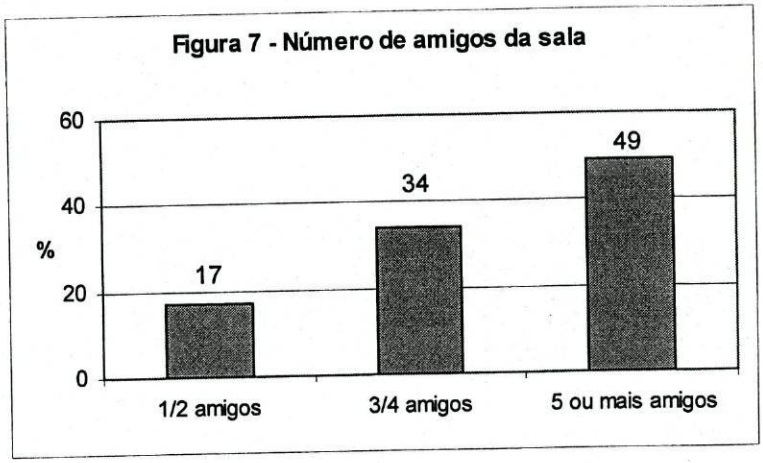
Posteriormente, e tendo em vista a avaliação do programa de intervenção, procedeu-se ao estudo comparativo das diferentes situações vividas pelos alunos.

10. Apresentação e análise dos resultados do recreio vazio (diagnóstico)

10.1. Número de amigos da sala

Quando pedimos aos alunos para escreverem o nome dos seus melhores amigos da sua sala, 17% dizem apenas ter um ou dois amigos, 34% três ou quatro amigos e 49% afirmam ter cinco ou mais amigos. Analisando as percentagens, podemos referir que grande parte dos alunos afirma ter cinco ou mais amigos na sua sala de aula (figura 7).

Figura 7 - Número de amigos da sala



10.2. Alunos que ficaram sós no recreio

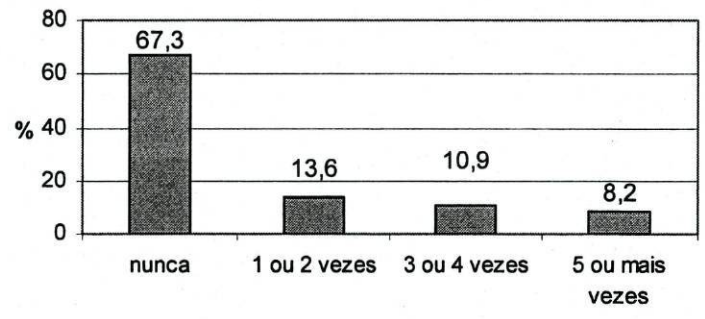
Este ponto é importante visto que, ficar só no recreio, pode ser uma forma de agressão, quando o aluno não é aceite pelos seus colegas ou quando não lhe falam. Esta situação geralmente não é voluntária e com frequência nos deparamos com alunos solitários no recreio.

À pergunta "Quantas vezes te aconteceu ficar só no recreio porque os outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?", 67,3% dos alunos responderam que "nunca" aconteceu, enquanto que 13,6% responderam que já lhes aconteceu "1 ou 2 vezes", 10,9% "3 ou 4 vezes" e 8,2% "5 ou mais vezes" (figura 8).

Os alunos que assinalaram as respostas "3 ou 4 vezes" e "5 ou mais vezes" deverão ser alvo de atenção, pois a situação de abandono é frequente. Estes alunos poderão ter problemas de integração em relação aos colegas e mesmo em relação à escola.

Comparando as respostas desta questão com a anterior, será importante referir que, apesar de todos os alunos afirmarem ter pelo menos um amigo na sua sala de aula, nos deparamos com 19,1% que já ficaram sós no recreio de forma persistente (três ou mais vezes), porque ninguém quis brincar com eles.

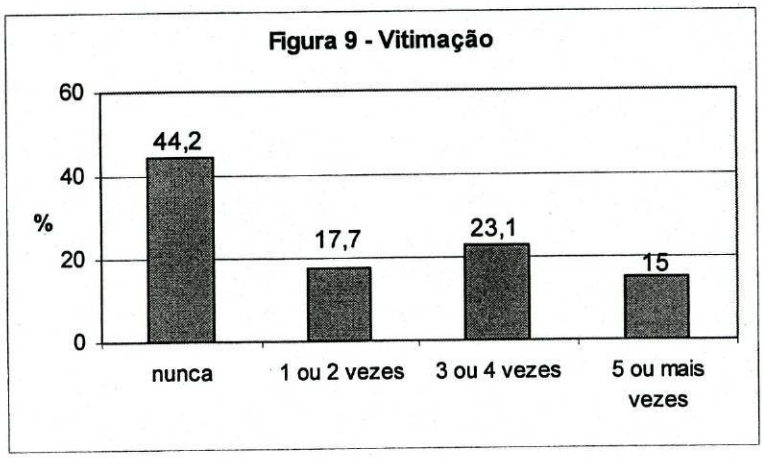
Figura 8 - Alunos que ficaram sós no recreio



10.3. Vitimação

Para conhecer o nível de vitimação, as crianças assinalaram o número de vezes que foram alvo de agressões durante o mês referente à aplicação do questionário.

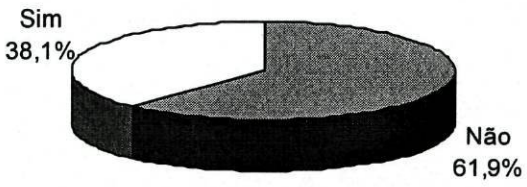
Na figura 9 podemos verificar que grande parte dos alunos já foi agredida uma ou mais vezes (55,8%), dos quais 17,7% pelo menos "1 ou 2 vezes", 23,1% "3 ou 4 vezes" e 15% "5 ou mais vezes". Os alunos que referiram "nunca" ter sido vítimas constituem 44,2% da amostra total.



Tomando como referência Pereira (2002), podemos agrupar as categorias em dois grupos: "não" para todos os alunos que nunca foram agredidos ou que o foram apenas "1 ou 2 vezes" e "sim" para todos os alunos que foram agredidos de forma persistente (três ou mais vezes). Segundo Pereira (2002), apenas devem ser consideradas as situações de vitimação que ocorrem de forma persistente.

Assim, podemos verificar na figura 10 que os níveis de vitimação de forma persistente foram de 38,1%. Esta percentagem é um pouco mais elevada do que a encontrada nos estudos de Pereira *et al.* (1996), Ferreira (2000) e Pereira (2002).

Figura 10 - Vitimação persistente



10.4. Formas de agressão

Para analisar os tipos de agressão e sua frequência foram feitas três análises diferentes das respostas à questão "Como é que te fizeram mal?": a primeira, em relação às agressões que os alunos indicaram como tendo acontecido apenas "1 vez"; a segunda, em relação às agressões que indicaram como tendo acontecido "várias vezes" e a terceira, agrupando as categorias "1 vez" e "várias vezes" para verificar o total em relação a cada forma de agressão. Para o estudo das formas de agressão a que os alunos foram sujeitos, procedeu-se à exclusão dos que disseram nunca ter sido vítimas. Cada forma de agressão sofrida foi analisada independentemente, uma vez que podiam ser assinaladas mais do que uma resposta.

No quadro 16 verificamos que a forma de agressão mais referida foi "chamar nomes", com um total de 89%, dos quais 48,8% dos alunos assinalaram a resposta "1 vez" e 40,2% indicaram a resposta "várias vezes".

De seguida, foi a agressão física, com um total de 57,3%, dos quais 36,6% assinalaram a resposta "1 vez" e 20,7% a resposta "várias vezes" e a discriminação, com um total de 56,1%, dos quais 36,6% assinalaram a resposta "1 vez" e 19,5% "várias vezes"

Também nos estudos realizados por Whitney e Smith (1993) e Pereira *et al.* (1996) as formas de agressão mais frequentes foram "chamar nomes" e a agressão física.

Quadro 16 – Formas de agressão

	"1 vez"		"várias vezes"		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bater	30	36,6	17	20,7	47	57,3
Tirar coisas	27	32,9	11	13,4	38	46,3
Meter medo	20	24,4	6	7,3	26	31,7
Chamar nomes	40	48,8	33	40,2	73	89
Não me falar	30	36,6	16	19,5	46	56,1
Falar de mim	21	25,6	13	15,9	34	41,5
Outras	6	7,3	1	1,2	7	8,5

(Nota: n=82)

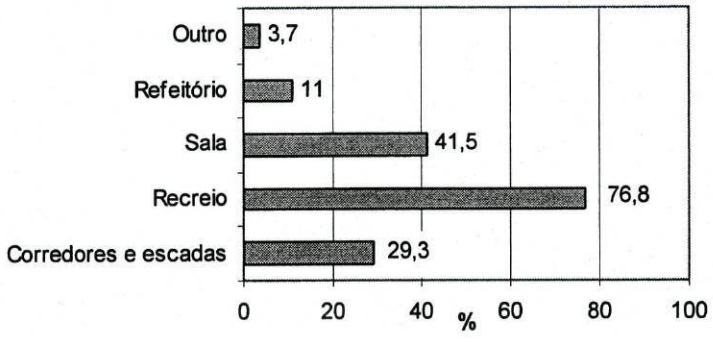
10.5. Locais de agressão

Para a análise dos locais de agressão também foram excluídos os alunos que responderam "Em lado nenhum" e para cada tipo de local foi calculada a percentagem individualmente tendo em conta o total de vítimas (n=82).

Na figura 11 constatamos que o local de maior incidência de vitimação, com valores muito elevados em relação aos outros, foi o recreio (76,8%). Em segundo lugar, foi referida a sala de aula (41,5%) e de seguida os corredores e escadas (29,3%). Whitney e Smith (1993) e Pereira (2002) também indicaram o recreio como o local de maior percentagem de incidentes de *bullying*, seguindo-se em ambos os estudos a sala de aula e depois os corredores e escadas.

O *bullying* é caracterizado na bibliografia como um comportamento que ocorre preferencialmente longe dos olhares dos adultos. Os resultados observados, neste estudo e neste local, podem estar directamente ligados a problemas tais como, a falta ou quase inexistente supervisão destes espaços.

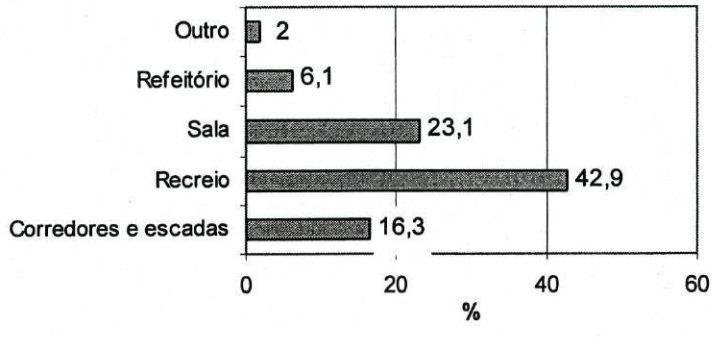
Figura 11 - Locais de agressão (em relação às vítimas)



Para uma noção mais exacta dos problemas de agressão e da sua incidência nos diferentes locais, parece adequado fazer uma análise desta questão, em relação ao total de alunos participantes no estudo (n=147).

Desta forma, podemos verificar que o recreio foi indicado por 42,9% da amostra total como o local onde os incidentes de *bullying* mais ocorrem. De seguida, foi referida a sala de aula com 23,1%, os corredores e escadas com 16,3%, o refeitório com 6,1% e por último outros locais com 2% (figura 12).

Figura 12 - Locais de agressão (em relação à amostra total)



10.6. Características dos agressores

Os alunos que responderam ter sido vítimas caracterizaram os seus agressores de três formas: a primeira em relação à sala que frequenta (figura 13.A), a segunda em relação à idade (figura 13.B) e a terceira em relação ao género e número (figura 13.C). Tomando-as em consideração, a análise foi

efectuada em relação ao número de vítimas (n=82), eliminando todos aqueles que responderam "Nenhum menino se meteu comigo" ou "Ninguém se meteu comigo".

Assim podemos verificar que, segundo as vítimas, o agressor foi quase sempre um menino (48,8%) mais velho (58,5%) do que a vítima e da sua sala de aula (41,5%). Podemos ainda constatar que raramente "muitas meninas" assumem o papel de agressora (6%), assim como, os "mais novos" (6,1%). Relativamente à sala do agressor, observamos que não existem grandes diferenças entre as possíveis hipóteses de resposta.

Nos estudos realizados por Marques *et al.* (2001a) e Pereira (2002), o agressor também apresentava estas características. No entanto, comparando os resultados do presente estudo com os de Ferreira (2000), os agressores são também mais velhos, mas normalmente são vários rapazes que pertencem ao mesmo ano e de outra sala.

Figura 13.A - Sala do agressor

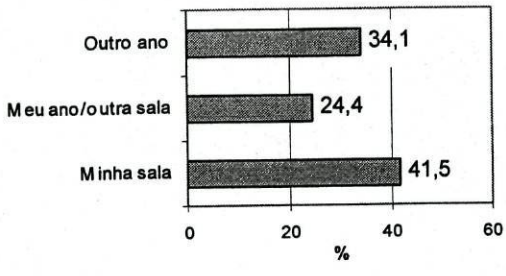


Figura 13.B - Idade do agressor

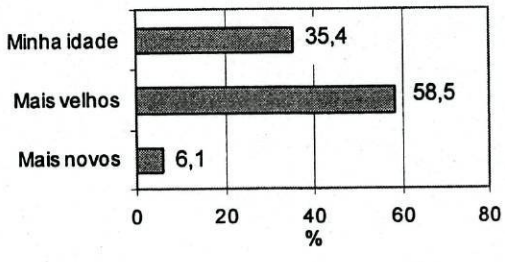
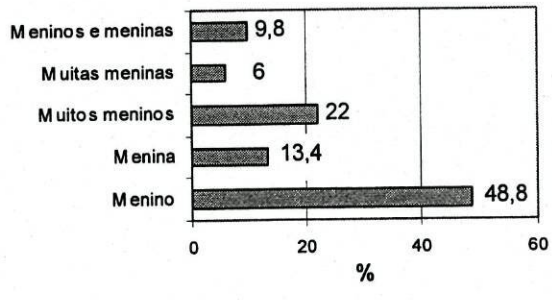


Figura 13.C - Género e número do agressor



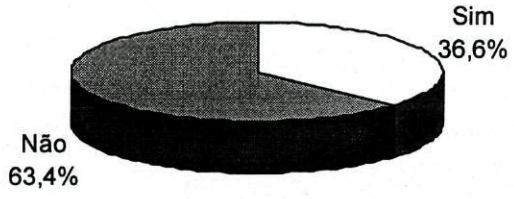
10.7. Comunicação ao professor

Muitas das agressões sofridas pelos alunos não chegam ao conhecimento dos pais e professores, porque eles não lhes contam.

As respostas à questão "Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal?" são analisadas em relação aos alunos vitimados (n=82).

Observando a figura 14, constatamos que a maioria (63,4%) não comunica aos professores os incidentes de *bullying* que ocorrem na escola.

Figura 14 - Comunicação ao professor



10.8. Comunicação aos pais

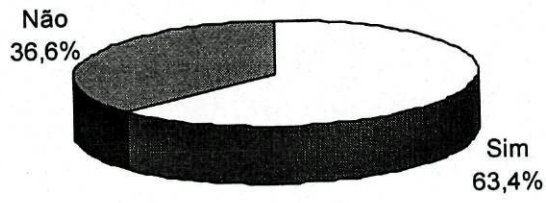
Também as respostas à questão "Disseste ao teu pai ou à tua mãe que outros meninos te fizeram mal?" são analisadas em relação aos alunos vitimados (n=82).

Observamos na figura 15 que a maioria (63,4%) comunica ao pai ou à mãe os incidentes de *bullying* que ocorrem na escola.

Comparando estes resultados com os valores encontrados para os alunos que comunicam as agressões sofridas aos professores, podemos concluir que a participação aos pais foi maior do que aos professores.

A maior parte dos alunos não confia no professor para os ajudar a resolver os seus problemas, provavelmente por terem medo de represálias ou do gozo dos colegas. Whitney e Smith (1993) referem que os alunos mais novos e os mais frequentemente agredidos contam com mais facilidade a alguém em casa do que na escola o que se passou com eles. Pereira (2002) refere que cerca de 54,4% das vítimas não comunicam ao professor/director de turma e 61% não participam ao pai/mãe.

Figura 15 - Comunicação aos pais



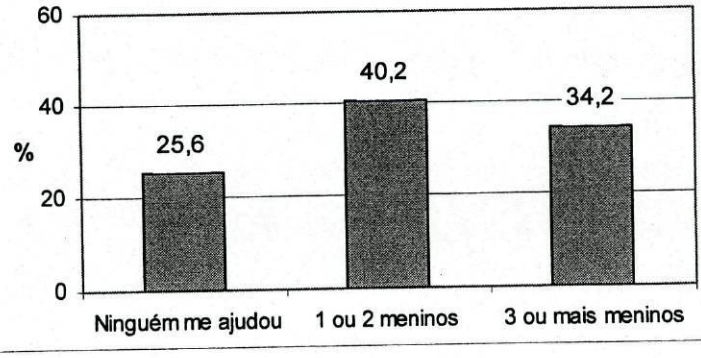
10.9. Apoio dos colegas às vítimas

As percentagens em cada categoria são calculadas em relação ao total de vítimas (n=82).

