



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/EPCE\_2016

**Perceção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola**

Marta de Castro Martins (e-mail: [marta-m-2@hotmail.com](mailto:marta-m-2@hotmail.com))

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Ana Cristina Ferreira Almeida

## **Percepção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola**

### Resumo

A presente dissertação teve como principal objetivo aprofundar o conhecimento acerca da percepção que os adolescentes têm da qualidade da relação com os seus pais e o modo como se veem envolvidos na prática de comportamentos agressivos e de *bullying*.

A amostra é constituída por 49 adolescentes de turmas de 7º e 8º ano, de uma Escola de Ensino Básico e Secundário, em Anadia. A revisão de literatura revelou o caráter de urgência no estudo dos comportamentos agressivos e da prática de *bullying*, devido ao agravamento e perpetuação deste tipo de condutas e ao aumento da frequência e da diversidade que estas práticas assumem em contexto escolar. Também a escassez de estudos acerca da relação pais-filhos e o modo como se possa refletir nos comportamentos agressivos e de *bullying*, motivou o desenvolvimento desta investigação, de intenção exploratória e *design* descritivo. Foram aplicados: um questionário sociodemográfico, o questionário EMBU-A (Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents, Gerlsma et al., 1991; versão portuguesa por Lacerda, 2005) e um conjunto de questões elaboradas a partir do IAVE – Inventário para Avaliação da Violência na Escola (Matos, Ralha-Simões & Jesus, 2012).

Os resultados obtidos sugerem que quanto maior é o suporte emocional percebido pelos adolescentes face ao pai e à mãe, menor é a prática de comportamentos agressivos e de *bullying* percebidos. Por outro lado, quanto maior a percepção de sobreproteção e de rejeição na relação com os pais, mais frequente é a prática percebida de comportamentos agressivos e de *bullying*.

Palavras-chave: Relação pais-filhos, Adolescência, Comportamentos agressivos, *Bullying*, Vinculação.

#### Abstract

The present study aimed to increase knowledge about the perception that adolescents have the quality of the relationship with their parents and how this is reflected in the practice of aggressive behavior and bullying. The sample consists of 49 adolescents of some classes of 7th and 8th grades of basic and secondary school of Anadia.

The literature review revealed the urgency in the study of aggressive behavior and bullying practice due to aggravation and perpetuation of this type of behavior and the increased frequency and diversity that these practices play in schools. Also the lack of studies on the relationship parent-child and how they can reflect on aggressive behavior and bullying, motivated the development of this research, exploratory and descriptive design intent. The instruments employed were the sociodemographic questionnaire, EMBU-A (Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents, Gerlsma et al., 1991; versão portuguesa por Lacerda, 2005) and a set of questions from the IAVE (Inventory for Assessment Violence in School, Matos, Ralha-Simões & Jesus, 2012).

The results suggest that the greater the emotional support perceived by teenagers against the father and mother, the lower is the practice of aggressive behavior and observed bullying. On the other hand, the greater the perception of overprotection and rejection in the relationship with the parents, the greater is the practice of aggressive behavior and bullying checked.

Keywords: Parent-child relationship, adolescence, aggressive behavior and bullying, attachment,

## **Agradecimentos**

A todos os que me apoiaram em mais uma etapa importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, aqui expresso o meu sincero agradecimento.

À professora Ana Cristina Ferreira Almeida, minha orientadora, por toda a motivação, pela partilha de conhecimentos e por todo o apoio prestados.

Aos meus pais por me apoiarem de todas as formas possíveis em mais um período importante da minha vida.

Ao Fábio por toda a motivação e pelo sentimento de força que me transmitiu e que me permitiu realizar esta tarefa de um modo prazeroso.

À Marina por toda a amizade, apoio e disponibilidade demonstradas em todos os momentos.

À Ana Babo por todas as palavras de incentivo dadas ao longo deste percurso.

À Escola EB2/3 de Anadia por toda a disponibilidade, colaboração e simpatia demonstradas na recolha da amostra.

A todos os adolescentes que se disponibilizaram para participar neste estudo.

## Índice

Introdução .....	1
I – Enquadramento conceptual.....	3
1.Relações afetivas entre pais e filhos: vinculação .....	3
1.1.Estilos educativos parentais .....	6
1.2.Estilos de vinculação.....	8
1.3.Vivência relacional na adolescência .....	9
2.Comportamentos agressivos e prática de <i>bullying</i> .....	10
II – Objetivos .....	14
III - Metodologia.....	15
3.Procedimentos.....	15
3.1.Design da investigação.....	16
3.2.Descrição da amostra .....	17
3.3.Instrumentos.....	18
3.4.Recursos e procedimentos estatísticos adotados .....	22
IV – Resultados.....	23
4.1. Qualidade das relações pais-filhos (EMBU-A).....	23
4.2. Comportamentos agressivos e prática de <i>bullying</i> (IAVE) .....	27
4.3. Relação entre fatores do EMBU-A e itens do IAVE.....	30
V - Discussão .....	32
Conclusões .....	37
Referências Bibliográficas .....	40

### Introdução

Nos dias de hoje, os comportamentos agressivos e a prática de *bullying* têm vindo a salientar-se, havendo registo do aumento de manifestações de carácter agressivo em diversos contextos (e.g., nas escolas, no seio familiar). Tais manifestações assumem, também, novas formas e são influenciadas por diversos fatores que têm ganho relevância na tentativa de explicação do fenómeno. Assim, novas propostas de intervenção têm sido apresentadas. Neste sentido decidimos conduzir o presente trabalho, com o intuito, quer de desenvolver a nossa própria aprendizagem, quer para dar o nosso contributo no que se refere à eventual influência da relação pais-filhos no comportamento dos jovens junto do seu grupo escolar.

A violência nas escolas, quer entre colegas, quer de crianças e adolescentes para com os professores, tem vindo a ser alvo de várias investigações. Sendo um assunto que continua a requerer atenção.

A família constitui-se como uma base de suporte com um grande impacto no sucesso da aquisição das maiores tarefas desenvolvimentais da adolescência (e.g., autonomia, individuação, formação da identidade, desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais de proximidade).

Tem vindo a ser demonstrada a importância que a relação pais-filhos tem no desenvolvimento normativo das crianças e adolescentes, futuros adultos. A existência de uma relação de suporte e proximidade entre pais e filhos constitui-se como uma base importante para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais assumindo-se como fator protetor de comportamentos antissociais (Padilla-Walker & Christensen, 2010).

É neste quadro genérico de fenómenos que se situa o presente estudo, o qual tem como objetivo geral compreender de que forma a perceção da qualidade das relações pais-filhos por parte dos adolescentes, se reflete na prática de comportamentos de agressão e *bullying*. Deste modo, no decorrer deste estudo foram explorados e aprofundados os conhecimentos que envolvem os dois construtos acima abordados.

Deste modo, a presente dissertação foi dividida em seis partes essenciais. Inicia-se com o Enquadramento Conceptual (I), no qual é feita uma contextualização teórica dos principais temas em estudo, tendo como base uma revisão da literatura acessível acerca das temáticas. De seguida são apresentados os Objetivos (II), gerais e específicos deste estudo bem como as questões orientadoras que deram origem ao presente estudo. Segue-se a descrição da Metodologia (III) utilizada, composta pela descrição da amostra do estudo, questões relativas aos instrumentos utilizados na recolha de dados e aos procedimentos de investigação adotados. Na parte (IV) foram expostos os principais Resultados, seguindo-se a sua Discussão (V), na qual se procurou refletir acerca do significado dos resultados obtidos articulando-os com os resultados de investigações prévias. Por último, são apresentadas as principais Conclusões decorrentes de uma reflexão geral sobre toda a investigação, abrangendo as limitações desta investigação e sugestões de investigações futuras.

## **I – Enquadramento conceptual**

### **1. Relações afetivas entre pais e filhos: vinculação**

Atentando à evolução do conceito de vinculação, após a Segunda Guerra Mundial, diversos autores centraram-se no estudo das relações afetivas entre pais e filhos, em particular nas relações de vinculação. Himre Herman realçou a importância da “necessidade de agarrar” num estudo com primatas para análise do desenvolvimento afetivo (Guedeney & Guedeney, 2004). Também Anna Freud e Dorothy Burlingham salientaram a necessidade primária de vinculação que cada criança detém. John Bolby realça a importância do estabelecimento de uma relação de vinculação entre mãe e filho e os efeitos que a carência de cuidados e de afeto detêm na criança a longo prazo, referenciando o desenvolvimento posterior de relações afetivas superficiais, inacessibilidade ao outro, roubo sem objetivo e ausência de reação emocional (Guedeney & Guedeney, 2004).

O comportamento de vinculação engloba todos os comportamentos promotores da proximidade que, por sua vez, conduz ao desenvolvimento de um sentimento de segurança (Zeanah, 1993).

A teoria da vinculação de Bowlby (1973) postula que as crianças para garantirem a sua sobrevivência procuram, de um modo constante, estabelecer uma relação de proximidade com o seu cuidador com o intuito de obterem proteção e para que as suas necessidades sejam satisfeitas. Por sua vez, o cuidador tenderá a responder ao seu pedido de forma complementar, proporcionando-lhe todos os cuidados que a criança necessita. Desta interação nasce uma relação afetiva intensa, caracterizada pelo desenvolvimento de laços vinculativos fortes e que perduram no tempo. As figuras de vinculação são percebidas pelas crianças como o seu “porto seguro”, proporcionando-lhes segurança, conforto e apoio constantes (Canavarro, 2001).

Através da relação que as crianças estabelecem com as figuras de vinculação, desenvolvem pensamentos próprios face às relações interpessoais que vivenciam, bem como adquirem ferramentas que lhes



permitirão regular o afeto e as suas emoções ao longo de toda a sua vida. Bowlby (1982) definiu o conceito de modelos internos dinâmicos (*internal working model*) que abrange as representações mentais do *self*, da figura de vinculação e as relações significativas que a criança estabelece com o mundo que a rodeia. Da interação com as pessoas que lhes são significativas, os jovens retiram o papel, a ação, os comportamentos e as atitudes que deverão desempenhar no seu relacionamento com outras pessoas. Conclui-se que diferentes tipos de relações de vinculação conduzem a futuras relações interpessoais de diferente qualidade, do mesmo modo que a qualidade da interação com figuras significativas influencia o desenvolvimento emocional e social da criança. Padrões de representação negativos acerca de si próprio e dos outros constituem um fator de risco para o desenvolvimento de perturbações psicológicas (Bowlby, 1973;1980).

Os padrões relacionais e a qualidade dos laços afetivos que são desenvolvidos entre as figuras de vinculação e os seus filhos terão influência em vários contextos da vida da criança, futuro adolescente e adulto. Desta forma, se as figuras de vinculação demonstram, face à criança, atitudes e comportamentos responsivos, acessíveis e consistentes, as crianças desenvolverão um modelo positivo de si próprias que lhes permitirá serem mais autoconfiantes e depositar maior confiança nas pessoas com as quais se relacionam e sentir-se-ão mais confiantes para explorar o mundo que as rodeia, sabendo que sempre que se sentirem confrontadas com algo que represente perigo, poderão recorrer à figura de vinculação para obterem proteção. Serão também mais sociáveis, mais competentes e apresentarão um melhor controlo das suas emoções (Bretherton, 1985; Bowlby, 1973; Greenberg, 1999).

Analisando a perspetiva de vários autores, a qualidade da relação desde a infância entre os adolescentes e os seus pais relaciona-se positivamente com a satisfação que os jovens sentem consigo próprios, autoestima, autoconceito e autoimagem mais positivos bem como uma melhor adaptação aos vários contextos da sua vida (Allen,

Moore, Kuperminc & Bell, 1998; Lapsley, Rice & Fitzgerald, 1990; Paterson, Pryor & Field, 1995; Raja, McGee & Stanton, 1991).

Deste modo, na adolescência, a relação com os pais constitui-se como uma fonte de segurança que acolhe os adolescentes quando sentem necessidade de proteção, permitindo-lhes explorar o mundo que os rodeia com mais confiança e maior autonomia. Os jovens cuja vinculação aos pais é segura tenderão a perceber os acontecimentos negativos de um modo menos penoso e aceitarão mais facilmente novas informações, adaptar-se-ão mais positivamente à mudança, constituindo-se, por isso, como jovens com um pensamento e um modo de agir mais flexíveis (Lyddon & Sherry, 2001). Por outro lado, quando as figuras de vinculação se mostram indisponíveis e demonstram comportamentos e atitudes inconsistentes, as crianças criam modelos negativos de si próprias ao mesmo tempo que desenvolvem uma imagem das pessoas com quem se relacionam igualmente negativa, considerando-as, desta forma, insensíveis, indisponíveis e rejeitantes (Manassis, 2001).