Questionados sobre o apoio dos colegas para enfrentar situações de agressão, 25,6% dos alunos referem não obter qualquer apoio, enquanto que os restantes 74,4% foram ajudados de alguma forma, por um ou mais dos seus colegas (figura 16).

Marques (1998) refere que a percentagem de alunos sem apoio pode estar relacionada com os que ficam sós no recreio, uma vez que um aluno só no recreio, é um alvo fácil, pois não existe qualquer tipo de ajuda.

Figura 16 - Apoio dos colegas às vítimas

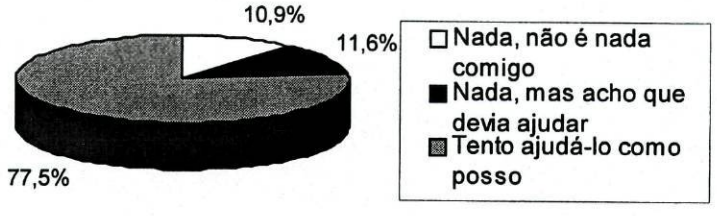


10.10. Atitude dos alunos perante uma agressão

A questão "O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?" foi analisada em relação à amostra total (n=147).

Segundo Pereira (2002), este ponto é muito importante para a planificação do programa de intervenção, pois a vontade de ajudar pode ser muito útil quando bem encaminhada e apoiada. Analisando a figura 17, podemos constatar que a grande maioria dos alunos tenta ajudar como pode (77,5%). No entanto, verificamos que 22,5% dos alunos apresentam uma atitude passiva perante um incidente de *bullying*, dado que não é nada com eles (10,9%), ou então não ajudam, mas julgam que deveriam ajudar (11,6%).

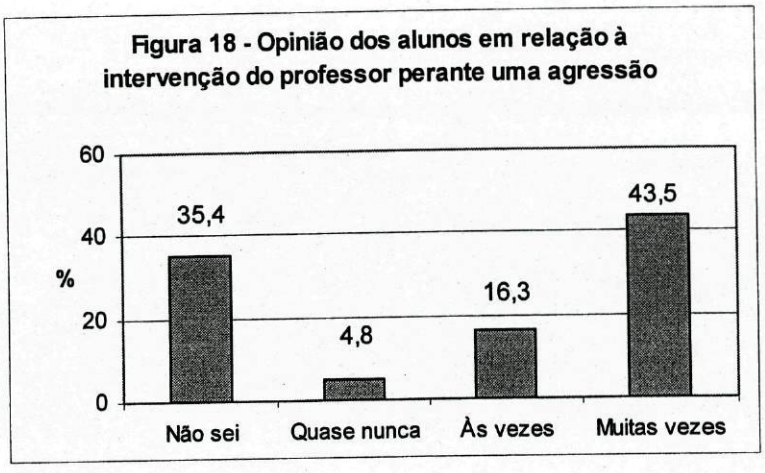
Figura 17 - Atitude dos alunos perate uma agressão



10.11. Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão

As percentagens desta questão são calculadas em relação ao total da amostra (n=147).

Quando se pergunta aos alunos se têm conhecimento de que os professores colaboram no apoio às vítimas, uma grande percentagem (35,4%) responde que não sabe. Da amostra total, 4,8% afirmaram que os professores intervinham "quase nunca", 16,3% "às vezes" e 43,5% "muitas vezes" (figura 18).

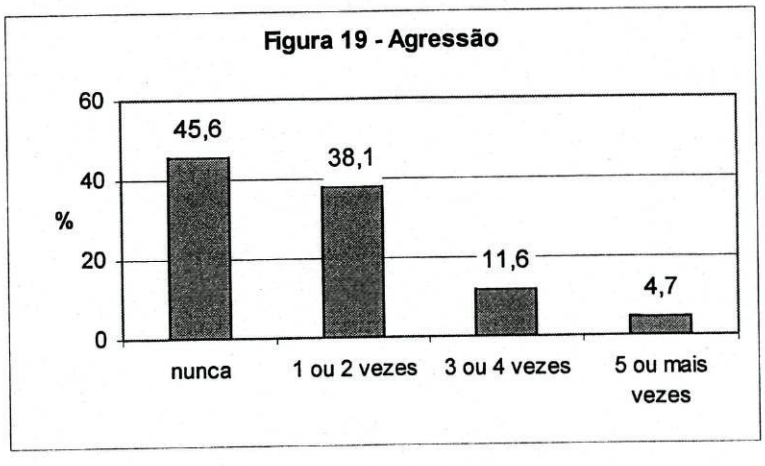


10.12. Agressão

Para conhecer o nível de agressão, os alunos assinalaram o número de vezes que agrediram durante o mês referente à aplicação do questionário.

Na figura 19 podemos verificar que a maioria admite ter agredido uma ou mais vezes (54,4%), dos quais 38,1% agrediram pelo menos "1 ou 2 vezes", 11,6% "3 ou 4 vezes" e 4,7% "5 ou mais vezes". Da totalidade da amostra, 45,6% referiram "nunca" ter agredido.

Segundo Marques (1998), os alunos que agrediram "1 ou 2 vezes" podem não o fazer de forma persistente. No entanto, aqueles que o fazem apresentam um comportamento agressivo que pode ter consequências graves no futuro.

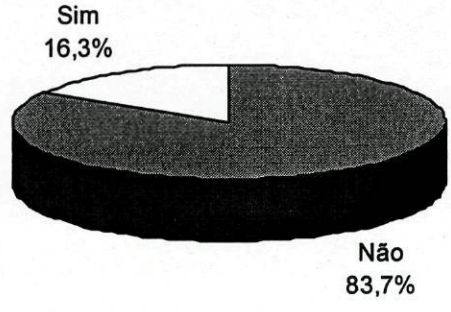


Analisando em conformidade com Pereira (2002), podemos transformar as categorias em dicotómicas: "não" para todos os alunos que nunca agrediram ou que o fizeram apenas "1 ou 2 vezes" e "sim" para todos os alunos que agrediram

de forma persistente (três ou mais vezes). Segundo Pereira (2002) apenas devem ser consideradas as situações de agressão que ocorrem de forma persistente.

Assim, podemos verificar na figura 20 que os níveis de agressão de forma persistente foram de 16,3%. Esta percentagem é ligeiramente inferior à encontrada nos estudos de Pereira *et al.* (1996) e Pereira (2002). Por outro lado, é muito idêntica à encontrada por Ferreira (2000).

Figura 20 - Agressão persistente

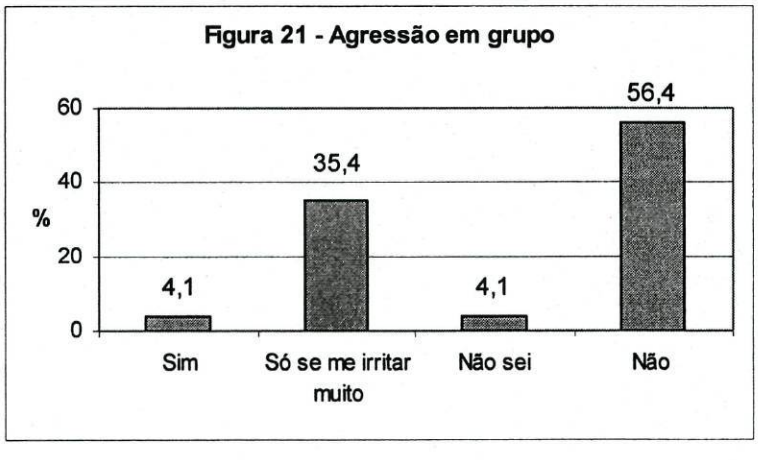


10.13. Agressão em grupo

Quando se questiona sobre a agressão em grupo, observa-se que alguns alunos se juntam para causar problemas aos colegas.

Na figura 21 podemos verificar que a percentagem de alunos que admitem já ter agredido é de 4,1%. No entanto, verifica-se que 35,4% dos alunos admitem agredir outro colega se ele o irritar muito, 4,1% referem que não sabem e 56,4% dizem que "não".

Figura 21 - Agressão em grupo

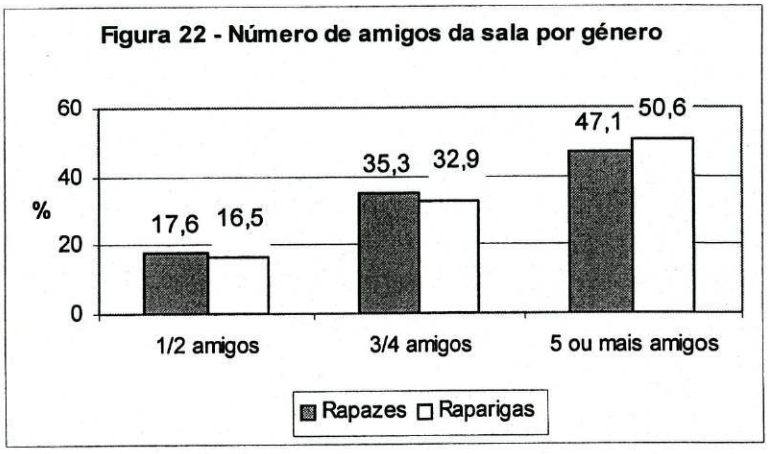


11. Apresentação e análise dos resultados do recreio vazio (diagnóstico), em relação ao género

11.1. Número de amigos da sala

Quando pedimos aos alunos para escreverem o nome dos seus melhores amigos da sua sala de aula, observamos que as percentagens entre os rapazes e as raparigas não apresentam grandes diferenças. Na figura 22 podemos verificar que 17,6% dos rapazes dizem ter apenas um ou dois amigos, 35,3% três ou quatro amigos e 47,1% afirmam ter cinco ou mais amigos. Quanto às raparigas, verificamos que 16,5% referem ter apenas um ou dois amigos, 32,9% três ou quatro amigos e 50,6% afirmam ter cinco ou mais amigos.

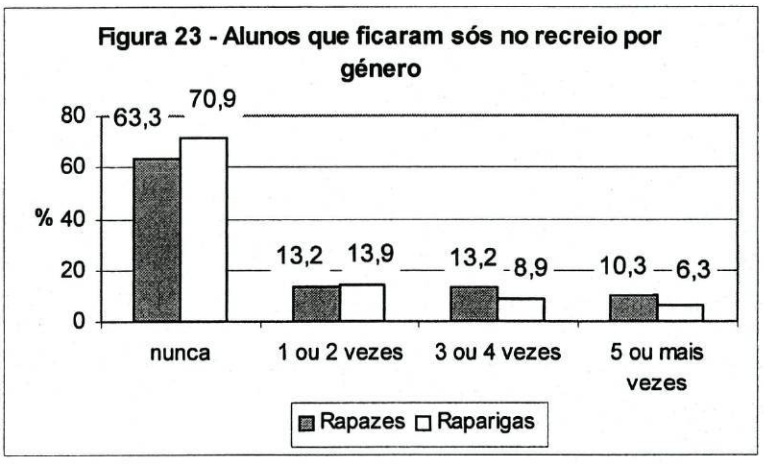
Figura 22 - Número de amigos da sala por género



11.2. Alunos que ficaram sós no recreio

À pergunta "Quantas vezes te aconteceu ficar só no recreio porque outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?", verificamos que os rapazes já ficaram mais vezes sozinhos no recreio do que as raparigas. Na figura 23 verificamos que 63,3% dos rapazes responderam que "nunca" aconteceu ficarem sós no recreio, enquanto que 13,2% responderam que já lhes aconteceu "1 ou 2 vezes", 13,2% "3 ou 4 vezes" e 10,3% "5 ou mais vezes". Quanto às raparigas, verificamos que 70,9% responderam que "nunca" aconteceu, enquanto que 13,9% responderam que já lhes aconteceu "1 ou 2 vezes", 8,9% "3 ou 4 vezes" e 6,3% "5 ou mais vezes". Assim, podemos constatar que o isolamento afecta de forma

persistente maior porção de rapazes do que raparigas e, de forma esporádica, observamos o inverso.

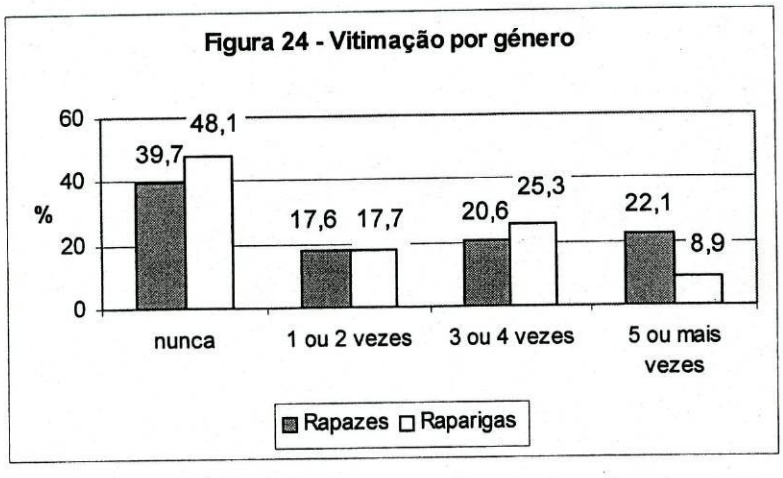


11.3. Vitimação

Para conhecer o nível de vitimação, as crianças assinalaram o número de vezes que foram alvo de agressões durante o mês referente à aplicação do questionário.

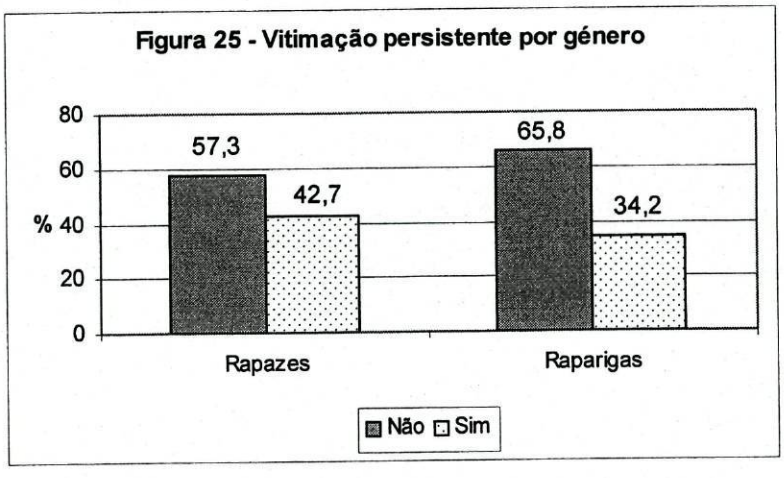
Observando a figura 24, podemos verificar que os rapazes (60,3%) foram mais agredidos do que as raparigas (51,9%). Assim, 17,6% dos rapazes foram agredidos pelo menos "1 ou 2 vezes", 20,6% "3 ou 4 vezes", 22,1% "5 ou mais vezes", enquanto que 39,7% dos rapazes referiram "nunca" ter sido vítimas. Relativamente às raparigas, verificamos que 17,7% foram agredidas pelo menos "1 ou 2 vezes", 25,3% "3 ou 4 vezes", 8,9% "5 ou mais vezes" e 48,1% referiram "nunca" ter sido vítimas.

Nos estudos conduzidos por Olweus (1993a; 1993b) e Whitney e Smith (1993) a percentagem de rapazes agredidos também foi superior à das raparigas.



Tomando como referência Pereira (2002), podemos verificar na figura 25 que os rapazes (42,7%) foram mais agredidos de forma persistente (três ou mais vezes) do que as raparigas (34,2%).

Também no estudo realizado por Pereira (2002) se verificou que os rapazes foram mais vezes vítimas de forma persistente do que as raparigas, sendo os valores encontrados ligeiramente inferiores comparativamente ao presente estudo.



11.4. Formas de agressão

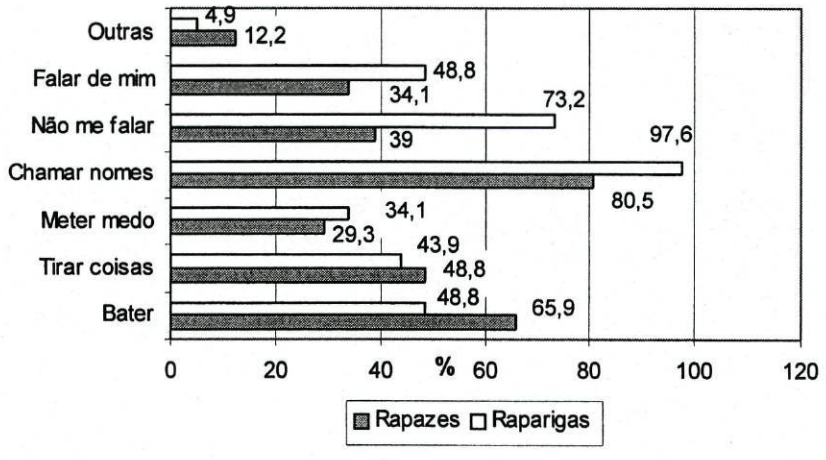
Para analisar os resultados sobre as formas de vitimação foram retirados os alunos que responderam nunca ter sido agredidos, sendo as percentagens calculadas em relação ao número de vítimas (para os rapazes n=41 e para as raparigas n=41). Devido ao reduzido número de alunos em cada género, a análise

das formas de agressão foi feita em relação ao total, isto é, agrupando as categorias "1 vez" e "várias vezes".