Uma relação afetiva instável, inconsistente, de rejeição ou de sobreproteção entre os cuidadores e os seus filhos inibe os comportamentos exploratórios das crianças, dado que se sentem inseguras face à indisponibilidade constante dos seus pais, apresentam baixa autoestima, baixo controlo emocional, desvalorização pessoal (baixa confiança nas suas próprias capacidades). Serão, então, adolescentes mais dependentes dos seus cuidadores e a separação face aos seus pais será mais penosa uma vez que não confiam na sua disponibilidade (Greenberg, 1999; Marsh, McFarland, Allen, McElhaney & Land, 2003).

Em suma, a vinculação segura, segundo a perspetiva de diversos autores, constitui-se como um fator protetor no que diz respeito ao desenvolvimento de perturbações psicológicas e a vinculação insegura estabelece-se como um fator de risco (Allen, Moore, Kuperminc & Bell, 1998; Crowell, 2003; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik &

Suess, 1994).

### 1.1. Estilos educativos parentais

Os estilos educativos parentais englobam as atitudes dos pais para com os seus filhos, abarcando não só as práticas parentais (e.g., elogios, punições) como também todo o clima emocional em que se desenvolve a relação pais-filhos (Darling & Steinberg, 1993).

O relacionamento entre os vários elementos que compõe a família nuclear, a influência dos estilos parentais e a comunicação familiar constituem-se como fatores cruciais para o desenvolvimento dos adolescentes nos diferentes contextos das suas vidas, uma vez que promovem / inibem o ajustamento e o desenvolvimento de competências psicossociais dos mesmos (Sprinthall & Collins, 2003).

Baumrind (1971, 1989) distinguiu três estilos educativos parentais tendo como base a dimensão da interação pais-filhos autonomia / controlo e salientando a importância de distintos aspetos da parentalidade (e.g., ideologia, exigência de maturidade): autoritativo ou democrático, autoritário e permissivo.

*Aposteriori*, Maccoby e Martin (1983) definiram os estilos educativos parentais propostos por Baumrind segundo duas dimensões: o controlo (*demandingness*), que se refere às exigências postuladas pelos pais, bem como ao nível em que os pais revelam supervisão e controlo; e o suporte ou responsividade (*responsiveness*) que se refere ao envolvimento parental, aceitação, calor afetivo e satisfação das necessidades gerais dos seus filhos com o intuito de neles promoverem o desenvolvimento da autonomia, da individualidade, da autorregulação, confiança neles próprios e nas pessoas que os rodeiam. Os mesmos autores e posteriormente Baumrind (1989) acrescentaram ao seu modelo o estilo educativo parental negligente.

Os pais autoritativos/ democráticos são exigentes e responsivos, envolvem-se, manifestando interesse e participação ativa nos vários contextos da vida da criança/ adolescente, supervisionam e controlam a

criança mas não são restritivos, comunicam abertamente, encorajam a autonomia psicológica dos seus filhos e monitorizam regularmente o comportamento dos filhos, sabendo onde os seus filhos estão, com quem estão e o que estão a fazer, sem os “sufocar” (Barber, 1996; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg et al., 1989; 2005). Os seus filhos apresentam uma elevada capacidade de autorregulação emocional e comportamental, uma elevada autoestima e revelam uma atitude positiva face às atitudes, comportamentos e valores dos seus pais. Apresentam uma boa adaptação escolar. São também mais independentes, otimistas, persistentes, empáticos e detêm melhores resultados académicos. Este estilo educativo apresenta um resultado desenvolvimental mais positivo e um maior ajustamento geral do que os restantes estilos educativos (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983).

O estilo educativo parental autoritário refere-se a pais que desempenham comportamentos de elevada exigência, mas não são responsivos. Envolvem-se, deste modo, pouco na vida da criança / adolescente (e.g., não demonstram interesse pelos seus passatempos, pelas atividades que gostam de realizar). Têm dificuldade em comunicar abertamente e revelam comportamentos de controlo excessivo para com os seus filhos. Este elevado controlo psicológico leva os jovens a sentirem-se controlados, incapazes, sem valor e criticados. Apresentam, também, elevados níveis de ansiedade, insegurança, dificuldades no desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais (interação social ineficaz), bem como baixos níveis de autonomia, de iniciativa, de autocontrolo e de autoestima (Baumrind, 1989; 2005; Maccoby & Martin, 1983).

Os pais permissivos caracterizam-se por serem responsivos mas não exigentes. São calorosos na relação com os seus filhos, revelando aceitação. Não exigem responsabilidades nem um comportamento maduro à criança / adolescente. Permitem-lhes ser autónomos e independentes mas não lhes facultam orientação. Os seus filhos

apresentam um baixo autocontrole, sentimentos de insegurança e pouca orientação para a ação (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983). Tendem também a manifestar comportamentos delinquentes, atos de vandalismo, mais problemas ao nível da experimentação de drogas e de condutas inadequadas no interior e no exterior do meio escolar (Lanborn et col., 1991; Mussen, 1983; Santrock, 2004).

O estilo educativo parental negligente caracteriza os pais não responsivos nem exigentes. Não apoiam os seus filhos nos diferentes contextos da sua vida, a supervisão é inexistente e o nível de exigência é também muito baixo ou inexistente. Os seus filhos apresentam baixos níveis de competência e apresentam problemas comportamentais (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983).

## **1.2. Estilos de vinculação**

Segundo o modelo de Bartholomew e Horowitz (1991) existem quatro estilos de vinculação que diferem uns dos outros segundo dois pólos (positivo e negativo), relativamente à imagem que a criança/adolescente tem de si mesmo (modelo do *self*) e o modelo que tem das pessoas com as quais se relaciona.

Assim, os autores consideram os estilos de vinculação seguro (visão positiva de si próprio e dos outros), preocupado (visão negativa de si próprio e positiva dos outros), desinvestido (visão de si próprio positiva e visão negativa dos outros) e amedrontado (visão negativa quer de si próprio quer dos outros). O estilo de vinculação seguro compreende os indivíduos que detêm uma imagem positiva de si próprios e das pessoas que os rodeiam com as quais se sentem capacitados para desenvolver relações de proximidade e de intimidade, são autónomos e não têm receio de estar sós dado que apresentam níveis de confiança elevados quer em si próprios quer nas outras pessoas. O estilo de vinculação preocupado engloba indivíduos que apresentam comportamentos de dependência face às pessoas com quem se relacionam (pais, amigos, família) com o intuito de manterem e

promoverem a sua autoestima uma vez que valorizam de um modo extremo a aceitação por parte do outro, necessitando dessa aceitação para o seu bem-estar. Os indivíduos que apresentam um estilo vincutivo desinvestido demonstram comportamentos de independência e de autoconfiança compulsivos, não revendo aspetos positivos em relacionarem-se com outras pessoas. A partilha de emoções e de sentimentos é diminuta. Existe uma grande desvalorização das relações de proximidade e de intimidade. Por fim, o estilo que vinculação amedrontado comporta indivíduos que possuem uma imagem negativa de si próprios e dos outros. Não estabelecem relações de proximidade com receio de serem posteriormente rejeitados ou abandonados dado que não confiam no outro nem em si próprios. Apresentam uma insegurança extrema e emoções e sentimentos ambivalentes, anseiam e temem a proximidade e a intimidade face ao outro.

### **1.3. Vivência relacional na adolescência**

Atentando ao período do ciclo de vida denominado por adolescência, que se caracteriza como uma etapa de múltiplas influências e transformações, e na qual as interações sociais têm um papel preponderante no desenvolvimento normativo do adolescente, a Psicologia social salienta a importância das interações entre o adolescente e os múltiplos contextos que socialmente o influenciam (família, grupo de pares, professores) (Cazals-Ferré & Rossi, 2007). Também a perspectiva ecológico-desenvolvimental de Bronfenbrenner realça o papel preponderante das múltiplas influências que afetam o adolescente para a conclusão bem-sucedida de todas as tarefas desenvolvimentais destinadas a este período do ciclo de vida (e.g., formação da identidade, autonomia), bem como para o bem-estar geral (e.g., emocional, psicológico, interpessoal) e satisfação do adolescente face a si próprio, destacando o papel dos pais, enquanto figuras significativas (Bronfenbrenner, 1979; 1986; Meeus, 1996).

Sigmund Freud considerava esta fase como um período “difícil e turbulento”. Os adolescentes estariam sujeitos a grandes pressões psicológicas, as “pulsões instintivas” que desencadeavam neles diferentes comportamentos, alguns deles socialmente aceitáveis e benéficos para o indivíduo e para a sociedade em geral e outros não desejáveis e com efeitos negativos para a sociedade e, como tal, que conduziam à desaprovação social. Freud salientou a importância da socialização, que tem como derradeira finalidade, a “perpetuação da sociedade e da cultura nas gerações futuras” (Sprinthall & Collins, 2003).

Analisando a adolescência numa perspectiva cultural, nas sociedades mais primitivas é exigido às crianças que atinjam a adolescência num curto período de tempo, enquanto nas sociedades ocidentais mais desenvolvidas, a passagem da infância para a adolescência e, posteriormente, para a idade adulta é feita num período de tempo mais alargado. Kurt Lewin caracterizou os adolescentes como “seres marginais”, dado que não pertencem ao grupo das crianças, às quais não são exigidas responsabilidades, nem são ainda adultos. Então as expectativas relativas aos jovens resultariam ambíguas, direitos e privilégios dúbio, o que contribuiria para a agitação / turbulência sentida nesta etapa do ciclo de vida (Sprinthall & Collins, 2003).

Das tarefas desenvolvimentais que se espera que sejam bem-sucedidas na adolescência, salientam-se a autonomia, a individuação, a construção da identidade, a intimidade.

## **2.Comportamentos agressivos e prática de *bullying***

Desde há muito, talvez, com maior expressão desde o início deste século, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre o estudo da violência na Escola, fenómeno caracterizado como multidimensional e multifacetado. Abrange, portanto, um conjunto vasto de fenómenos tais como distúrbios de comportamento, prática de atos de vandalismo, comportamentos de oposição, comportamento delinquente, condutas

agressivas ou *bullying* (Formosinho & Simões, 2001).

Atentando à perspectiva desenvolvimental, se um indivíduo praticar atos agressivos ou *bullying* num determinado período da sua vida, todos os momentos, todas as vivências prévias deverão ser analisadas para que se possa compreender o cerne do comportamento. Esta perspectiva distingue a macrogênese e a microgênese. A primeira considera toda a vida do indivíduo que antecede o comportamento agressivo, procurando identificar a partir dele os mecanismos que levaram à prática destes comportamentos. A segunda atenta às fases mais proximais dos comportamentos (Born, 2003).

O processo de socialização que se inicia a partir dos primeiros meses de idade desempenha um papel importante em todas as etapas do ciclo de vida, tendo principal impacto na infância e, em maior magnitude, na adolescência. Assumem-se como figuras de referência deste processo os pais. Insucessos sucessivos neste processo estão na base de condutas delinquentes. Se um indivíduo não tiver aprendido a colocar-se na perspectiva do outro, não desenvolvendo relações empáticas, adotando por isso comportamentos e atitudes egocêntricos, terá dificuldade em considerar a presença e as necessidades das pessoas que o rodeiam quando concretiza as suas ações (Born, 2003).

A perspectiva sistémica realça também que a família é mais do que um conjunto de pessoas; é um sistema no qual todos os elementos que o constituem são alvo de interações mútuas constantes e trocas dinâmicas, isto é, o comportamento de cada membro da família está ligado ao comportamento de todos os outros e depende dele (Born, 2003).

A teoria da aprendizagem social realça que é através da observação, imitação e modelação que as crianças iniciam a sua aprendizagem e absorvem o mundo que as rodeia, desta forma, desde cedo vão aprendendo os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, incluindo os comportamentos agressivos (Bandura, 1977; 1986).

Analisando os estudos já realizados sobre a problemática da



agressividade, é conclusão consensual da literatura que existem múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento e a perpetuação da prática de comportamentos de agressão. Não existe, portanto, uma causa ou percursos únicos desencadeadores da agressividade. Entre os fatores apontados por diversos autores, como estimuladores do surgimento e persistência da agressão, incluem-se a família (estilos educativos parentais, o afeto), a componente biológica, as atitudes e os valores presentes no meio ambiente que rodeia os jovens (familiares, grupo de amigos e segmento da sociedade a que pertencem) e os modelos com que as crianças e os adolescentes interagem no seu quotidiano, como os familiares, os amigos e / ou figuras simbólicas com as quais contactam através de programas televisivos, de filmes ou de jogos (influência da utilização dos dispositivos eletrónicos e das tecnologias de comunicação), que recorrem a comportamentos violentos para a resolução dos problemas com que se deparam. Tal como afirmou Huesmann (1998), uma das conclusões que se pode tirar sobre o comportamento de agressão é que este é um produto de múltiplas causas que interagem, entre fatores ambientais, genéticos, culturais e familiares. Desta forma, cada um dos fatores contribuirá para o desenvolvimento, ou não, no indivíduo, de comportamentos agressivos. Dada a existência de múltiplos fatores que influenciam a ocorrência de comportamentos agressivos e a vasta existência de definições do construto de agressão, este comportamento (de agressão) é caracterizado como complexo e multidimensional.