Na figura 26 podemos verificar que a forma de agressão mais referida quer pelos rapazes (80,5%) quer pelas raparigas (97,6%) foi "chamar nomes". De seguida, para os rapazes, foi a agressão física (65,9%) e "tirar coisas" (48,8%), e para as raparigas foi a discriminação (73,2%) e com a mesma percentagem a agressão física e a difamação (48,8%).

Também O`Moore *et al.* (1997), Marques (1998) e Pereira (2002) indicam "chamar nomes" como a principal forma de agressão para ambos os géneros.

Figura 26 - Formas de agressão por género (em relação às vítimas)



11.5. Locais de agressão

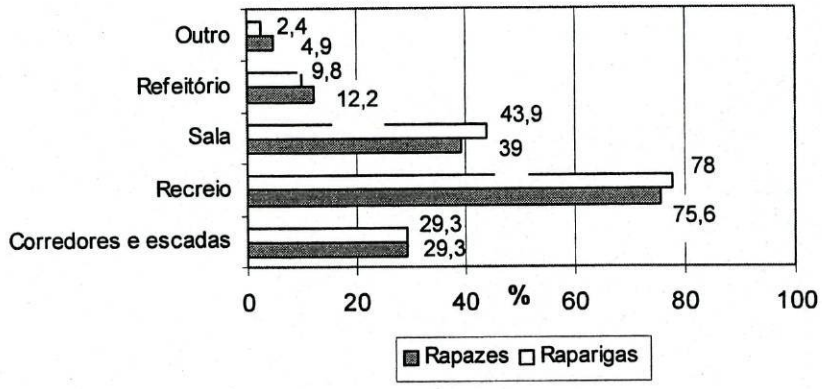
Para a análise dos locais de agressão também foram excluídos os alunos que responderam "Em lado nenhum" e para cada tipo de local foi calculada a percentagem individualmente tendo em conta o total de vítimas (para os rapazes n=41 e para as raparigas n=41).

Na figura 27 podemos verificar que o local de maior incidência de vitimação, quer para os rapazes (75,6%) quer para as raparigas (78%), com valores muito elevados em relação aos outros, foi o recreio. De seguida, a ordem é igual para ambos os géneros, mas com percentagens diferentes, com excepção dos corredores e escadas. Em segundo lugar, foi referida a sala de aula (39% e 43,9%, respectivamente). De seguida, os corredores e escadas (ambos com

29,3%), depois o refeitório (12,2% e 9,8%, respectivamente) e por último outros locais (4,9% e 2,4%, respectivamente).

As investigações realizadas por Marques (1998), Ferreira (2000) e Pereira (2002) também apontam para o recreio como sendo o local de maior incidência das agressões para ambos os géneros.

Figura 27 - Locais de agressão por género (em relação às vítimas)



11.6. Características dos agressores

Os alunos que responderam ter sido vítimas caracterizaram os seus agressores de três formas: a primeira em relação à sala que frequenta (figura 28.A), a segunda em relação à idade (figura 28.B) e a terceira em relação ao género e número (figura 28.C).

A análise dos dados foi realizada em relação ao número de vítimas (para os rapazes n=41 e para as raparigas n=41), eliminando todos aqueles que responderam "Nenhum menino se meteu comigo" ou "Ninguém se meteu comigo".

Assim, podemos verificar que para os rapazes o agressor foi quase sempre um menino (56,1%) mais velho do que a vítima (80,5%) e de outro ano (39%). Para as raparigas o agressor também foi quase sempre um menino (41,5%), mas da mesma idade (53,7%) e da mesma sala de aula (53,7%) do que a vítima. Podemos ainda constatar que os rapazes nunca foram agredidos por uma menina ou por um grupo de meninas.

Figura 28.A - Sala do agressor por género

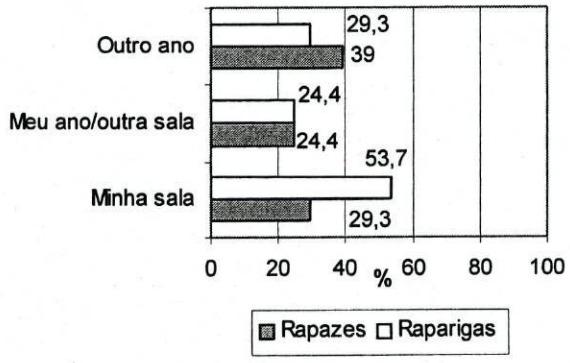


Figura 28.B - Idade do agressor por género

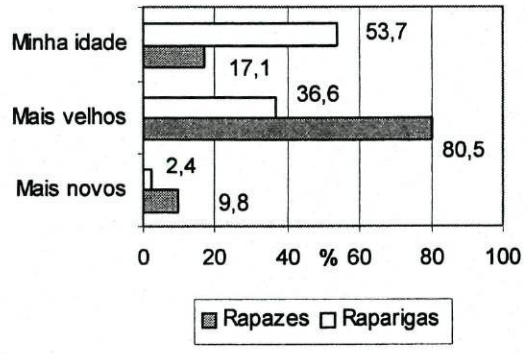
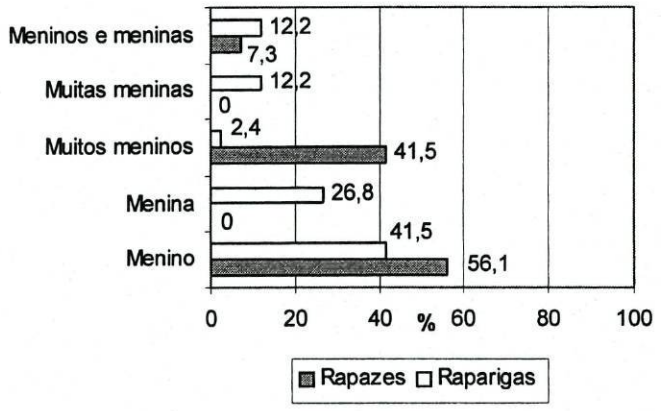


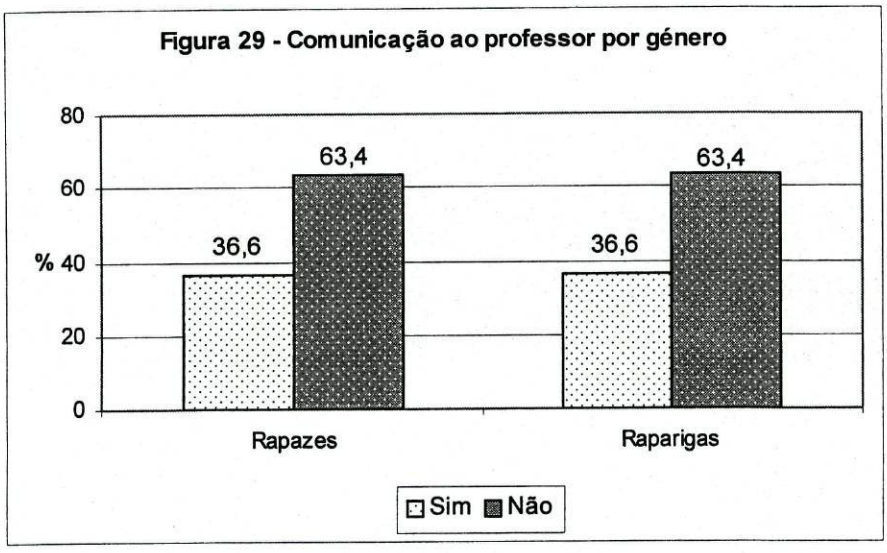
Figura 28.C - Género e número do agressor por género



11.7. Comunicação ao professor

As respostas à questão "Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal?" são analisadas em relação aos alunos vitimados (para os rapazes n=41 e para as raparigas n=41).

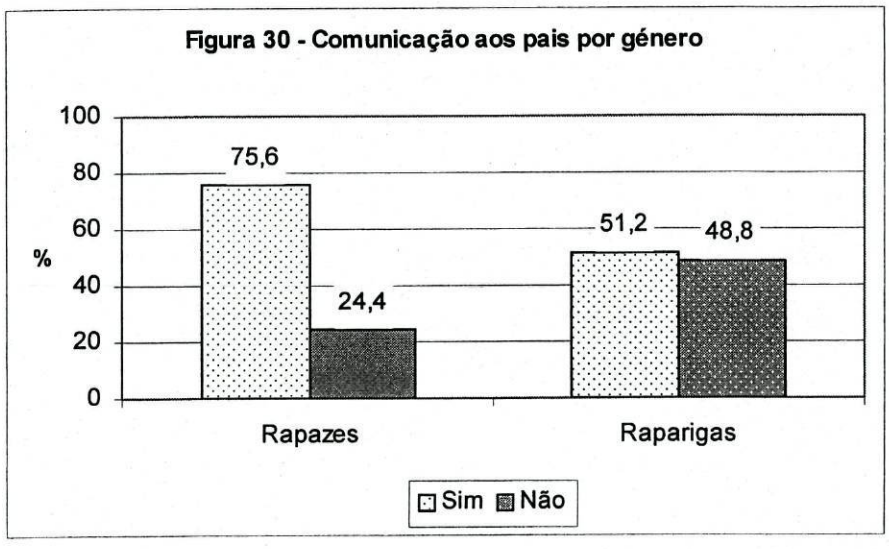
Na figura 29 verificamos que a maioria dos rapazes e das raparigas (ambos com 63,4%) não comunica aos professores os incidentes de *bullying* que ocorrem na escola.



11.8. Comunicação aos pais

Também as respostas à questão "Disseste ao teu pai ou à tua mãe que outros meninos te fizeram mal?" são analisadas em relação aos alunos vitimados (para os rapazes n=41 e para as raparigas n=41).

Na figura 30 podemos observar que a maioria dos rapazes (75,6%) e das raparigas (51,2%) comunica ao pai ou à mãe os incidentes de *bullying* que ocorrem na escola, sendo a percentagem dos rapazes superior à das raparigas.



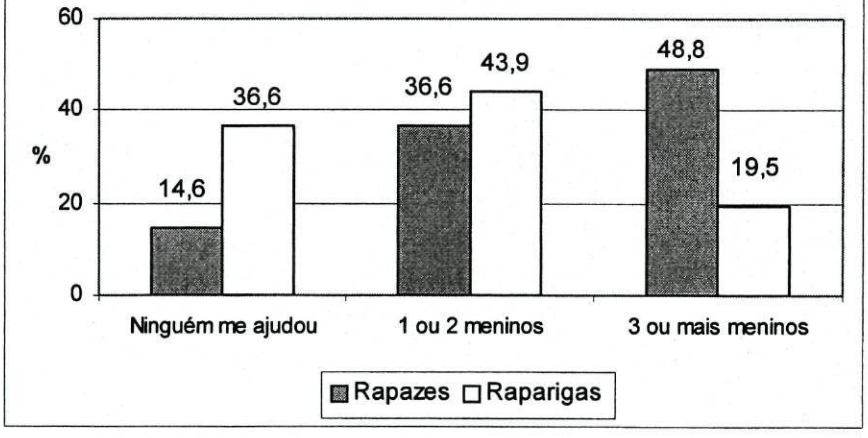
11.9. Apoio dos colegas às vítimas

As percentagens para cada categoria são calculadas em relação ao total de vítimas (para os rapazes n=41 e para as raparigas n=41).

Questionados sobre o apoio dos colegas para enfrentar situações de agressão, verificamos que a maioria dos rapazes (85,4%) e das raparigas (63,4%) foram ajudados pelos seus colegas, sendo a percentagem dos rapazes superior em relação à das raparigas. O apoio dos pares, para os rapazes, foi feito sobretudo por três ou mais colegas (48,8%), enquanto que para as raparigas foi feito com mais frequência por um ou dois colegas (43,9%). De salientar a percentagem relativamente elevada de raparigas (36,6%) que não teve qualquer tipo de ajuda dos seus pares (figura 31).

No trabalho realizado por Pereira (2002), os rapazes foram ajudados sobretudo por um ou dois colegas, enquanto que às raparigas esse apoio foi prestado por três ou mais colegas.

Figura 31 - Apoio dos colegas às vítimas por género

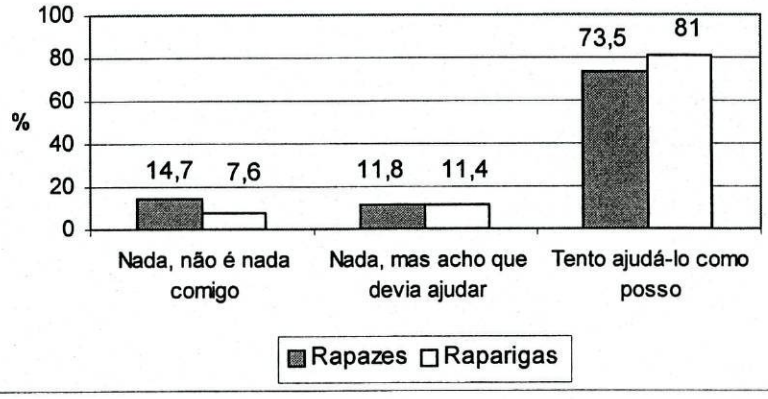


11.10. Atitude dos alunos perante uma agressão

A questão "O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?" foi analisada em relação à amostra total (para os rapazes n=68 e para as raparigas n=79).

Observando a figura 32, podemos constatar que a grande maioria dos rapazes (73,5%) e das raparigas (81%) tenta ajudar como pode, apresentando as raparigas uma percentagem superior à dos rapazes. No entanto, verificamos que 26,5% dos rapazes e 19% das raparigas apresentam uma atitude passiva perante um incidente de *bullying*, pois não fazem nada porque dizem que não é nada com eles (14,7% e 7,6%, respectivamente) ou então não ajudam, mas julgam que deveriam ajudar (11,8% e 11,4%, respectivamente).

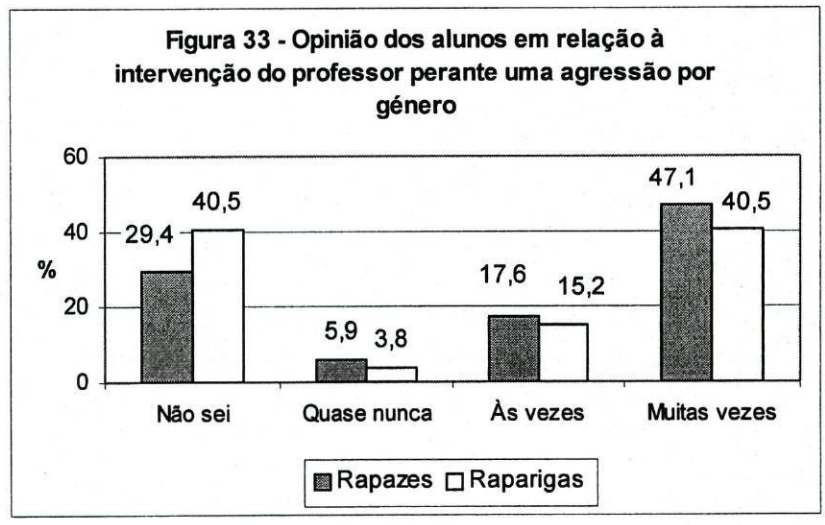
Figura 32 - Atitude dos alunos perante uma agressão por género



11.11. Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão

As percentagens para cada categoria são calculadas em relação ao total da amostra (para os rapazes n=68 e para as raparigas n=79).

Segundo os alunos inquiridos, 29,4% dos rapazes e 40,5% das raparigas não tinham opinião sobre a atitude dos professores. Quanto aos restantes, 5,9% dos rapazes e 3,8% das raparigas afirmaram que os professores intervinham "quase nunca", 17,6% dos rapazes e 15,2% das raparigas referem que os professores intervinham "às vezes" e 47,1% dos rapazes e 40,5% das raparigas afirmaram que os professores intervinham "muitas vezes" (figura 33).

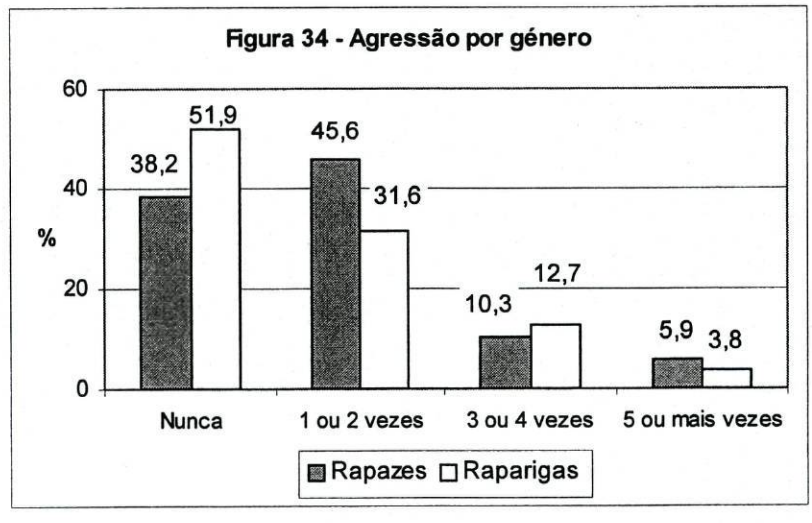


11.12. Agressão

Para conhecer o nível de agressão, as crianças assinalaram o número de vezes que agrediram durante o mês referente à aplicação do questionário.