A vitimização em crianças e adolescentes através da prática de *bullying* tem repercussões não só no percurso escolar (rendimento académico mais baixo) como também ao nível da construção do *self*, uma vez que causa um grande impacto na definição de uma identidade e de um desenvolvimento normativos (baixa autoestima, baixo autoconceito, níveis mais altos de depressão, maior ansiedade, solidão, ideação suicida). Neste contexto, o *bullying* influencia, dependendo do grau de frequência e a intensidade com que é praticado, o

desenvolvimento futuro da criança ou adolescente.

O comportamento agressivo é definido como uma ação que visa magoar física ou psicologicamente o outro, de forma deliberada.

O conceito de *bullying* é definido como uma ação de intimidação ou ataque físico, verbal ou psicológico, que visa causar medo, perturbação ou injúria à vítima, sendo o agressor habitualmente um indivíduo mais forte do que o agredido (Farrington, 1993). É uma prática deliberada e que ocorre repetidamente ao longo do tempo (Olweus, 1993). O termo *bullying* especifica os atos agressivos repetidos e intencionalmente dirigidos contra outra ou outras pessoas que habitualmente são mais frágeis ou se encontram numa situação em que dificilmente se podem defender ou proteger da agressão de que são vítimas. Desta forma, o mesmo autor, através desta definição, salienta a assimetria de poder e o caráter intencional e repetitivo dos comportamentos de agressão (Olweus, 1999).

A prática de *bullying* pode apresentar diversas formas, tais como, violência física (bater, dar pontapés, empurrar); insultos, exclusão social com base na raça, etnia, religião, deficiência; assédio sexual e o cyberbullying (praticado através de dispositivos eletrónicos utilizando as novas tecnologias da comunicação).

Usualmente, o *bullying* é subdividido em físico (engloba comportamentos de violência física, como bater, pontapear), verbal (engloba comportamentos de violência verbal tais como, gozar, humilhar) e relacional (e.g., exclusão). Os valores da prática de *bullying* verbal apresentam-se semelhantes, quer para o género masculino quer para o género feminino. No entanto, os valores da prática de *bullying* físico tendem a ser mais elevados no sexo masculino, enquanto o *bullying* relacional está mais presente no sexo feminino (Estévez et al. 2008; Olweus, 1993; Seixas, 2006).

## II – Objetivos

O presente estudo procura conhecer e explorar de que modo a percepção dos adolescentes acerca da qualidade da relação com os seus pais se reflete na percepção de comportamentos agressivos e da prática de bullying em contexto escolar no período da adolescência. À semelhança do que aconteceu em estudos anteriores com recurso ao instrumento EMBU-A, objetiva-se com o presente estudo dividir os itens por três fatores (suporte emocional, sobreproteção e rejeição) e, a partir deles, explorar a sua relação com a prática de comportamentos e agressão e de *bullying* bem como perceber a influência de algumas variáveis sociodemográficas (e.g. sexo, ano de escolaridade). A revisão de literatura levada a cabo revelou a existência de diversas investigações acerca da importância da relação pais-filhos e dos comportamentos agressivos e prática de *bullying*. No entanto, verificou-se alguma escassez de estudos e conclusões no que diz respeito a relacionar as duas temáticas. Contudo, trabalhos anteriores como o de Conceição (2012), Cunha (2014) e Lacerda (2005) foram um bom suporte para o desenvolvimento do presente estudo e permitiram aprofundar o tema e estabelecer algumas pistas mais sólidas sobre o mesmo. Este estudo assume uma natureza exploratória que procura abrir e explorar horizontes face às associações entre as variáveis qualidade da relação pais-filhos e comportamentos agressivos e prática de *bullying*.

Desta forma, e com vista a complementar e aprofundar a revisão da literatura, esta investigação tem os seguintes objetivos específicos:

- i. Contribuir para o aumento da robustez e da fidelidade dos instrumentos EMBU-A e IAVE;
- ii. Explorar e compreender a relação entre a percepção qualidade das relações pais-filhos e o desenvolvimento e perpetuação dos comportamentos de agressão e de prática de *bullying*;

iii. Analisar a relação entre algumas variáveis sociodemográficas (idade, ano de escolaridade, género, perceção do rendimento académico), com as respostas dadas pelos participantes ao IAVE e ao EMBU-A procurando, desta forma responder às questões organizadoras que motivaram a realização deste estudo:

iii.1. Adolescentes que percecionam um maior suporte emocional na relação com os seus pais, demonstrações de carinho e de afeto constantes, um maior envolvimento por parte dos pais nos vários contextos da sua vida, autopercecionam-se menos agressivos.

iii.2. Adolescentes que percecionam sobreproteção/controlo parental excessivo, percecionam-se como mais agressivos e mais suscetíveis a praticarem bullying.

iii.3. À maior perceção de rejeição dos pais, corresponde um maior grau de agressividade percecionada pelos filhos.

iii.4. Os comportamentos agressivos/ prática de *bullying* percebidos pelos adolescentes diminuem com a idade. Do 7º para o 8ºano, os adolescentes percecionam uma diminuição dos comportamentos agressivos e da prática de *bullying*.

iii.5. Em função do sexo, os adolescentes percebem diferentes tipos de agressividade perpetrada.

### III - Metodologia

#### 3.Procedimentos

Foi estabelecido contacto com os elementos da Direção e do Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária de Anadia e apresentado um documento formal através do qual foram dados a

conhecer a questão problema e os objetivos gerais do presente estudo bem como solicitada a autorização para a administração do protocolo de questionários. O protocolo comportava um questionário sociodemográfico composto por um conjunto de questões pertinentes para a investigação (idade, sexo, ano de escolaridade, aproveitamento escolar, constituição do agregado familiar, profissão dos pais), o EMBU-A / A Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents (Gerlsma, et al., 1991; Lacerda, 2005) e um conjunto de questões elaboradas a partir do IAVE – Inventário para Avaliação da Violência na Escola (Matos, Ralha-Simões & Jesus, 2012).

Seguiu-se a seleção da amostra de jovens adolescentes. Foi entregue o consentimento informado a todos os alunos dos 7º e 8ºanos, com a descrição da problemática em que se centra o estudo bem como com os objetivos do mesmo, para ser assinado pelos pais dos jovens. A recolha da amostra foi concretizada no decorrer dos meses de abril e de maio de 2016. Foi também assegurado e respeitado o princípio da confidencialidade das respostas de cada participante do estudo.

### **3.1.Design da investigação**

O presente estudo consiste num plano não experimental (ou correlacional), dado que se procura perceber a relação existente entre duas ou mais variáveis, sem manipular as presumíveis variáveis independentes e não é possível controlar as diferenças individuais dos sujeitos inquiridos (Alferes, 1997). Neste sentido, trata-se de uma investigação, em primeiro lugar, descritiva, na medida em que pretende explorar as médias dos vários fatores do EMBU-A e as relações de cada fator com o comportamento agressivo e a prática de *bullying*. O estudo assume também um caráter exploratório, procurando afinar tanto o instrumento EMBU-A como o IAVE, com o intuito de contribuir para a melhoria da sua estrutura fatorial e para o aumento da sua consistência interna.

### 3.2. Descrição da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 49 participantes, sendo que número de participantes do género feminino, 33 (67.3%) é superior ao número de participantes do género masculino 16 (32.7%). Relativamente à variável idade, estão incluídos nesta amostra alunos pertencentes às faixas etárias dos 12 (13 alunos que correspondem a 26.5% da amostra total), 13 (25 alunos que correspondem a 51% da amostra total), 14 (6 alunos que correspondem a 12.2% da amostra total) e 15 anos (5 alunos que correspondem a 10.2% da amostra total). A idade dos participantes varia entre os 12 e os 15 anos ( $M=13.06$ ;  $DP=0.899$ ) e a mediana é de 13 anos. Os alunos pertencentes a esta amostra encontravam-se na data de recolha dos dados a frequentar diferentes turmas dos 7º e 8ºanos. Relativamente à perceção que estes alunos detêm do seu rendimento escolar, que foi analisada através da questão “Consideras-te um bom aluno?”, foram obtidos três tipos de resposta: “sim” (26 alunos que correspondem a 53.1% do total da amostra), “mais ou menos” (17 alunos que correspondem a 34.7% do total da amostra) e “não” (6 alunos que correspondem a 12.2% do total da amostra). No que respeita à constituição do agregado familiar foi colocada aos participantes a questão “Com quem moras?”, analisando posteriormente as respostas dos jovens dividimos o tipo de agregado familiar em seis categorias: nuclear intacta, monoparental, alargada, reconstituída, reconstituída alargada e monoparental alargada. Assim, na categoria “família nuclear intacta” situaram-se 32 participantes (65.3%), na categoria “família monoparental” situaram-se 5 jovens (10.2%), na categoria “família alargada” situaram-se 4 adolescentes (8.2%), na categoria “família reconstituída” situaram-se 3 participantes (6.1%), na categoria “família reconstituída alargada” situaram-se 2 jovens (4.1%) e, por fim, na categoria “família monoparental alargada” situaram-se 3 adolescentes (6.1%). Assim, embora 65.3% dos jovens se situem na categoria família nuclear intacta, as restantes categorias, que perfazem no seu conjunto a família nuclear não intacta, assumem um

valor de 34.7% do total da amostra.

A recolha de dados foi realizada através do método do inquirido por questionário autoadministrado (Hill & Hill, 2008). Os questionários autoadministrados apresentam algumas desvantagens, nomeadamente o facto de os dados obtidos poderem ser afetados por algumas características dos participantes (e.g. motivação, personalidade), a possibilidade de deturpação da informação no sentido da desejabilidade social<sup>1</sup> e do fenómeno da aquiescência<sup>2</sup>. Porém, apresentam como grande vantagem o facto de abarcarem grandes amostras de pessoas e, por consequente, grande quantidade de informação, serem de administração fácil, exigirem poucos recursos, permitirem economizar tempo e apresentam ainda como vantagem o facto de serem pouco dispendiosos (Brewerton & Millward, 2001; Ferreira & Martinez, 2013). Assim, as vantagens acima enunciadas, conduziram-nos a optar pelo recurso aos questionários autoadministrados como método de recolha de dados.

### 3.3. Instrumentos

O protocolo de investigação foi composto por um questionário sociodemográfico, pelo instrumento EMBU-A/ A Parental Rearing Style Questionnaire for use with Adolescents (Gerlsma, et al., 1991; Lacerda, 2005) e por um conjunto de questões elaboradas a partir do IAVE – Inventário para Avaliação da Violência na Escola (Matos, Ralha-Simões & Jesus, 2012).

O questionário sociodemográfico foi elaborado com o intuito de reunir todos os dados pertinentes para o estudo relativos aos participantes, completando assim a informação recolhida a partir dos restantes instrumentos aplicados. Assim, através deste questionário,

---

<sup>1</sup>Segundo Brewerton e Millward (2001) desejabilidade social consiste em dar uma resposta de acordo com aquilo que é socialmente aceitável, e não necessariamente de acordo com as suas crenças, atitudes, comportamentos e emoções.

<sup>2</sup> Ferreira e Martinez (2013) afirmam que estamos perante o fenómeno de aquisiência quando as pessoas tendem a concordar com uma frase ou item, independentemente do seu conteúdo.

Perceção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola

foram obtidas informações referentes à idade, ao género, ao ano de escolaridade, à percepção do aproveitamento escolar, à constituição do agregado familiar e à profissão dos pais.

O EMBU-A é um instrumento de autopreenchimento destinado a adolescentes, que teve a sua origem no instrumento EMBU, formulado para adultos. O nome nasceu a partir das iniciais da sua autora, Eгна Minnen av Beträffande Uppfostram (Lacerda, 2005). Este instrumento era composto por 81 itens divididos por 14 dimensões. Após uma redução do número de itens para 64, o número de dimensões foi também reduzido para 4 (rejeição, sobreproteção, suporte emocional e preferência em relação aos irmãos) sendo a última dimensão posteriormente eliminada. A partir da versão reduzida de 23 itens de Arrindel e colaboradores, a autora Maria Cristina Canavarro, traduziu e validou para a população portuguesa o EMBU Memórias de Infância, destinado a crianças, mantendo as três dimensões (Canavarro, 1996).

O EMBU-A, instrumento com 54 itens, foi desenvolvido a partir do EMBU original por Gerlsma, Arrindell, Van der Veen e Emmelkamp (1991) e a sua aplicação é destinada a adolescentes.