Comparando os géneros, podemos verificar uma maior percentagem de rapazes que admite ter agredido uma ou mais vezes (61,8% dos rapazes e 48,1% das raparigas). Assim, 45,6% agrediram "1 ou 2 vezes", 10,3% "3 ou 4 vezes", 5,9% "5 ou mais vezes". Os restantes 38,2% referiram "nunca" ter agredido. Relativamente às raparigas, constatamos que 31,6% agrediram "1 ou 2 vezes", 12,7% "3 ou 4 vezes", 3,8% "5 ou mais vezes" e 51,9% referiram "nunca" ter agredido (figura 34).

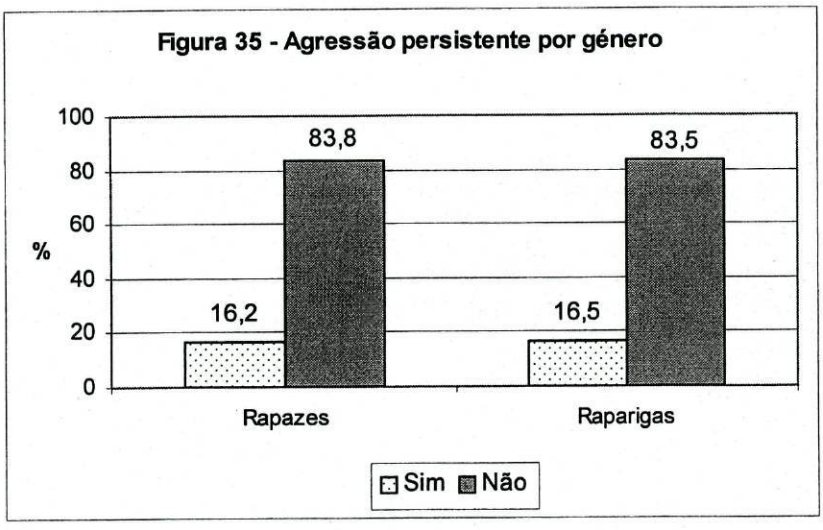
Tal como nos dados de Olweus (1993a; 1993b) e Whitney e Smith (1993), a percentagem de rapazes que agrediu alguém foi superior à das raparigas.



Analisando em conformidade com Pereira (2002), podemos verificar na figura 35 que os níveis de agressão de forma persistente (três ou mais vezes) foram muito idênticos para ambos os géneros, apresentando as raparigas (16,5%) uma percentagem ligeiramente superior à dos rapazes (16,2%).

No estudo realizado por Pereira (2002), os rapazes foram significativamente mais agressores do que as raparigas.

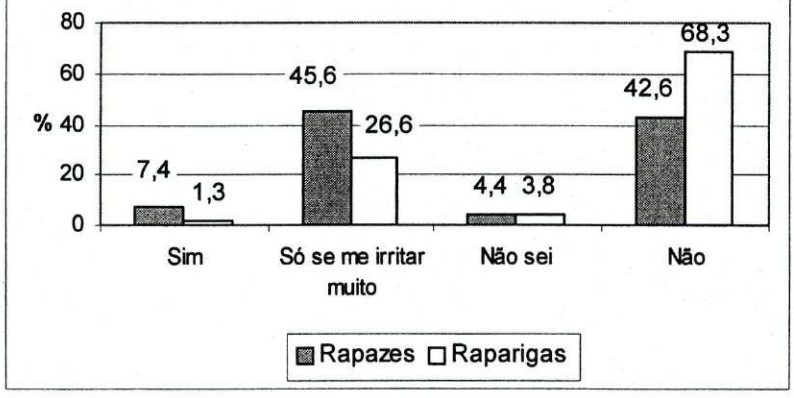
Figura 35 - Agressão persistente por género



11.13. Agressão em grupo

Na figura 36 podemos verificar que os rapazes (7,4%) admitem que se juntam em grupos para agredir, em maior percentagem do que as raparigas (1,3%). No entanto, verifica-se que 45,6% dos rapazes e 26,6% das raparigas admitem agredir outro colega se ele os irritar muito; 4,4% dos rapazes e 3,8% das raparigas referem que não sabem e 42,6% dos rapazes e 68,3% das raparigas dizem que "não".

Figura 36 - Agressão em grupo por género



12. Avaliação do programa de intervenção implementado

12.1. Comparação entre o recreio vazio (diagnóstico) e os recreios modificados

Os resultados obtidos em cada uma das aplicações do questionário 1 e 2 (anexo 1 e 2) são apresentados simultaneamente de forma descritiva, em percentagens e frequências, com o apoio de quadros. Na análise das respostas a cada questão foi feita a comparação dos resultados obtidos pelo estudo na intervenção 1 (recreio com supervisão e materiais) e na intervenção 2 (recreio com materiais) com os da primeira aplicação do questionário (diagnóstico – recreio vazio).

Assim como se fez para apresentação e discussão dos resultados do recreio vazio (diagnóstico), algumas questões são analisadas em conformidade com Pereira (2002), transformando as categorias em dicotómicas, dando ênfase às situações que ocorrem de forma persistente. Sempre que possível, são também referenciados dados de investigações realizadas em Portugal e no estrangeiro.

12.1.1. Número de amigos da sala

Observando o quadro 17, podemos constatar que a percentagem de alunos com 5 ou mais amigos aumenta para o recreio com supervisão e materiais (66,4%) e para o recreio com materiais (59%) comparativamente com o recreio vazio (49%) a que os alunos estavam habituados. Estes aumentos poderão estar relacionados com a introdução do supervisor e de materiais na hora do recreio, uma vez que a presença dos mesmos permitiu criar mais e diferentes situações de jogo e, por consequência, a inter-ajuda e a cooperação entre os alunos poderá ter aumentado. Conforme referem Antunes *et al.* (2003), o jogo pode despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo e de cooperação.

Quadro 17 – Número de amigos da sala em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1/2 amigos	25	17	10	6,9	12	8,1
3/4 amigos	50	34	39	26,7	49	32,9
5 ou mais amigos	72	49	97	66,4	88	59
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.2. Alunos que ficaram sós no recreio

A percentagem de alunos que "nunca" ficou só no recreio aumenta do recreio vazio (67,3%) para qualquer um dos outros, sendo essa diferença praticamente a mesma para o recreio com supervisão e materiais (81,5%) e para o recreio com materiais (81,8%), conforme podemos verificar no quadro 18.

A presença de adultos no recreio e a introdução de materiais parecem provocar uma alteração no acompanhamento dos alunos que ficam sós, quer na facilitação da sua integração nas actividades, quer na união dos alunos em torno dos materiais. Esta mudança mantém-se praticamente igual, mesmo depois de se retirar a supervisão. Tal facto, poderá estar relacionado com um possível processo de aprendizagem, que se iniciou com a presença dos adultos no recreio e que se manteve mesmo sem a presença deles. No entanto, é importante

salientar a presença de adultos no recreio, tendo em conta a diferença verificada (14,2%) do recreio vazio para o recreio com supervisão e materiais. Marques (2001) considera a presença de um supervisor activo no recreio preciosa nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização.

Analisando os alunos que ficaram sós no recreio, pelo menos três vezes ou mais, constatamos que no recreio vazio verificaram-se 19,1% dos alunos, no recreio com supervisão e materiais 8,9% e no recreio com materiais 7,4%. Parece que a introdução de supervisão e materiais no recreio reduziu em mais de 50% o isolamento de algumas crianças, verificando-se uma diminuição contínua, mas não proporcional, visto que a diferença do recreio com supervisão e materiais para o recreio só com materiais é de apenas 1,5%.

Quadro 18 – Alunos que ficaram sós no recreio em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	99	67,3	119	81,5	122	81,9
1 ou 2 vezes	20	13,6	14	9,6	16	10,7
3 ou 4 vezes	16	10,9	8	5,5	7	4,7
5 ou mais vezes	12	8,2	5	3,4	4	2,7
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.3. Vitimação

Apenas 44,2% dos alunos referem não ter sido alvo de agressões no recreio vazio. Com a introdução de supervisão e materiais no recreio, o valor sobe para 68,5%, indicando que 31,5% foram agredidos, mesmo estando em presença de adultos. Quando retiramos a supervisão e mantemos os materiais, verificamos que a percentagem de alunos agredidos pelo menos uma vez ou mais sobe para 44,3%, mas continua mais baixo 11,5% em relação ao recreio vazio (quadro 19).

Deste modo, podemos concluir que, apesar de no recreio com materiais se verificar um aumento da percentagem de alunos que nunca foram agredidos (55,7%) em relação ao recreio vazio, o tipo de recreio onde se verificaram menos incidentes de *bullying* foi o recreio com supervisão e materiais. Estes resultados estão de acordo com o estudo realizado por Marques (2001), que também indica

o recreio com supervisão e materiais como o recreio com menor percentagem de alunos agredidos.

Quadro 19 – Vitimação em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	65	44,2	100	68,5	83	55,7
1 ou 2 vezes	26	17,7	16	11	29	19,5
3 ou 4 vezes	34	23,1	20	13,7	26	17,4
5 ou mais vezes	22	15	10	6,8	11	7,4
TOTAL	147	100	146	100	149	100

Tomando como referência Pereira (2002), podemos verificar no quadro 20, que o recreio com menor percentagem de vítimas de forma persistente foi o recreio com supervisão e materiais, com 20,5%. No recreio com materiais a percentagem sobe para 24,8% e no recreio vazio para 38,1%.

A presença de adultos no recreio poderá ter evitado algumas situações de conflito, visto que neste tipo de recreio 79,5% dos alunos "nunca" foram agredidos ou o foram esporadicamente ("1 ou 2 vezes"). Quanto ao recreio com materiais, constatamos que os valores praticamente se mantiveram em relação aos encontrados no recreio com supervisão e materiais. Tal facto poderá estar relacionado, como já foi referido anteriormente, com um possível processo de aprendizagem, que se iniciou com a presença dos adultos no recreio e que se manteve mesmo sem a presença deles.

Os 20,5% de alunos agredidos de forma persistente verificados para o recreio com supervisão e materiais é menor do que os valores iniciais encontrados nos estudos de Pereira *et al.* (1996), Ferreira (2000) e Pereira (2002). No entanto, os 24,8% verificados para o recreio com materiais é ligeiramente maior do que o valor inicial encontrado no estudo de Pereira *et al.* (1996) e menor do que os valores iniciais encontrados nos estudos de Ferreira (2000) e Pereira (2002).

Quadro 20 – Vitimação persistente em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	91	61,9	116	79,5	112	75,2
Sim	56	38,1	30	20,5	37	24,8
TOTAL	147	100	146	100	149	100

Para verificar se existem diferenças significativas entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio, quanto aos níveis de vitimação total (uma vez ou mais) e de forma persistente (três vezes ou mais), foi aplicado o teste estatístico X^2. Este teste revelou diferenças significativas nos níveis de vitimação total e persistente entre o recreio vazio e todos os outros tipos de recreio (quadro 21). No estudo realizado por Marques (1998) foram encontradas diferenças significativas entre o recreio vazio e o recreio com materiais, mais acentuadas ainda no recreio com supervisão e materiais.

As alterações ao nível do recreio inibem ou provocam determinados comportamentos. O recreio com materiais levantou alguma preocupação nos professores e auxiliares de acção educativa, esperando mesmo que os conflitos e comportamentos agressivos aumentassem, o que não aconteceu, verificando-se mesmo uma diminuição significativa, em relação ao recreio vazio.

A introdução de supervisão e materiais no recreio veio limitar os comportamentos agressivos pelo apoio na organização dos alunos, distribuição e recolha dos materiais. Tal como é referido por Olweus (1993a; 1993b), Boulton (1994b), Sharp (1994), Fell (1994), Pereira *et al.*, (1997), Marques *et al.* (2001b) e Pires (2001) a existência de uma supervisão adequada de acordo com o definido ao nível do recreio parece contribuir para a existência de menos conflitos e situações de vitimação, o que realça a importância da supervisão na prevenção de comportamentos agressivos.

Quadro 21 – Diferenças do nível de vitimação por comparação entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio

Recreios	Vitimação total			Vitimação persistente		
	Freq.	X^2	p	Freq.	X^2	p
Vazio	82	------	------	56	------	------
Supervisão e materiais	46	17,546	0,000***	30	10,877	0,001**
Materiais	66	3,906	0,048*	37	6,041	0,014*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

12.1.4. Formas de agressão

Analisando a totalidade da amostra verificamos que no recreio vazio, a forma de agressão mais referida para a opção "1 vez" foi "chamar nomes" (27,2%), de seguida a agressão física e a discriminação, ambas com 20,4%. No recreio com supervisão e materiais, a forma de agressão mais apontada também foi "chamar nomes" (13,7%), de seguida a agressão física, "tirar coisas" e discriminação, todas com 13%. Por último, no recreio com materiais, a forma de agressão mais frequente foi "chamar nomes" (16,8%), de seguida "tirar coisas" e a discriminação, ambas com 12,1% (quadro 22).

Quadro 22 - Formas de agressão em cada tipo de recreio ("1 vez")

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bater	30	20,4	19	13	14	9,4
Tirar coisas	27	18,4	19	13	18	12,1
Meter medo	20	13,6	10	6,8	10	6,7
Chamar nomes	40	27,2	20	13,7	25	16,8
Não me falar	30	20,4	19	13	18	12,1
Falar de mim	21	14,3	7	4,8	11	7,4
Outras	6	4,1	3	2,1	0	0

(Nota: Vazio – n=147; Supervisão e materiais – n=146; Materiais – n=149)

No recreio vazio, a forma de agressão mais referida para a opção "várias vezes" foi "chamar nomes" (22,4%), seguida da agressão física com 11,6%. No recreio com supervisão e materiais, a forma de agressão mais apontada também

foi "chamar nomes" (13,7%), de seguida a agressão física e a discriminação, ambas com 6,2%. Por último, no recreio com materiais, a forma de agressão mais frequente para a opção "várias vezes" foi "chamar nomes" (13,4%), de seguida a discriminação com 8,1% (quadro 23).

Quadro 23 - Formas de agressão em cada tipo de recreio ("várias vezes")

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bater	17	11,6	9	6,2	10	6,7
Tirar coisas	11	7,5	7	4,8	11	7,4
Meter medo	6	4,1	2	1,4	0	0
Chamar nomes	33	22,4	20	13,7	20	13,4
Não me falar	16	10,9	9	6,2	12	8,1
Falar de mim	13	8,8	7	4,8	6	4
Outras	1	0,7	2	1,4	1	0,7

(Nota: Vazio – n=147; Supervisão e materiais – n=146; Materiais – n=149)

Analisando as respostas juntando as categorias "1 vez" e "várias vezes" (total), verificamos que, no recreio vazio, a forma de agressão mais referida foi "chamar nomes", com 49,7% e de seguida a agressão física com 32%. No recreio com supervisão e materiais, a forma de agressão mais apontada também foi "chamar nomes" (27,4%), de seguida a agressão física e a discriminação, ambas com 19,2%. Por último, no recreio com materiais, a forma de agressão mais frequente foi "chamar nomes" (30,2%), de seguida a discriminação com 20,1% (quadro 24).

Quando comparados os comportamentos de vitimação do recreio vazio com os outros tipos de recreio, podemos verificar que para todas as categorias as percentagens diminuem ao longo da intervenção. Observando o quadro 24 podemos verificar que, os valores mais baixos são atingidos no recreio com supervisão e materiais para todas as categorias, com excepção da agressão física, "meter medo" e "outras" que apresentam valores inferiores para o recreio só com materiais.

Quadro 24 - Formas de agressão em cada tipo de recreio (Total)

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bater	47	32	28	19,2	24	16,1
Tirar coisas	38	25,9	26	17,8	29	19,5
Meter medo	26	17,7	12	8,2	10	6,7
Chamar nomes	73	49,7	40	27,4	45	30,2
Não me falar	46	31,3	28	19,2	30	20,1
Falar de mim	34	23,1	14	9,6	17	11,4
Outras	7	4,8	5	3,4	1	0,7

(Nota: Vazio – n=147; Supervisão e materiais – n=146; Materiais – n=149)

12.1.5. Locais de agressão

Analisando apenas os alunos vitimados, podemos verificar que, em todos os recreios, o local de maior incidência de vitimação com valores muito elevados em relação aos outros locais foi o recreio. Em segundo lugar, foram referidas as salas de aula, onde por vezes se trata de conflitos que já se iniciaram no recreio e que acabam por ser levados para esses locais. Em terceiro lugar, foram assinalados os corredores e escadas para o recreio vazio e para o recreio com materiais e outros locais para o recreio com supervisão e materiais (quadro 25).

Os 21,7% apontados para os outros locais no recreio com supervisão e materiais, referem-se, essencialmente, ao portão da escola, local que já pertence à parte externa da escola, mas que não deixa de ser preocupante tendo em conta o valor apresentado.

Pereira *et al.* (1996), Ferreira (2000) e Pereira (2002) também indicaram o recreio como o local de maior percentagem de incidentes de *bullying*, seguindo-se também a sala de aula e em terceiro os corredores e as escadas.

Marques (1998) refere que, para o recreio vazio, recreio com supervisão, recreio com materiais e recreio com supervisão e materiais, o local de maior ocorrência de *bullying* foi o recreio, seguindo-se os corredores e escadas e, por último, a sala de aula.

Quadro 25 - Locais de agressão em cada tipo de recreio (em relação às vítimas)

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Corredores e escadas	24	29,3	7	15,2	14	21,2
Recreio	63	76,8	31	67,4	37	56,1
Sala	34	41,5	18	39,1	16	24,2
Refeitório	9	11	7	15,2	5	7,6
Outros	3	3,7	10	21,7	1	1,5

(Nota: Vazio – n=82; Supervisão e materiais – n=46; Materiais – n=66)

Para uma noção mais exacta das alterações nos problemas de vitimação e da sua incidência nos diversos locais, parece adequado fazer uma análise desta questão em relação ao total dos alunos participantes no estudo.

Todas as alterações no recreio provocaram adaptações dos alunos em termos de comportamentos anti-sociais e na sua incidência em cada espaço, verificando-se: redução da percentagem de agressões em todos os locais (com excepção em outros locais que aumentaram ligeiramente no recreio com supervisão e materiais); o recreio com materiais é aquele que apresenta valores mais baixos em todos os locais (com excepção dos corredores e escadas e do recreio que apresentam valores mais baixos no recreio com supervisão e materiais) comparativamente com todos os outros; a percentagem das agressões no refeitório e em outros locais (e nos corredores e escadas apenas para o recreio com supervisão e materiais) tem os valores mais baixos em todos os recreios (quadro 26).

É interessante observar que, relativamente ao recreio, local apontado como o de maior incidência de *bullying*, quando existe supervisão, a percentagem de agressões reduz cerca de 50% em relação ao valor inicial, o que confirma a bibliografia existente, no que refere à importância da supervisão ao nível dos recreios, como forma de combater os comportamentos agressivos.

Quadro 26 - Locais de agressão em cada tipo de recreio (em relação à amostra total)

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Corredores e escadas	24	16,3	7	4,8	14	9,4
Recreio	63	42,9	31	21,2	37	24,8
Sala	34	23,1	18	12,3	16	10,7
Refeitório	9	6,1	7	4,8	5	3,4
Outros	3	2	10	6,8	1	0,7

(Nota: Vazio – n=147; Supervisão e materiais – n=146; Materiais – n=149)

12.1.6. Características dos agressores

Conforme o quadro 27, no recreio vazio, o principal agressor foi do género masculino (27,2%), quase sempre da sua sala de aula (23,1%) e mais velho (32,7%); raramente foram agredidos por muitas meninas e pelos mais novos. Também Olweus (1993a; 1993b) refere que os agressores normalmente são os mais velhos.

No recreio com supervisão e materiais as vítimas foram agredidas por um rapaz (16,4%), de outro ano de escolaridade (21,2%) e normalmente mais velho ou da mesma idade (ambos com 14,4%); raramente foram agredidos por muitas meninas, por alunos do seu ano, mas de outra sala e pelos mais novos. Marques *et al.* (2001a) e Pereira (2002) também apontam nos seus estudos o agressor como sendo normalmente um rapaz e mais velho, porém da mesma sala.

Quanto ao recreio com materiais, verifica-se que o agressor também foi do género masculino (17,4%), da sua sala de aula (16,8%) e normalmente da mesma idade ou mais velho (19,5% e 18,1%, respectivamente); raramente foram agredidos por muitas meninas e pelos mais novos. Ferreira (2000) refere que os agressores normalmente também são mais velhos, no entanto de outra sala e do mesmo ano e vários rapazes.

Analisando comparativamente os três tipos de recreios podemos verificar que, quanto ao género o agressor foi sempre um rapaz. Quanto à idade, inicialmente o agressor era mais velho e passou a ser não só mais velho, como também da mesma idade. Inicialmente, o agressor era da mesma sala da vítima,

depois passou a ser de outro ano e finalmente voltou a ser da mesma sala. Estas mudanças poderão estar relacionadas com a presença de materiais no recreio, que levou a uma maior interacção entre todos os alunos, permitindo a formação de grupos não só da sua sala, mas também com outros alunos de outras salas e outros anos, o que poderá ter provocado o maior aparecimento de conflitos entre alunos de outros anos.

Quadro 27 – Características dos agressores em relação a) à sala b) à idade e c) ao género e número em cada tipo de recreio

		Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
a)	Minha sala	34	23,1	9	6,2	25	16,8
	Meu ano/outra sala	20	13,6	6	4,1	16	10,7
	Outro ano	28	19,1	31	21,2	20	13,4
b)	Mais novos	5	3,4	4	2,7	5	3,4
	Mais velhos	48	32,7	21	14,4	27	18,1
	Minha idade	29	19,7	21	14,4	29	19,5
c)	Menino	40	27,2	24	16,4	26	17,4
	Menina	11	7,5	4	2,7	8	5,4
	Muitos meninos	18	12,2	12	8,2	12	8,1
	Muitas meninas	5	3,4	2	1,4	3	2
	Meninos e meninas	8	5,4	4	2,7	12	8,1

(Nota: Vazio – n=147; Supervisão e materiais – n=146; Materiais – n=149)

12.1.7. Comunicação ao professor

Analisando o quadro 28 podemos constatar que inicialmente 35,4% dos alunos agredidos não comunicavam as agressões que sofriam na escola aos seus professores. No entanto, com a introdução da supervisão no recreio, feita não só pelos auxiliares de acção educativa, mas também pelos professores, verificamos que essa percentagem diminui para 13%. Assim, parece que a supervisão não só ajudou a diminuir os problemas de *bullying* na escola, como também encorajou os alunos a comunicarem os seus problemas aos seus professores. Esta mudança também poderá estar relacionada com a sensibilização para este problema de toda a comunidade educativa e da importância em comunicar aos professores as

ocorrências de situações de *bullying,* para mais facilmente se agir sobre o problema.

Quando retiramos a supervisão, a percentagem de alunos que não comunica ao professor volta a aumentar, apesar de continuar a ser inferior à inicial. O facto do professor se encontrar no recreio poderá facilitar a comunicação dos alunos, visto que de imediato o podem fazer, o que não acontece quando os professores se encontram no bar ou na sala de professores.

Quadro 28 - Comunicação ao professor em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	30	20,4	27	18,5	26	17,5
Não	52	35,4	19	13	40	26,8
Ninguém me agrediu	65	44,2	100	68,5	83	55,7
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.8. Comunicação aos pais

No quadro 29 podemos verificar que grande parte dos alunos comunicam as agressões sofridas aos seus pais, em todos os tipos de recreios. Também nesta situação, a sensibilização para este tipo de situações serem denunciadas passou pela sua comunicação aos pais.

Quadro 29 – Comunicação aos pais em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	52	35,4	41	28,1	47	31,5
Não	30	20,4	5	3,4	19	12,8
Ninguém me agrediu	65	44,2	100	68,5	83	55,7
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.9. Apoio dos colegas às vítimas

Analisando o quadro 30, podemos verificar que, no recreio vazio, a maior percentagem das vítimas sentiu apoio, essencialmente, por "1 ou 2 meninos", enquanto que, para o recreio com supervisão e materiais e para o recreio com materiais a maior percentagem situa-se nos "3 ou mais meninos" (15,1% e 18,1%, respectivamente).

O programa de intervenção aplicado não só encorajou outros meninos a ajudarem as vítimas como também se verificou, essencialmente, no recreio com supervisão e materiais uma redução bastante grande da falta de apoio sentida por algumas vítimas. Quando retiramos a supervisão, a percentagem de alunos que refere sentir falta de apoio aumenta em relação ao recreio com supervisão e materiais, mas continua ligeiramente inferior ao valor inicial. No entanto, esta situação poderá ser explicada pelo facto dos alunos estarem ocupados a brincar e a jogar com os materiais disponíveis e não se aperceberem dos conflitos que acontecem fora da sua actividade ou então aperceberem-se e sentirem a falta de um adulto para apoiar a sua tomada de decisão.

Quadro 30 – Apoio dos colegas às vítimas em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ninguém me ajudou	21	14,3	6	4,1	20	13,4
1 ou 2 meninos	33	22,4	18	12,3	19	12,8
3 ou mais meninos	28	19,1	22	15,1	27	18,1
Ninguém me agrediu	65	44,2	100	68,5	83	55,7
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.10. Atitude dos alunos perante uma agressão

No quadro 31 podemos verificar que em todos os recreios a maioria tenta ajudar as vítimas, sendo a percentagem mais elevada no recreio com supervisão e materiais (82,9%). Quanto à percentagem de alunos que acha que não deve fazer nada, porque não têm nada a ver consigo, mantém-se mais ou menos a mesma nos diferentes tipos de recreio. A percentagem de alunos que acha que

devia tomar uma atitude, mas não o faz foi de 11,6% no recreio vazio. Esta percentagem diminui para o recreio com supervisão e materiais (6,1%) e para o recreio com materiais (10,1%).

As respostas a esta questão estão de acordo com a questão anterior, no que concerne à ajuda prestada pelos alunos e sentida pelas vítimas, isto é, o recreio com supervisão e materiais é aquele que apresenta a maior percentagem de vítimas que sentiram apoio dos seus colegas e a maior percentagem de alunos que afirma apoiar os colegas que sofrem agressões.

Quadro 31 - Atitude dos alunos perante uma agressão em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nada, não é nada comigo	16	10,9	16	11	19	12,7
Nada, mas acho que devia ajudar	17	11,6	9	6,1	15	10,1
Tento ajudá-lo como posso	114	77,5	121	82,9	115	77,2
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.11. Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão

Quando se pergunta aos alunos se têm conhecimento do apoio prestado pelos professores às vítimas, a grande parte (entre os 40,4% e 47%) refere que esse apoio foi prestado "muitas vezes" em todos os recreio. No entanto, também verificamos em todos os recreios uma percentagem elevada (entre os 33,5% e 38,2%) de alunos que não sabem (quadro 32).

Quadro 32 - Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não sei	52	35,4	49	33,5	57	38,2
Quase nunca	7	4,8	9	6,2	1	0,7
Às vezes	24	16,3	29	19,9	21	14,1
Muitas vezes	64	43,5	59	40,4	70	47
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.12. Agressão

Observando o quadro 33, podemos constatar que 54,4% dos alunos admitem ter agredido os seus colegas uma ou mais vezes no recreio vazio, 41,1% no recreio com supervisão e materiais e 33,6% no recreio com materiais. De referir que a percentagem de alunos agressores foi sempre diminuindo ao longo da nossa intervenção, verificando-se a menor percentagem no recreio com materiais.

Quadro 33 - Agressão em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	67	45,6	86	58,9	99	66,4
1 ou 2 vezes	56	38,1	49	33,6	41	27,5
3 ou 4 vezes	17	11,6	5	3,4	4	2,7
5 ou mais vezes	7	4,7	6	4,1	5	3,4
TOTAL	147	100	146	100	149	100

Analisando em conformidade com Pereira (2002), podemos verificar que no recreio vazio 16,3% dos alunos admitem agredir os seus colegas de forma persistente. No entanto, esta percentagem reduz mais de 50%, quando introduzimos no recreio supervisão e materiais. Esta percentagem mantém-se mais ou menos constante quando retiramos a supervisão (quadro 34).

Quando comparamos estas percentagens com os valores apresentados sobre os níveis de vitimação, constatamos que os níveis de agressão são inferiores aos da vitimação. Tal facto poderá ser explicado pelo receio que alguns alunos tiveram em ser alvo de represálias e castigos por parte dos professores, apesar do questionário ser anónimo ou pela dificuldade em se identificar como agressores, devido ao desconhecimento do que é agredir alguém, visto que o mesmo comportamento para uns é agressão e para outros pode não ser.

Quadro 34 - Agressão persistente em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	123	83,7	135	92,5	140	93,9
Sim	24	16,3	11	7,5	9	6,1
TOTAL	147	100	146	100	149	100

Para verificar se existem diferenças significativas entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio, quanto aos níveis de agressão total (uma ou mais vezes) e de forma persistente (três ou mais vezes), foi aplicado o teste estatístico X^2. Este teste revelou diferenças significativas nos níveis de agressão total e persistente entre o recreio vazio e todos os outros tipos de recreio (quadro 35). No estudo realizado por Marques (1998) constatou-se a inexistência de diferenças significativas entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio.

As alterações realizadas no recreio provocaram diferentes respostas ao nível dos comportamentos agressivos, confirmadas também nos valores de vitimação verificados. Parece que as mudanças efectuadas ao nível do recreio levaram a um efeito positivo no tipo de comportamento dos alunos para com os seus pares.

Quadro 35 – Diferenças do nível de agressão por comparação entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio

Recreios	**Agressão total**			**Agressão persistente**		
	Freq.	X^2	p	Freq.	X^2	p
Vazio	80	------	------	24	------	------
Supervisão e materiais	60	4,282	0,039*	11	4,996	0,025*
Materiais	50	13,079	0,000***	9	7,904	0,005**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

12.1.13. Agressão em grupo

Quando questionamos sobre a agressão em grupo, constatamos que, no recreio vazio, a percentagem de alunos que se junta para agredir os colegas foi maior do que nos outros tipos de recreio, mesmo quando admitem agredir só se os irritarem muito. A presença dos supervisores no recreio parece prevenir a

agressão em grupo, uma vez que as percentagens foram menores neste tipo de recreio. Tal facto poderá estar relacionado com a maior facilidade em detectar este tipo de agressões, uma vez que envolve mais alunos e, portanto, chama mais a atenção dos supervisores (quadro 36).

Tal como se verifica no estudo realizado por Marques (1998), o recreio vazio foi o que apresentou percentagens mais elevadas de alunos que admitem agredir os seus pares e o recreio com supervisão e materiais foi aquele que apresentou percentagens mais baixas.

Quadro 36 - Agressão em grupo em cada tipo de recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	6	4,1	3	2	5	3,3
Só se ele me irritar muito	52	35,4	43	29,5	49	32,9
Não sei	6	4,1	11	7,5	12	8,1
Não	83	56,4	89	61	83	55,7
TOTAL	147	100	146	100	149	100

12.1.14. Representações dos alunos sobre o recreio

Depois de toda a intervenção ao nível do recreio, questionamos sobre o que acharam de cada um deles. Observando o quadro 37 constatamos que, no recreio vazio, os alunos estão muito divididos pelas diferentes categorias, desde "não gostei nada" até ao "adorei", situando-se a maioria entre "não gostei nada" e "gostei assim-assim". Estes resultados poderão ter sido influenciados pela vivência de outros tipos de recreios melhorados.

Quando introduzimos no recreio a supervisão e os materiais, a maioria dos alunos gosta ou adora o recreio, enquanto que no recreio só com materiais a maioria adorou o recreio. Parece que grande parte dos alunos gosta mais do recreio quando não existe supervisão.

Pellegrini (1995) e Pereira (1997) salientam que, mesmo quando as condições do espaço não são as melhores, as crianças normalmente gostam do recreio. Os próprios alunos apontam algumas razões para este sentimento positivo: não há controlo dos adultos, descansam do trabalho escolar, divertem-

se, brincam e conversam com os amigos, apanham ar e realizam jogos à sua vontade.

Quadro 37 - Representações dos alunos sobre cada recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não gostei nada	33	22,1	1	0,7	3	2
Não gostei	31	20,8	3	2	1	0,7
Gostei assim-assim	45	30,2	30	20,1	10	6,7
Gostei	22	14,8	57	38,3	27	18,1
Adorei	18	12,1	58	38,9	108	72,5
TOTAL	149	100	149	100	149	100

12.1.15. Recreio preferido dos alunos

Quando questionamos aos alunos sobre o recreio preferido, verificamos que 65,8% preferem o recreio só com materiais, 31,5% o recreio com supervisão e materiais e apenas 2,7% o recreio vazio. Estes resultados estão de acordo com os anteriores, visto que mais uma vez se confirma que a maioria prefere o recreio só com materiais (quadro 38).

Quadro 38 - Recreio preferido dos alunos

	Freq.	%
Vazio	4	2,7
Supervisão e Materiais	47	31,5
Materiais	98	65,8
TOTAL	149	100

12.1.16. Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa

Para confirmar e verificar a funcionalidade da supervisão dos auxiliares de acção educativa, os alunos foram questionados sobre o apoio dado por eles na hora do recreio. No recreio vazio, os alunos dividem as suas respostas pelas três

categorias, sendo a maior percentagem de 41,6% no "não", seguindo-se 30,2% que referem "às vezes" e 28,2% que "sim". No recreio com supervisão e materiais, a maioria dos alunos afirma sentir o apoio dos auxiliares de acção educativa (52,4%), enquanto que 36,9% o sente "às vezes" e 10,7% "não". No recreio com materiais, 71,1% referem não sentir qualquer apoio, 20,8% "às vezes" e apenas 8,1% referem que "sim" (quadro 39).