O EMBU-A foi traduzido e validado para a população portuguesa pela autora Maria Isabel Lacerda em 2005. A amostra do estudo era constituída por adolescentes entre os 12 e os 17 anos. A autora encontrou 3 fatores: Rejeição, Suporte Emocional e Sobreprotecção. O fator Rejeição refere-se a comportamentos parentais que visam modificar o comportamento dos filhos. Estes, por sua vez, sentem-se pressionados a comportarem-se de acordo com o desejo dos pais. Estão incluídos nesta dimensão a aplicação de castigos físicos, privação de privilégios ou objetos que vão no sentido de influenciar o comportamento do filho, sem consideração pela especificidade deste, pelos seus desejos ou pelas suas necessidades (por exemplo: —Os teus pais dizem coisas desagradáveis a teu respeito a outras pessoas, por exemplo, que és preguiçoso e difícil? ou —És castigado pelos teus pais mesmo quando não fizeste nada de errado?). O fator Suporte Emocional



foi descrito como as práticas parentais que encorajam o filho a sentir-se bem na presença dos pais, reforçando a ideia de que é valorizado como pessoa, através de aprovação, encorajamento, ajuda, compreensão, expressão verbal e física de amor e carinho (por exemplo: —Os teus pais elogiam-te? ou —Os teus pais aceitam-te tal como és?). O fator Sobreprotecção, refere-se às práticas parentais de protecção excessiva em relação a experiências indutoras de *stress* e adversidade. Estão incluídos nesta dimensão os comportamentos parentais intrusivos, o excesso de contacto e desencorajamento da independência, as elevadas expectativas dos pais (nomeadamente na escola) e a imposição de regras rígidas às quais é exigida total obediência (por exemplo: —Os teus pais interferem em tudo o que fazes? ou —Os teus pais gostariam que fosses diferente?). A versão portuguesa não inclui a quarta dimensão, Sujeito Favorito, que foi retirada por não ter sido encontrada na análise fatorial. O instrumento conta, assim, com 48 itens.

A escala de resposta apresenta um formato do tipo *Likert* que varia entre os valores 1 (Sim, a maior parte do tempo), 2 (Sim, frequentemente), 3 (Sim, ocasionalmente) e 4 (Não, nunca).

As características psicométricas revelaram valores superiores relativamente à versão original, variando a consistência interna alfa de Cronbach entre os 0.73 e os 0.94. A adaptação portuguesa deste instrumento revela então boas características psicométricas (Lacerda, 2005).

O IAVE - Inventário para Avaliação da Violência na Escola (Matos, Ralha-Simões & Jesus, 2012) é um instrumento que permite avaliar a violência entre pares em meio escolar. É composto por quatro escalas de autopreenchimento, com seis itens cada, que permitem avaliar todos os intervenientes da violência entre pares (perspetiva do agressor; da vítima; do espetador; da vítima e agressor; do agressor e espetador; da vítima e espetador ou da vítima, agressor e espetador). A cada uma das quatro escalas corresponde uma dimensão distinta, sendo

a primeira dimensão “Eu como agredido/ vítima”, a segunda dimensão “Eu como espetador”, a terceira dimensão “Eu como agressor” e, por fim, a quarta dimensão corresponde ao “Clima geral da escola”.

Este instrumento possibilita a avaliação do grau em que diferentes tipos de violência estão presentes em contexto escolar. Abrange a violência física (direta e indireta; e.g., empurrar, bater, apalpar), verbal e psicológica (direta e indireta; e.g., ameaçar, levantar calúnias, humilhar, gozar) e relacional (e.g., excluir) (Matos, Ralha-Simões & Jesus, 2012).

A escala de resposta apresenta um formato do tipo *Likert* que varia segundo seis níveis de resposta, sendo eles: 1 – “nunca”; 2 – “1 ou duas vezes”; 3 – “2 a 3 vezes por mês”; 4 – “1 vez por semana”; 5 – “várias vezes por semana” e 6 – “sempre”. Este tipo de escala de resposta permite-nos conhecer a frequência com que cada tipo de comportamento violento ocorre e, assim, diferenciar os comportamentos agressivos da prática de *bullying* (cuja principal distinção é o carácter repetitivo do *bullying*).

Dado que o presente estudo visa conhecer a percepção que os adolescentes têm da qualidade da relação que nutrem com os seus pais e a sua influência no desenvolvimento de comportamentos agressivos e na prática de *bullying* em contexto escolar, somente nos interessa a perspectiva do agressor, seu comportamento na escola e percepção do ambiente escolar, pelo que foram utilizadas e adaptadas (alguns itens foram subdivididos com o propósito de facilitar a escolha dos itens por parte dos participantes, uma vez que, por exemplo, um(a) adolescente poderá já ter “apalpado” outrem e não lhe ter “batido”, itens que se encontram agrupados no IAVE) as duas escalas do IAVE correspondentes à perspectiva do agressor “Eu como agressor (Na minha escola eu já...)” e ao clima vivenciado na escola “No geral... (Sobre a minha escola)”. Assim, a escala “Eu como agressor” intitulada “Na minha escola eu já...” contém 9 itens que descrevem com que frequência determinado comportamento agressivo ocorre, sendo eles: 1

– “Empurrei alguém com violência”; 2 – “Bati ou magoei alguém de propósito”; 3 – “Apalpei alguém contra a sua vontade”; 4 – “Dei pontapés a alguém sem ser na brincadeira”; 5 – “Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre outros”; 6 – “Gozei outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos”; 7 – “Tirei ou estraguei coisas (roupas, objetos) a outros colegas”; 8 – “Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas”; 9 – “Tomei parte na provocação de outros colegas”. A segunda escala que se refere ao modo como o ambiente escolar é percebido pelo adolescente, que foi intitulada como “No geral...” é composta pelos 6 itens originais da quarta escala do IAVE, são eles: 1 – “Envolvo-me em lutas com os outros”; 2 – “Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na escola”; 3 – “Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva”; 4 – “Eu sou uma pessoa agressiva”; 5 – “Os meus colegas são agressivos”; 6 – “A minha escola é um local perigoso”.

Por fim, foram colocadas quatro questões de resposta “sim” e “não”, que objetivaram conhecer se os jovens já presenciaram situações de conflito, refletindo sobre a sua gravidade, se estiveram nelas envolvidos (como agressores ou como vítimas) e, como término, se consideram que a agressividade é um problema.

### 3.4. Recursos e procedimentos estatísticos adotados

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 23 de 2013. No que diz respeito à análise estatística em investigação científica nas ciências sociais, este *software* constitui-se como programa de eleição, sendo reconhecido como o mais usado e compreensivo (Fields, 2005).

Com o intuito de verificarmos a consistência interna da escala total (EMBU-A) e de cada fator que este engloba (suporte emocional, sobreproteção e rejeição) para o pai e para a mãe separadamente, foi executado o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach para o estudo da

confiabilidade.