Estas percentagens indicam que no recreio vazio os auxiliares de acção educativa nem sempre apoiam os alunos no recreio, enquanto que no recreio com supervisão e materiais podemos afirmar que esse apoio já foi dado com mais regularidade, pois mais de 50% sentiram a sua presença. No recreio com materiais, podemos dizer que, de facto, notou-se a diferença, visto que grande parte não sentiu qualquer apoio.

Quadro 39 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa em cada recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	62	41,6	16	10,7	106	71,1
Às vezes	45	30,2	55	36,9	31	20,8
Sim	42	28,2	78	52,4	12	8,1
TOTAL	149	100	149	100	149	100

12.1.17. Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores

No âmbito da questão anterior, a mesma pergunta foi feita em relação aos professores. Como podemos verificar no quadro 40, no recreio vazio, 83,9% dos alunos não sentiram qualquer apoio dos professores na hora do recreio. Quanto ao recreio com supervisão e materiais, 56,4% sentiram apoio, enquanto que 30,2% referem ter sentido "às vezes" e 13,4% "não". Por último, no recreio com materiais, constatamos que, de facto, a supervisão pelos professores foi praticamente nula, uma vez que apenas 2% referem ter sentido esse apoio e 8,1% "às vezes". Os restantes (89,9%) não sentiram qualquer tipo de apoio por parte dos professores.

Quadro 40 - Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores em cada recreio

	Vazio		Supervisão e Materiais		Materiais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	125	83,9	20	13,4	134	89,9
Às vezes	18	12,1	45	30,2	12	8,1
Sim	6	4	84	56,4	3	2
TOTAL	149	100	149	100	149	100

12.2. Comparação entre o recreio vazio (diagnóstico) e os recreios modificados em relação ao género

A comparação entre os rapazes e as raparigas permite detectar diferenças e semelhanças nas respostas às alterações que se verificam no recreio. Os dados são apresentados em quadros com os valores em frequência e percentagem em relação ao género feminino e masculino. Sempre que existam informações disponíveis será feita a comparação com os dados de estudos realizados em Portugal e no estrangeiro.

12.2.1. Número de amigos da sala

A percentagem de alunos que refere ter mais de cinco amigos foi muito idêntica em ambos os géneros, apresentando as raparigas valores ligeiramente superiores em todos os tipos de recreio. Podemos constatar também que a percentagem mais alta, no que se refere aos alunos com mais de cinco amigos, se verifica quando introduzimos a supervisão e os materiais no recreio, quer para os rapazes como para as raparigas (quadro 41).

Quadro 41 - Número de amigos da sala em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1/2 amigos	12	17,6	7	10,3	7	10,3	13	16,5	3	3,9	5	6,2
3/4 amigos	24	35,3	17	25	21	30,9	26	32,9	22	28,2	28	34,6
5 ou mais amigos	32	47,1	44	64,7	40	58,8	40	50,6	53	67,9	48	59,2
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.2. Alunos que ficaram sós no recreio

A percentagem de raparigas que nunca ficou só no recreio foi ligeiramente superior à dos rapazes em todos os tipos de recreio. Comparando o recreio vazio com os outros, verificamos que as percentagens de alunos que já ficaram sós uma ou mais vezes são maiores no recreio vazio do que em qualquer outro tipo de recreio, em ambos os géneros. No recreio com supervisão e materiais e no recreio só com materiais verificamos nos rapazes exactamente a mesma percentagem em todas as categorias, enquanto que para as raparigas, quando retiramos a supervisão, verificamos um ligeiro aumento da percentagem de alunas que ficaram sós "1 ou 2 vezes" e uma ligeira diminuição nas outras categorias (quadro 42).

Parece que a introdução dos materiais no recreio provoca a união dos alunos em torno dos mesmos, verificando-se praticamente a mesma percentagem de rapazes e raparigas que ficaram sós uma ou mais vezes no recreio com materiais e com ou sem supervisão.

Quadro 42 – Alunos que ficaram sós no recreio em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	43	63,3	54	79,4	54	79,4	56	70,9	65	83,4	68	83,9
1 ou 2 vezes	9	13,2	7	10,3	7	10,3	11	13,9	7	9	9	11,1
3 ou 4 vezes	9	13,2	5	7,4	5	7,4	7	8,9	3	3,8	2	2,5
5 ou mais vezes	7	10,3	2	2,9	2	2,9	5	6,3	3	3,8	2	2,5
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.3. Vitimação

A percentagem de raparigas que nunca foi agredida é superior em todos os tipos de recreio comparativamente com a dos rapazes, sendo a maior percentagem em ambos os géneros no recreio com supervisão e materiais (quadro 43).

Quadro 43 – Vitimação em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	27	39,7	42	61,8	33	48,5	38	48,1	58	74,4	50	61,7
1 ou 2 vezes	12	17,6	11	16,2	15	22,1	14	17,7	5	6,4	14	17,3
3 ou 4 vezes	14	20,6	12	17,6	14	20,6	20	25,3	8	10,2	12	14,8
5 ou mais vezes	15	22,1	3	4,4	6	8,8	7	8,9	7	9	5	6,2
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

Tomando como referência Pereira (2002) observamos que os rapazes foram mais vitimados de forma persistente do que as raparigas, sendo esta diferença mínima no recreio com supervisão e materiais (quadro 44). Olweus (1993a; 1993b) e Whitney e Smith (1993) também apontam os rapazes como os mais agredidos em relação às raparigas.

Quadro 44 – Vitimação persistente em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	39	57,3	53	78	48	70,6	52	65,8	63	80,8	64	79
Sim	29	42,7	15	22	20	29,4	27	34,2	15	19,2	17	21
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

Para verificar se existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas para cada tipo de recreio, quanto aos níveis de vitimação total (uma ou mais vezes) e de forma persistente (três ou mais vezes), foi aplicado o teste estatístico X^2. Este teste revelou que não existem diferenças significativas entre os géneros para todos os tipos de recreio (quadro 45). Deste modo, podemos

afirmar que a intervenção realizada teve um igual papel para ambos os géneros. No estudo realizado por Marques (1998) também se verificou o mesmo.

Quadro 45 – Diferenças do nível de vitimação por comparação entre géneros para os diferentes tipos de recreio

Recreios	Vitimação total				Vitimação persistente			
	Freq.		X^2	p	Freq.		X^2	p
	M	F			M	F		
Vazio	41	41	1,044	0,307 NS	29	27	1,112	0,292 NS
Supervisão e materiais	26	20	2,670	0,102 NS	15	15	0,178	0,673 NS
Materiais	35	31	2,610	0,106 NS	20	17	1,405	0,236 NS

NS – Não significativo

Analisando apenas o género masculino e comparando o recreio vazio com os outros tipos de recreio, quanto aos níveis de vitimação total e de forma persistente, a aplicação do teste estatístico X^2 revelou que apenas existem diferenças significativas entre o recreio vazio e o recreio com supervisão e materiais para os níveis de vitimação total e persistente (quadro 46); o mesmo se verifica para as raparigas (quadro 47).

No estudo de Marques (1998) verificaram-se diferenças significativas, quer para os rapazes quer para as raparigas, entre o recreio vazio e o recreio com materiais e entre o recreio vazio e o recreio com supervisão e materiais.

Quadro 46 – Diferenças do nível de vitimação no género masculino por comparação entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio

Recreios	Vitimação total			Vitimação persistente		
	Freq.	X^2	p	Freq.	X^2	p
Vazio	41	------	------	29	------	------
Supervisão e materiais	26	6,619	0,010*	15	6,585	0,010*
Materiais	35	1,074	0,300 NS	20	1,074	0,300 NS

NS – Não significativo; * $p < 0,05$

Quadro 47 – Diferenças do nível de vitimação no género feminino por comparação entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio

Recreios	Vitimação total			Vitimação persistente		
	Freq.	X^2	p	Freq.	X^2	p
Vazio	41	------	------	27	------	------
Supervisão e materiais	20	11,390	0,001**	15	4,475	0,034*
Materiais	31	3,001	0,083 NS	17	3,490	0,062 NS

NS – Não significativo; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

12.2.4. Formas de agressão

Analisando o quadro 48, verificamos que, no recreio vazio, a principal forma de agressão foi "chamar nomes", quer para os rapazes (48,5%) quer para as raparigas (50,6%), sendo também para elas esta a principal forma de agressão, quer para o recreio com supervisão e materiais (20,5%), quer para o recreio com materiais (28,4%).

Para os rapazes, no recreio com supervisão e materiais, a maior percentagem constata-se na agressão física e no "chamar nomes", ambos com 35,3%, enquanto que para o recreio com materiais, as formas de agressão mais apontadas foram não só a agressão física e "chamar nomes", como também "tirar coisas", todos com 32,4% (quadro 48).

Quadro 48 – Formas de agressão em cada tipo de recreio, por género (Total)

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bater	27	39,7	24	35,3	22	32,4	20	25,3	4	5,1	2	2,5
Tirar coisas	20	29,4	19	27,9	22	32,4	18	22,8	7	9	7	8,6
Meter medo	12	17,6	8	11,8	5	7,4	14	17,7	4	5,1	5	6,2
Chamar nomes	33	48,5	24	35,3	22	32,4	40	50,6	16	20,5	23	28,4
Não me falar	16	23,5	14	20,6	13	19,1	30	38	14	17,9	17	21
Falar de mim	14	20,6	6	8,8	7	10,3	20	25,3	8	10,3	10	12,3
Outras	5	7,4	1	1,5	1	1,5	2	2,5	4	5,1	0	0

(Nota: Masculino: Vazio, Supervisão e materiais e Materiais – n=68; Feminino: Vazio – n=79, Supervisão e materiais – n=78 e Materiais – n=81)

12.2.5. Locais de agressão

Analisando o quadro 49 constatamos que o recreio foi o local de maior incidência de agressões para ambos os géneros em todos os recreios estudados. O segundo local de agressão mais apontado, por ambos os géneros, foi a sala de aula, excepto no recreio com materiais, em que os rapazes referem mais problemas nos corredores e escadas. Comparando os géneros verificamos que os rapazes apresentam valores mais altos de vitimação ao nível do recreio.

As percentagens mais baixas de vitimação ao nível do recreio verificam-se no recreio com supervisão e materiais, em ambos os géneros, apesar de se verificar uma diferença mínima nas raparigas entre o recreio com supervisão e materiais e o recreio só com materiais. De referir que com a retirada da supervisão, a vitimação volta a aumentar, mas continua com valores mais baixos do que o inicial, sendo este aumento mínimo para as raparigas (quadro 49).

No estudo realizado por Marques (1998), o recreio também foi o local de maior incidência de agressões para ambos os géneros e em todos os recreios. Em segundo lugar foram os corredores e escadas, excepto no recreio com materiais, em que as raparigas referem mais problemas na sala de aula.

Quadro 49 – Locais de agressão em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq	%
Corredores e escadas	12	17,6	6	8,8	12	17,6	12	15,2	1	1,3	2	2,5
Recreio	31	45,6	19	27,9	24	35,3	32	40,5	12	15,4	13	16
Sala	16	23,5	13	19,1	9	13,2	18	22,8	5	6,4	7	8,6
Refeitório	5	7,4	5	7,4	4	5,9	4	5,1	2	2,6	1	1,2
Outros	2	2,9	6	8,8	0	0	1	1,3	4	5,1	1	1,2

(Nota: Masculino: Vazio, Supervisão e materiais e Materiais – n=68; Feminino: Vazio – n=79, Supervisão e materiais – n=78 e Materiais – n=81)

12.2.6. Características dos agressores

Para todos os tipos de recreio, grande parte dos rapazes foram vítimas de um menino, mais velho e de outro ano, enquanto que as raparigas foram agredidas por um menino, em todos os recreios ou por meninos e meninas, só para o recreio com materiais, normalmente o(s) agressor(es) é(são) da mesma idade e sala, com excepção do recreio com supervisão e materiais que é da mesma idade mas de outro ano (quadro 50).

De referir, ao nível dos rapazes, as baixas percentagens que caracterizam o agressor como mais novo e como sendo uma menina ou um grupo de meninas. Também ao nível das raparigas, assinalaram-se baixas percentagens que caracterizam o agressor como mais novo e como sendo um grupo de meninos (quadro 50).

Quadro 50 - Características dos agressores em relação a) à sala b) à idade e c) ao género e número em cada tipo de recreio, por género

		Masculino						Feminino					
		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
a)	Minha sala	12	17,6	4	5,9	10	14,7	22	27,8	5	6,4	15	18,5
	Meu ano/outra sala	10	14,7	4	5,9	10	14,7	10	12,7	2	2,6	6	7,4
	Outro ano	16	23,5	25	36,8	17	25	12	15,2	6	7,7	3	3,7
b)	Mais novos	4	5,9	1	1,5	0	0	1	1,3	3	3,8	5	6,2
	Mais velhos	33	48,5	15	22,1	21	30,9	15	19	6	7,7	6	7,4
	Minha idade	7	10,3	13	19,1	15	22,1	22	27,8	8	10,3	14	17,3
c)	Menino	23	33,8	15	22,1	18	26,5	17	21,5	9	11,5	8	9,9
	Menina	0	0	0	0	1	1,5	11	13,9	4	5,1	7	8,6
	Muitos meninos	17	25	10	14,7	11	16,2	1	1,3	2	2,6	1	1,2
	Muitas meninas	0	0	1	1,5	0	0	5	6,3	1	1,3	3	3,7
	Meninos e meninas	3	4,4	3	4,4	4	5,9	5	6,3	1	1,3	8	9,9

(Nota: Masculino: para todos os recreios e para todas as categorias n=68; Feminino: para todas as categorias - Vazio n=79, Supervisão e materiais n=78 e Materiais n=81)

12.2.7. Comunicação ao professor

Somente no recreio com supervisão e materiais, para os rapazes, a percentagem de alunos que comunica as agressões sofridas ao professor é superior à percentagem de alunos que não comunicam. Em todos os outros, a percentagem de alunos que não relata a agressão é superior (quadro 51).

Quadro 51 - Comunicação ao professor em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	15	22,1	18	26,4	13	19,1	15	19	9	11,5	13	16,1
Não	26	38,2	8	11,8	22	32,4	26	32,9	11	14,1	18	22,2
Ninguém me agrediu	27	39,7	42	61,8	33	48,5	38	48,1	58	74,4	50	61,7
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.8. Comunicação aos pais

Quando analisamos os resultados, verificamos que, em todos os tipos de recreio e em ambos os géneros, a percentagem de alunos que comunica as agressões sofridas aos seus pais é maior do que a percentagem apresentada pelos alunos que optam pelo silêncio. De salientar, a reduzida percentagem de alunos que não falaram com os seus pais sobre este tipo de problemas em ambos os géneros no recreio com supervisão e materiais (quadro 52).

Quadro 52 - Comunicação aos pais em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	31	45,6	24	35,3	27	39,7	21	26,6	17	21,8	20	24,7
Não	10	14,7	2	2,9	8	11,8	20	25,3	3	3,8	11	13,6
Ninguém me agrediu	27	39,7	42	61,8	33	48,5	38	48,1	58	74,4	50	61,7
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.9. Apoio dos colegas às vítimas

A maior percentagem de vítimas que refere não receber qualquer apoio por parte dos colegas pertence aos rapazes, em todos os recreios, com excepção do recreio vazio. Para grande parte dos rapazes, o apoio foi dado normalmente por "3 ou mais meninos", enquanto que para as raparigas foi por "1 ou 2 meninos" para todos os recreios ou por "3 ou mais meninos" apenas para o recreio com supervisão e materiais (quadro 53).

Quadro 53 – Apoio dos colegas às vítimas em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ninguém me ajudou	6	8,8	4	5,9	10	14,7	15	19	2	2,6	10	12,3
1 ou 2 meninos	15	22,1	9	13,2	8	11,8	18	22,8	9	11,5	11	13,6
3 ou mais meninos	20	29,4	13	19,1	17	25	8	10,1	9	11,5	10	12,4
Ninguém me agrediu	27	39,7	42	61,8	33	48,5	38	48,1	58	74,4	50	61,7
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.10. Atitude dos alunos perante uma agressão

A maioria, tanto dos rapazes como das raparigas, tenta ajudar a vítima como pode, em qualquer um dos recreio, verificando-se, no entanto, que as raparigas prestam mais apoio aos pares do que os rapazes. Em ambos os géneros, o recreio com supervisão e materiais é aquele que apresenta maior percentagem de alunos que ajudam os seus colegas, talvez porque se sintam mais apoiados com a presença de adultos no recreio (quadro 54).

Quanto aos alunos que acham que não devem interferir, porque não têm nada a ver com o problema, as percentagens mais elevadas verificam-se nos rapazes para todos os recreios, sendo todas as percentagens muito similares. Nas raparigas a percentagem mais elevada constata-se no recreio com materiais (quadro 54).

Quanto aos alunos que referem não ajudar, mas que julgam que o deveriam fazer, as percentagens são muito semelhantes em ambos os géneros, com excepção do recreio com supervisão e materiais, onde as raparigas apresentam uma percentagem ligeiramente superior (quadro 54).

Quadro 54 - Atitude dos alunos perante uma agressão em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nada, não é nada comigo	10	14,7	11	16,2	10	14,7	6	7,6	5	6,4	9	11,1
Nada, mas acho que devia ajudar	8	11,8	3	4,4	7	10,3	9	11,4	6	7,7	8	9,9
Tento ajudá-lo como posso	50	73,5	54	79,4	51	75	64	81	67	85,9	64	79
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.11. Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão

Observando o quadro 55 podemos verificar que, para ambos os géneros, as maiores percentagens se situam nas categorias "muitas vezes" e "não sei",

observando-se igual percentagem para os rapazes no recreio com supervisão e materiais, e para as raparigas no recreio vazio e no recreio com materiais.

Quadro 55 - Opinião dos alunos em relação à intervenção do professor perante uma agressão em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não sei	20	29,4	24	35,3	23	33,8	32	40,5	25	32,1	34	42
Quase nunca	4	5,9	4	5,9	0	0	3	3,8	5	6,4	1	1,2
Às vezes	12	17,6	16	23,5	9	13,2	12	15,2	13	16,6	12	14,8
Muitas vezes	32	47,1	24	35,3	36	53	32	40,5	35	44,9	34	42
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.12. Agressão

A percentagem de alunos que nunca agrediu é maior para as raparigas em todos os recreios, observando-se a maior percentagem no recreio com materiais quer para os rapazes quer para as raparigas. Relativamente aos alunos que já agrediram uma ou mais vezes, verificamos que grande parte das respostas se situam na categoria "1 ou 2 vezes", sendo maiores as percentagens para os rapazes em todos os recreios (quadro 56).

Quadro 56 - Agressão em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca	26	38,2	32	47,1	38	55,9	41	51,9	54	69,2	61	75,3
1 ou 2 vezes	31	45,6	30	44,1	24	35,3	25	31,6	19	24,4	17	21
3 ou 4 vezes	7	10,3	2	2,9	3	4,4	10	12,7	3	3,8	1	1,2
5 ou mais vezes	4	5,9	4	5,9	3	4,4	3	3,8	2	2,6	2	2,5
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

Analisando de acordo com Pereira (2002), verificamos que, para ambos os géneros, as percentagens mais elevadas de alunos agressores de forma persistente constatam-se no recreio vazio, sendo essas percentagens muito

similares. Para o género masculino verificamos que a percentagem de alunos agressores de forma persistente é igual para o recreio com supervisão e materiais e para o recreio só com materiais. Quanto às raparigas, as percentagens mais baixas constatam-se no recreio com materiais, sendo este valor inferior ao dos rapazes (quadro 57).

Quadro 57 – Agressão persistente em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq	%
Não	57	83,8	62	91,2	62	91,2	66	83,5	73	93,6	78	96,3
Sim	11	16,2	6	8,8	6	8,8	13	16,5	5	6,4	3	3,7
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

Para verificar se existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas para cada tipo de recreio, quanto aos níveis de agressão total (uma ou mais vezes) e persistente (três ou mais vezes), foi aplicado o teste estatístico X^2. Este teste revelou que não existem diferenças significativas, quanto ao nível de agressão de forma persistente, entre os géneros para todos os tipos de recreio. No entanto, analisando estatisticamente a agressão total, constatam-se diferenças significativas entre os géneros para os recreios que sofreram intervenção (quadro 58).

No estudo realizado por Marques (1998), apenas se verificou existirem diferenças significativas entre os níveis de agressão femininos e masculinos no recreio com supervisão.

Quadro 58 – Diferenças do nível de agressão por comparação entre géneros para os diferentes tipos de recreio

Recreios	**Agressão total**				**Agressão persistente**			
	Freq.		X^2	p	Freq.		X^2	p
	M	F			M	F		
Vazio	42	38	2,750	0,097NS	11	13	0,002	0,964 NS
Supervisão e materiais	36	24	7,636	0,006**	6	5	0,312	0,577 NS
Materiais	30	20	6,257	0,012*	6	3	1,707	0,191 NS

NS – Não significativo; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Analisando apenas o género masculino e comparando o recreio vazio com os outros tipos de recreio, quanto aos níveis de agressão total e de forma persistente, a aplicação do teste estatístico X^2 revelou que apenas existem diferenças significativas nos níveis de agressão total, entre o recreio vazio e o recreio com materiais (quadro 59), enquanto que para as raparigas apenas não se verificam diferenças significativas entre o recreio vazio e o recreio com supervisão e materiais, quanto ao nível de agressão persistente (quadro 60).

Quadro 59 – Diferenças do nível de agressão no género masculino por comparação entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio

Recreios	Agressão total			Agressão persistente		
	Freq.	X^2	p	Freq.	X^2	p
Vazio	42	------	------	11	------	------
Supervisão e materiais	36	0,718	0,397 NS	6	1,518	0,218 NS
Materiais	30	4,250	0,039*	6	1,681	0,195 NS

NS – Não significativo; * $p < 0,05$

Quadro 60 – Diferenças do nível de agressão no género feminino por comparação entre o recreio vazio e os outros tipos de recreio

Recreios	Agressão total			Agressão persistente		
	Freq.	X^2	p	Freq.	X^2	p
Vazio	38	------	------	13	------	------
Supervisão e materiais	24	4,406	0,036*	5	3,681	0,055 NS
Materiais	20	9,484	0,002**	3	7,226	0,007**

NS – Não significativo; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

12.2.13. Agressão em grupo

Para todos os tipos de recreio, mais de 50% das raparigas referem nunca ter agredido em grupo, verificando-se, de seguida, as percentagens mais elevadas na categoria "só se ele me irritar muito". Quanto aos rapazes, as percentagens mais elevadas situam-se também nas categorias anteriormente referidas, com valores muito similares, com excepção do recreio com supervisão e materiais, em que a maioria (57,3%) afirma nunca ter agredido em grupo. As categorias "sim" e "não sei" apresentam valores muito baixos em relação às outras categorias, em ambos os géneros e em todos os recreios (quadro 61).

Comparando o recreio vazio com o recreio com supervisão e materiais, observamos nos rapazes um aumento da percentagem de alunos que refere não agredir em grupo. O mesmo não acontece com as raparigas verificando-se uma ligeira diminuição. Tal facto poderá estar relacionado com os tipos de agressão mais sofridos, por ambos os géneros. A agressão física foi mais referida pelos rapazes, enquanto que pelas raparigas foi "chamar nomes". A agressão física é uma forma de agressão directa, que rapidamente é detectada pelos supervisores, ainda mais quando é feita em grupo. Quando a agressão é verbal, como é o caso de chamar nomes, já é mais difícil o supervisor detectá-la e, portanto, mais difícil diminuir este tipo de agressão.

Quadro 61 - Agressão em grupo em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						**Feminino**					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	5	7,4	0	0	2	2,9	1	1,3	3	3,8	3	3,7
Só se ele me irritar muito	31	45,6	24	35,3	28	41,2	21	26,6	19	24,4	21	25,9
Não sei	3	4,4	5	7,4	5	7,4	3	3,8	6	7,7	7	8,7
Não	29	42,6	39	57,3	33	48,5	54	68,3	50	64,1	50	61,7
TOTAL	68	100	68	100	68	100	79	100	78	100	81	100

12.2.14. Representações dos alunos sobre o recreio

Observando o quadro 62, verificamos que as maiores percentagens se situam nas categorias "gostei" e "adorei", em ambos os géneros e para todos os recreios, com excepção do recreio vazio. A percentagem de raparigas que gosta ou adora o recreio é sempre superior à dos rapazes em todos os recreios, com excepção do recreio vazio, enquanto que a percentagem de alunos que refere não gostar nada ou simplesmente não gostar é superior no recreio vazio, para ambos os géneros. Quanto aos alunos que referem gostar assim-assim, verificamos para as raparigas que a maior percentagem se situa no recreio vazio e para os rapazes no recreio com supervisão e materiais.

Quadro 62 - Representações dos alunos sobre cada recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não gostei nada	17	25	1	1,5	2	2,9	16	19,8	0	0	1	1,2
Não gostei	17	25	3	4,4	0	0	14	17,3	0	0	1	1,2
Gostei assim-assim	16	23,5	18	26,5	8	11,8	29	35,8	12	14,8	2	2,5
Gostei	7	10,3	21	30,9	12	17,6	15	18,5	36	44,5	15	18,5
Adorei	11	16,2	25	36,7	46	67,7	7	8,6	33	40,7	62	76,6
TOTAL	68	100	68	100	68	100	81	100	81	100	81	100

12.2.15. Recreio preferido dos alunos

Comparando os três tipos de recreio, verificamos que, para mais de 50% em ambos os géneros, o preferido foi o recreio só com materiais, sendo esta percentagem ligeiramente inferior para as raparigas (quadro 63).

Quadro 63 - Recreio preferido dos alunos, por género

	Masculino		Feminino	
	Freq.	%	Freq.	%
Vazio	4	5,9	0	0
Supervisão e Materiais	18	26,5	29	35,8
Materiais	46	67,6	52	64,2
TOTAL	68	100	81	100

12.2.16. Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa

Quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa sentido pelos alunos, no recreio vazio, grande parte deles, tanto rapazes como raparigas, não sentiu qualquer apoio, enquanto que no recreio com supervisão e materiais a maioria sentiu esse apoio. No recreio só com materiais, mais de 50% dos rapazes e das raparigas não sentiram qualquer apoio (quadro 64).

Quadro 64 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos auxiliares de acção educativa em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	29	42,7	8	11,8	46	67,6	33	40,7	8	9,9	60	74,1
As vezes	20	29,4	26	38,2	17	25	25	30,9	29	35,8	14	17,3
Sim	19	27,9	34	50	5	7,4	23	28,4	44	54,3	7	8,6
TOTAL	68	100	68	100	68	100	81	100	81	100	81	100

12.2.17. Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores por género

No que respeita ao apoio dado pelos professores aos alunos na hora do recreio, verificamos que no recreio vazio e no recreio só com materiais a maioria dos rapazes e raparigas não sentiu nenhum apoio. No recreio com supervisão e materiais, mais de 50% dos rapazes e raparigas sentiram o apoio prestado pelos professores no hora do recreio (quadro 65).

Quadro 65 – Percepção dos alunos quanto ao apoio dos professores em cada tipo de recreio, por género

	Masculino						Feminino					
	Vazio		Sup. + Mat.		Mat.		Vazio		Sup. + Mat.		Mat.	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	58	85,3	12	17,7	59	86,7	67	82,7	8	9,9	75	92,6
As vezes	9	13,2	16	23,5	8	11,8	9	11,1	29	35,8	4	4,9
Sim	1	1,5	40	58,8	1	1,5	5	6,2	44	54,3	2	2,5
TOTAL	68	100	68	100	68	100	81	100	81	100	81	100

Tendo em conta os valores apresentados após o programa de intervenção, poderemos dizer que se constataram resultados positivos na prevenção e controlo dos comportamentos de *bullying* pela intervenção ao nível do envolvimento, pois, parece que as mudanças efectuadas ao nível do recreio levaram a um efeito positivo no tipo de comportamento dos alunos para com os seus pares.

CONCLUSÕES

Na sequência do estudo efectuado na Escola Básica do 1º Ciclo de Mangualde, que envolveu uma amostra de 149 alunos do 2º ao 4º anos de escolaridade, podemos apresentar de seguida as principais conclusões referentes ao diagnóstico realizado sobre os incidentes de *bullying* verificados neste estudo:

- a maioria dos alunos já foi vítima uma ou mais vezes, dos quais 38,1% de forma persistente;
- os rapazes apresentam níveis mais altos de vitimação total e persistente do que as raparigas, o que confirma a hipótese 2;
- as formas de agressão mais frequentes foram, para os rapazes, "chamar nomes" e agressão física e para as raparigas, "chamar nomes" e discriminação;
- o recreio é o espaço físico mais referido pelos alunos como o local de maior incidência de vitimação, o que confirma a hipótese 1;
- a maioria dos alunos admite ter agredido uma ou mais vezes, dos quais 16,3% de forma persistente;
- os rapazes apresentam níveis mais altos de agressão total do que as raparigas, mas, quanto à agressão persistente, ambos apresentam valores muito idênticos, sendo a percentagem das raparigas ligeiramente superior. A hipótese 3 apenas é confirmada para a agressão total.

Após a análise da realidade existente na escola em estudo, parece relevante salientar a pertinência da aplicação de um programa de intervenção neste espaço, que vise a prevenção/redução dos comportamentos de *bullying*.

A implementação do programa de intervenção no recreio permitiu apresentar de seguida as principais conclusões:

- verificou-se uma redução significativa dos níveis de vitimação total e persistente, comparando o recreio vazio com todos os outros, sendo o recreio com supervisão e materiais aquele que apresenta menor percentagem, o que confirma a hipótese 4, 5 e 6;
- entre géneros não existem diferenças significativas para todos os tipos de recreio, quando comparamos os níveis de vitimação total e

persistente, apesar dos rapazes apresentarem níveis mais altos de vitimação total e persistente, deste modo a hipótese 8 é rejeitada;

- para ambos os géneros existem diferenças significativas entre o recreio vazio e o recreio com supervisão e materiais, quando comparamos os níveis de vitimação total e persistente;
- verificou-se uma redução significativa dos níveis de agressão total e persistente, comparando o recreio vazio com todos os outros, sendo o recreio com materiais aquele que apresenta menor percentagem, deste modo, a hipótese 7 é rejeitada;
- entre géneros verificaram-se diferenças significativas para todos os tipos de recreio, com excepção do recreio vazio, quando comparamos os níveis de agressão total, apresentando os rapazes níveis mais altos; quanto aos níveis de agressão persistente não existem diferenças significativas para todos os tipos de recreio, apesar dos rapazes apresentarem valores ligeiramente superiores. Deste modo, a hipótese 9 apenas é confirmada no que diz respeito ao nível de agressão total;
- para o género masculino existem diferenças significativas entre o recreio vazio e o recreio com materiais, quando comparamos os níveis de agressão total;
- para o género feminino existem diferenças significativas entre o recreio vazio e o recreio com supervisão e materiais, quando comparamos os níveis de agressão persistente;
- o recreio preferido pela maioria dos alunos, de ambos os géneros, foi o recreio com materiais, deste modo, a hipótese 10 é rejeitada.

BIBLIOGRAFIA

Antunes, M.; Piazer, A.; Côrtes, C.; Penna, M. (2003). A importância e a preferência de actividades lúdicas para o desenvolvimento de crianças na fase pré-escolar. Ludens, 17, 2, p. 23-29.

Bell, J. (1999). Doing your Reseach Project. Buckingham

Blatchford, P. (1993). Playtime in the primary school – Problems and improvements, New York: Routledge.

Boulton, M. (1994a). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. In: P.K. Smith, S. Sharp (eds.), School *bullying*. Insights and perspectives, p.132-159. London and New York: Routledge.

Boulton, M. (1994b). How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior/middle school playground. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), Tackling bullying in your school, p.103-132. London and New York: Routledge.

Cabaço, J. (1992). Os espaços desportivos de lazer e recreação e a prevenção da delinquência. In: Actas do congresso Europeu Desporto para Todos – Os espaços e os equipamentos desportivos, p. 213-221. Câmara Municipal de Oeiras.

Cartwright, N. (1996). Combatting bullying in school: the role of peer helpers. In: H. Cowie, S. Sharp (eds.), Peer counselling in schools a time to listen, p. 97-105. London: David Fulton Publishers.

Costa, M.; Vale, D. (1998). A Violência nas Escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cowie, H. (1994). Ways of involving children in decision making. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), Breaktime and the school – Undertanding and changing playground behaviour, p.159-171. New York: Routledge.

Cowie, H.; Sharp, S. (1994). How to tackle bullying through the curriculum. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), Tackling bullying in your school, p.41-78. London and New York: Routledge.

Debarbieux, E. (2002). Risk factors for youth violence. In: E. Debarbieux, C. Blaya (eds.), Violence in Schools and Public Policies, p.6-31. France: Elsevier.

Feel, G. (1994). You're only a dinner lady! A case study of the 'SAVE' lunchtime organiser project. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), Breaktime and the school – Undertanding and changing playground behaviour, p.134-145. New York: Routledge.

Ferreira, A. (2000). As Culturas da Infância. A recuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate do *Bullying*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto.

Ferreira, A.; Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do *bullying* na escola. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), A escola e a criança em risco – intervir para prevenir, p. 235-247. Edições ASA.

Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino-básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, p. 279-300.

Fonzi, A.; Genta, M.; Menesini, E.; Bacchini, D.; Bonino, S.; Costabile, A. (1999) Europe – The Latin countries – Italy. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) The Nature of School Bullying – A cross-national perspective, p. 140-156. London and New York: Routledge.

Frost (1995) Childron, Play & Development. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo e Singapore: Fergus P Hughes.

Genta, M.; Menesini, E.; Fonzi, A.; Costabile, A.; Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. European Journal of Psychology of Education, XI, 1, p. 97-110.

Gomes, A.; Faria, M.; Pinto, A.; Pereira, B. (2001). Para uma juventude saudável, sem droga e sem violência – Programa de intervenção. In: B. Pereira, A. Pinto (eds.), A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir, p. 197-202. Edições ASA.

Gulbenkian Foundation (1995). Children and Violence. In: Report of the Commission on Children and violence, p. 31-209. London: Calouste Gulbenkien Foundation.

Hazler, R. (1996). Young people in trouble. In R. Hazler (ed.) Breaking the cycle of violence: Interventions for Bullying and Victimization, pp. 3-67. USA: Accelerated Development.

Higgins, C. (1994). How to improve the school ground environment as na anti-bullying strategy. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), Tackling bullying in your school, p.133-169. London and New York: Routledge.

Kelly, E. (1994). Racism and sexism in the playground. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), Breaktime and the school – Undertanding and changing playground behaviour, p.63-73. New York: Routledge.

Lima, T. (s.d.). O recreio dos jovens. Horizonte, 67, p.2.

Mackal, P. (1983). Teorías psicológicas de la agresión. Madrid: Ediciones Pirámide.

Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), A escola e a criança em risco – intervir para prevenir, p. 183-195. Edições ASA.

Marques, A.; Neto, C.; Angulo, J.; Pereira, B. (2001b). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In: A. Estrela, J. Ferreira (orgs), Violência e indisciplina na escola – XI colóquio da AFIRSE/AIPELF, p. 552-560. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Marques, A.; Neto, C.; Pereira, B. (2001a) Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In: M. Martinez (ed.), Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims, p. 137-145. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Marques, M. (1998). Espaço de jogo e desenvolvimento da criança – Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º ciclo. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.

Mellor, A. (1999) The UK and Ireland – Scotland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) The Nature of School Bullying – A cross-national perspective, p. 91-111.London and New York: Routledge.

Neto, A. (2001). A criança e o jogo – perspectivas de investigação. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), A escola e a criança em risco – intervir para prevenir, p. 31-47. Edições ASA.

Neto, C. (1979). A criança, espaço e desenvolvimento motor. Ludens, 3, 2/3, p. 35-44.

Neto, C. (1980). O espaço – A criação de um terreno de jogo. Ludens, 4, 2, p. 33-37.

Neto, C. (1992). The present and future perspectives of the play and playgrounds in Portugal. Ludens, 12, 3/4, p. 83-89.

Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. Ludens, 14, 1, p. 5-10.

Neto, C.; Barreiros, J.; Bom, L. (1985). Alguns critérios para construção de espaços de recreio e jogo para crianças. Ludens, 9, 2, p. 45-51.

O`Moore, A. (1997). Foreword: Bullying behaviour in school`s. In: O`Moore, A., Brown, K., McGuinness, C. (eds.), Bullying behaviour in school`s. The Irish Journal of Psychology, 18, 2. Psychological Society of Ireland, p. 135-137.

O`Moore, A.; Kirkham, C.; Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish School`s: A nationwide study. In: O`Moore, A., Brown, K., McGuinness, C. (eds.), Bullying behaviour in school`s. The Irish Journal of Psychology, 18, 2. Psychological Society of Ireland, p. 170-190.

Olweus, D. (1993a). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.

Olweus, D. (1993b). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1999) Europe – Scandinavia – Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) The Nature of School Bullying – A cross-national perspective. p. 7-27.London and New York: Routledge.

Ortega, R. (1994). Investigaciones Y Experiencias: violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. Revista de Educacion, 304, p. 253-279.

Ortega, R; Mora-Merchan J. (1999). Europe – The Latin countries – Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) The Nature of School Bullying – A cross-national perspective, p. 157-175. London and New York: Routledge.

Pedro, M.; Neto, C. (1994). O jogo e a exploração do espaço lúdico. Ludens, 14, 1, p. 23-27.

Pereira, B. (1997). Estudo e prevenção do *bullying* no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In: J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques, T. Lacerda (orgs.), Educação para a saúde, pp. 361-389. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.

Pereira, B. (2000). Um novo olhar sobre os espaços e tempos de lazer na escola. A prevenção da violência. In: Actas do congresso internacional os mundos sociais e culturais da infância, p. 83-92. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B. (2001a). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. In: A. Estrela, J. Ferreira (eds), Actas do XI Colóquio – Indisciplina e Violência na Escola: Olhares Plurais, p. 149-158. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Pereira, B. (2001b). A violência na escola - formas de prevenção. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), A escola e a criança em risco – intervir para prevenir, p. 17-30. Edições ASA.

Pereira, B. (2002). Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, B.; Almeida, A.; Valente, L.; Mendonça, D. (1996). O "Bullying" nas Escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In: L. Almeida, J. Silvério, S. Araújo (orgs), Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, p. 71-81. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B.; Mendonça, D. (1995). O "Bullying" na Escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade. In: Actas do 1º Encontro de Educação e Cultura do Concelho de Oeiras – Partilhar, Reflectir e Formar, p. 39-54. Câmara Municipal de Oeiras/DESAS/GRP.

Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L.; Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. School Psychology International, 25, 2, p. 241-254.

Pereira, B.; Neto, C. (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. Ludens, 14, 1, p. 35-41.

Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola. In C. Neto (1ª ed.), Jogos & Desenvolvimento da Criança, p. 238-257. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Pereira, B.; Pinto, A. (2001) A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir. Edições ASA.

Pettit, G.; Harrist, A. (1993) Children`s Aggressive and Socially Unskilled Playground Behavior With Peers: Origins in Early Family Relations. In: C. Hart (ed.), Children on playgrounds. Research perspectives and applications, p. 240-266. Albany: State University of New York Press.

Pires, M. (2001) Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In: B. Pereira, A. Pinto (eds.), A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir, p. 203-223. Edições ASA.

Ramalho, M. (1997). Análise multidimensional do recreio pré-escolar. In C. Neto (1ª ed.), Jogos & Desenvolvimento da Criança, p. 258-267. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Ross, C.; Ryan, A. (1994). Changing playground society – A whole-school approach. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), Breaktime and the school – Undertanding and changing playground behaviour, p.172-184. New York: Routledge.

Samulski, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto (1ª ed.), Jogos & Desenvolvimento da Criança, p. 226-237. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Sani, A. (2002) As crianças e a violência. Narrativas de crianças vítimas e testemunhas de crimes. Coimbra: Quarteto.

Serrano, J.; Neto, C. (1997). As rotinas da vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In C. Neto (1ª ed.), Jogos & Desenvolvimento da Criança, p. 206-225. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Sharp, S. (1994). Training schemes for lunchtime supervisors in the United Kingdom – An overview. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), Breaktime and the school – Undertanding and changing playground behaviour, p.118-131. New York: Routledge.

Sharp, S.; Cowie, H.; Smith, P. (1994). How to respond to bullying behaviour. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), Tackling bullying in your school, p.79-101. London and New York: Routledge.

Sharp, S.; Smith, P.K. (1994). Trackling bullying in your school. London and New York: Routledge.

Sharp, S.; Thompson, D. (1994). How to establish a whole-school anti-bullying policy. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), Tackling bullying in your school, p.25-40. London and New York: Routledge.

Smith, P. (1992). El papel del juego en el curriculo de preescolar y de la escuela primaria. In C. Rogers, P Kutnick (eds.), Psicología social de la escuela primaria, p. 161-185. Barcelona: Paidós.

Smith, P. (1997a). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. In: O`Moore, A., Brown, K., McGuinness, C. (eds.), Bullying behaviour in school`s. The Irish Journal of Psychology, 18, 2. Psychological Society of Ireland, p. 191-201.

Smith, P. (1997b). Lutar a brincar e lutar a sério: perspectivas sobre a sua relação. In C. Neto (1ª ed.), Jogos & Desenvolvimento da Criança, pp. 23-31. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Smith, P. (2002). School bullying, and ways of preventing it. In: É. Debarbieux, C. Blaya (eds.),Violence in schools and public policies, p.117-127. London and New York: Routledge.

Smith, P.K.; Sharp, S. (1994). School bullying. Insights and perspectives. London and New York: Routledge.

Smith, S. (1998). Risk and our Pedagogical relation to children – on the playground and beyond. USA: State University of New York Press.

Tattum, D. (1997). A whole-school response: from crisis management to prevention. In: A. O`Moore, K. Brown, C. McGuinness (eds.), Bullying behaviour in school`s. The Irish Journal of Psychology, 18, 2. Psychological Society of Ireland. p. 221-232.

Whitney, I.; Rivers, I.; Smith, P.K.; Sharp, S. (1994). The Sheffield Project: methodology and findings. In: P.K. Smith, S. Sharp (eds.), School bullying. Insights and perspectives, p.20-55. London and New York: Routledge.

Whitney, I.; Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35, 1, p. 3-25.

ANEXOS

ANEXO 1

(Questionário 1)

QUESTIONÁRIO*

Bullying/agressividade entre os alunos na escola

Faz uma cruz (X) no quadrado que te diz respeito.

Ano de Escolaridade: ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º

1. És um menino ou uma menina?

☐ 1 ☐ 2

2. Quantos anos tens? _____ anos

3. Escreve o nome dos teus melhores amigos, na tua sala.

_____

_____

A próxima parte do inquérito tem a ver com este mês de aulas.

Faz uma cruz (X) no quadrado que corresponde ao que te aconteceu.

4. Quantas vezes te aconteceu ficar só no recreio porque os outros meninos ou meninas não quiseram brincar contigo?

A - Nunca fiquei só ☐ **C** - 3 ou 4 vezes ☐

B - 1 ou 2 vezes ☐ **D** - 5 ou mais vezes ☐

5. Quantas vezes te fizeram mal?

A - Nunca ☐ **C** - 3 ou 4 vezes ☐

B - 1 ou 2 vezes ☐ **D** - 5 ou mais vezes ☐

* Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994).

6. Como é que te fizeram mal? **(Podes fazer uma cruz (X) em mais do que um quadrado)**

A – Ninguém se meteu comigo		☐		
B – Bateram-me, deram-me murros e pontapés	1 vez	☐	Várias vezes	☐
C – Tiraram-me coisas	1 vez	☐	Várias vezes	☐
D – Meteram-me medo	1 vez	☐	Várias vezes	☐
E – Chamaram-me nomes feios	1 vez	☐	Várias vezes	☐
F – Não me falaram	1 vez	☐	Várias vezes	☐
G – Andaram a segredar e a falar sobre mim	1 vez	☐	Várias vezes	☐
H – Fizeram-me outras coisas Quais? _____	1 vez	☐	Várias vezes	☐

7. Em que sítios é que te fizeram mal? **(Podes fazer uma cruz (X) em mais do que um quadrado)**

A - Em lado nenhum.	☐	**D** - Na sala.	☐
B - Nos corredores e nas escadas.	☐	**E** - No refeitório.	☐
C - No recreio.	☐	**F** - Outro sítio. Qual? _____	☐

8. De que sala são os meninos que te fizeram mal? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Nenhum menino se meteu comigo. ☐

B - São da minha sala. ☐

D - São do meu ano mas de outra sala. ☐

E - São de outro ano. ☐

9. Que idade têm os meninos que te fizeram mal? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Nenhum menino se meteu comigo. ☐

B - São mais novos. ☐

C - São mais velhos. ☐

D - São da minha idade. ☐

10. Quem te fez mal? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Ninguém se meteu comigo. ☐

B - Um menino. ☐

C - Uma menina. ☐

D - Muitos meninos. ☐

E - Muitas meninas. ☐

F - Meninos e meninas. ☐

11. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal?

A - Não. ☐

B - Sim. ☐

C - Ninguém se meteu comigo. ☐

12. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que outros meninos te fizeram mal?

A - Não. ☐

B - Sim. ☐

C - Ninguém se meteu comigo. ☐

13. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Ninguém me fez mal. ☐ **C** - 1 ou 2 meninos. ☐

B - Ninguém me ajudou. ☐ **D** - 3 ou mais meninos. ☐

14. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Nada, não é nada comigo. ☐ **C** - Tento ajudá-lo como posso. ☐

B - Nada, mas acho que devia ajudar. ☐

15. Os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros?

A - Não sei. ☐ **C** - Às vezes. ☐

B - Quase nunca. ☐ **D** - Muitas vezes. ☐

16. Durante este mês quantas vezes fizeste mal a outros meninos? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Nunca. ☐ **C** - 3 ou 4 vezes. ☐

B - 1 ou 2 vezes. ☐ **D** - 5 ou mais vezes. ☐

17. Juntaste-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas? **(Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados).**

A - Sim. ☐ **C** - Não sei. ☐

B - Só se ele me irritar muito. ☐ **D** - Não. ☐

ANEXO 2

(Questionário 2)

Universidade do Porto
FCDEF Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

QUESTIONÁRIO* SOBRE OS RECREIOS

Ao longo do 2º período brincaste e jogaste em três tipos de recreios:

A – RECREIO 1 Mês de **Janeiro**	B – RECREIO 2 Mês de **Fevereiro**	C – RECREIO 3 Mês de **Março**
Recreio normal	Recreio com caixas de materiais e professores	Recreio com caixas de materiais

1. O que achaste de cada recreio? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados para o recreio 1, para o recreio 2 e para o recreio 3)

		RECREIO 1	RECREIO 2	RECREIO 3
Não gostei nada	☹☹	☐	☐	☐
Não gostei	☹	☐	☐	☐
Gostei assim-assim	😐	☐	☐	☐
Gostei	☺	☐	☐	☐
Adorei	☺☺	☐	☐	☐

*Questionário construído com base no questionário adaptado de Olweus (1989) por Oliveira e Tomás (UM/CEFOPE, 1994) e com a ajuda da especialista Prof.ª Dr.ª Beatriz Pereira.

2. **Qual o recreio que mais gostaste? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados)**

A – RECREIO 1 Mês de **Janeiro**	B – RECREIO 2 Mês de **Fevereiro**	C – RECREIO 3 Mês de **Março**
Recreio normal	Recreio com caixas de materiais e professores	Recreio com caixas de materiais
☐	☐	☐

3. **Tiveste apoio do funcionário no recreio? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados para o recreio 1, para o recreio 2 e para o recreio 3)**

A – RECREIO 1	B – RECREIO 2	C – RECREIO 3
Não ☐ **Às vezes** ☐ **Sim** ☐	**Não** ☐ **Às vezes** ☐ **Sim** ☐	**Não** ☐ **Às vezes** ☐ **Sim** ☐

4. **Tiveste apoio do professor no recreio? (Faz apenas uma cruz (X) num dos quadrados para o recreio 1, para o recreio 2 e para o recreio 3)**

A – RECREIO 1	B – RECREIO 2	C – RECREIO 3
Não ☐ **Às vezes** ☐ **Sim** ☐	**Não** ☐ **Às vezes** ☐ **Sim** ☐	**Não** ☐ **Às vezes** ☐ **Sim** ☐

ANEXO 3

(Folha Informativa 1)

FOLHA INFORMATIVA 1

Aplicar os questionários, se possível, sexta-feira logo após o recreio.

Antes de distribuir os questionários pelos alunos, deve:

- **Separar os alunos** por forma a que as suas respostas não sejam vistas pelos colegas;
- **Não permitir trocas de informações** durante o preenchimento do questionário, sendo todas as dúvidas tiradas com o professor;
- Informar os alunos do seguinte:
  - O **questionário** é igual ao outro já aplicado, no entanto as perguntas dizem respeito aos acontecimentos decorridos no mês de **Fevereiro**;
  - O questionário é **anónimo** e **individual**;
  - Pretende-se conhecer melhor os comportamentos que acontecem nos recreios;
  - Devem ser **rigorosos** e **verdadeiros** nas respostas.

Após distribuir os questionários:

- **Ler pergunta a pergunta à medida que os alunos vão preenchendo;**
- **Relembrar os cuidados e a forma correcta de preencher cada questão.**

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 4

(Folha Informativa 2)

FOLHA INFORMATIVA 2

Aplicar os questionários, se possível, sexta-feira logo após o recreio.

Antes de distribuir os questionários pelos alunos, deve:

- **Separar os alunos** por forma a que as suas respostas não sejam vistas pelos colegas;

- **Não permitir trocas de informações** durante o preenchimento do questionário, sendo todas as dúvidas tiradas com o professor;

- Informar os alunos do seguinte:
  - O **questionário** é igual aos outros já aplicados, no entanto as perguntas dizem respeito aos acontecimentos decorridos no mês de **Março**;
  - O questionário é **anónimo** e **individual**;
  - Pretende-se conhecer melhor os comportamentos que acontecem nos recreios;
  - Devem ser **rigorosos** e **verdadeiros** nas respostas;
  - Dentro do questionário principal existe outro questionário – questionário 2. **Primeiro** deve ser preenchido o **questionário principal**;
  - O **questionário 2** refere-se aos três tipos de recreios experimentados pelos alunos, após o preenchimento do mesmo devem **colocá-lo novamente no meio do questionário principal**.

Após distribuir os questionários:

- **Ler pergunta a pergunta à medida que os alunos vão preenchendo;**

- **Relembrar os cuidados e a forma correcta de preencher cada questão;**

- Antes de iniciar o preenchimento do questionário 2, **relembrar os três tipos de recreios experimentados**:
    - Recreio 1 – Recreio normal (livre – sem caixas de materiais e sem professores no recreio) – diz respeito ao mês de Janeiro;
    - Recreio 2 – Recreio com supervisão e materiais – diz respeito ao mês de Fevereiro;
    - Recreio 3 – Recreio com materiais – diz respeito ao mês de Março.

- **Nas perguntas 3 e 4 do questionário 2 informar os alunos que só podem fazer uma cruz num dos quadrados para o recreio 1, para o recreio 2 e para o recreio 3.**

Muito obrigada pela sua colaboração