Foram realizadas análises estatísticas de caráter descritivo e inferencial com o propósito de realçar a informação fornecida pelos dados. Foram então identificadas as frequências (absolutas e relativas), as medidas de tendência central (médias aritméticas) e as medidas de dispersão e variabilidade (desvios-padrão) bem como as medidas de amplitude (mínimos e máximos).

O Teste t de student para amostras independentes para comparação de médias entre grupos, foi utilizado com o intuito de conhecermos e explorarmos os comportamentos agressivos em função do ano de escolaridade.

O Teste U de Mann Whitney para amostras independentes foi utilizado com o propósito de explorarmos a relação entre as diferentes dimensões do EMBU-A e a variável sexo. Foram também explorados com recurso a este teste os comportamentos agressivos e a prática de *bullying* em função do sexo.

Por fim, o cálculo do coeficiente de correlação Ró de Spearman (p) foi utilizado para o estudo das correlações entre os três fatores do EMBU-A. Foi também com recurso a este teste que explorámos as correlações existentes entre os três fatores do EMBU-A e cada um dos itens do IAVE.

## **IV – Resultados**

### **4.1. Qualidade das relações pais-filhos (EMBU-A)**

#### **Análise da confiabilidade da escala total**

O valor do Alfa de Cronbach da escala total do EMBU-A assumiu um valor de 0.837, que segundo Field (2013) é um bom valor. O alfa da escala total do pai apresentou um valor de 0.759 e o alfa da escala total da mãe 0.727, valores aceitáveis (Field, 2013).

### **Análise da confiabilidade dos fatores: suporte emocional, sobreproteção e rejeição**

A consistência interna de cada um dos fatores foi calculada recorrendo ao indicador Alfa de Cronbach. O fator 1 (suporte emocional) apresentou um valor de alfa para o pai de 0.905 e para a mãe assumiu um valor de 0.912, valores que nos indicavam que a consistência interna deste fator é muito boa (Field, 2013). Para o segundo fator (sobreproteção) obtivemos um alfa de 0.807 para o pai e para a mãe de 0.814, ambos considerados bons valores (Field, 2013). Por fim, analisando o terceiro fator (rejeição), obtivemos um alfa de 0.847 para o pai e para a mãe 0.913, ambos bons valores (Field, 2013).

Assegurando-nos que os índices de confiabilidade, quer da escala total quer de cada fator, apresentam bons valores, as restantes análises puderam ser concretizadas com segurança.

**Tabela 1.** Valores da consistência interna do EMBU-A

<b>EMBU-A</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de itens</b>
Escala Total	0.837	96
Escala Total Pai	0.759	48
Escala Total Mãe	0.727	48
Suporte Emocional Pai	0.905	19
Suporte Emocional Mãe	0.912	19
Sobreproteção Pai	0.807	10
Sobreproteção Mãe	0.814	10
Rejeição Pai	0.847	19
Rejeição Mãe	0.913	19

### **Estatísticas descritivas dos fatores suporte emocional, sobreproteção e rejeição**

Suporte emocional: compõem este fator 19 itens (2, 8, 9, 15, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 32, 36, 40, 44, 45, 46, 48). A possibilidade de resposta aos itens situa-se entre os valores 1 e 4 (1- “Sim, a maior parte do tempo”; 2 – “Sim, frequentemente”; 3- Sim, ocasionalmente; 4- Não, nunca), logo, a pontuação possível de atingir neste fator situa-se entre 19 (mínimo) e 76 (máximo). Tal como podemos observar na

Perceção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola

tabela 2, nesta amostra para o fator suporte emocional percebido face à mãe verificamos um valor mínimo de 35 e um valor máximo de 76. A média do suporte emocional percebido pelos adolescentes para a mãe assume um valor de 68.37 (DP=8.87), valor que se situa próximo do limite máximo (76), o que traduz que os participantes da amostra percebem um elevado suporte emocional por parte da mãe. Já o suporte emocional percebido pelos adolescentes em relação ao pai apresenta um valor mínimo de 42 e um valor máximo de 76. A média do suporte emocional percebido pelos adolescentes face ao seu pai assume um valor de 66.57 (DP=9.29) que, apesar de ser inferior ao percebido em relação à mãe, é também um valor elevado, que traduz que estes adolescentes percebem um suporte emocional elevado por parte dos pais.

**Sobreproteção:** compõem este fator 10 itens (1, 6, 12, 14, 17, 22, 27, 30, 31, 43). A possibilidade de resposta aos itens situa-se entre os valores 1 e 4 (1- “Sim, a maior parte do tempo”; 2 – “Sim, frequentemente”; 3- Sim, ocasionalmente; 4- Não, nunca), logo, a pontuação possível de atingir neste fator situa-se entre 10 (mínimo) e 40 (máximo). Observando a tabela 2, verificamos que, para o fator sobreproteção relativo à mãe, a amplitude de valores observados se situa entre 10 e 37, sendo que a média assume um valor de 24.96 (DP=6.56). Analisando o fator sobreproteção relativo ao pai, verificamos que a amplitude de valores observados apresenta um valor mínimo de 10 e um valor máximo de 36 e a média dos participantes neste fator assume um valor de 23.19 (DP=6.00).

**Rejeição:** compõem este fator 19 itens (3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 16, 20, 26, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 47). A possibilidade de resposta aos itens situa-se entre os valores 1 e 4 (1- “Sim, a maior parte do tempo”; 2 – “Sim, frequentemente”; 3- Sim, ocasionalmente; 4- Não, nunca), logo, a pontuação possível de atingir neste fator situa-se entre 19 (mínimo) e 76 (máximo). Atentando à tabela 2, verificamos que os valores encontrados nesta amostra do fator rejeição percebida face

à mãe se situam entre 19 e 58. A média apresenta um valor de 26.90 (DP=9.57). A média de rejeição percebida relativamente ao pai assume um valor de 25.05 (DP= 6.62). A amplitude observada situa-se entre os valores 19 e 48.

**Tabela 2** - Estatísticas descritivas dos três fatores do EMBU-A, para o pai e para a mãe separadamente: suporte emocional, sobreproteção e rejeição.

EMBU-A		Amplitude		M	DP
		Mínima – Máxima			
		Possível	Observada		
Pai	Suporte Emocional	19 - 76	42 - 76	66.57	9.29
	Sobreproteção	10 - 40	10 - 36	23.19	6.00
	Rejeição	19 - 76	19 - 48	25.05	6.62
Mãe	Suporte Emocional	19 - 76	35 - 76	68.37	8.87
	Sobreproteção	10 - 40	10 - 37	24.96	6.56
	Rejeição	19 - 76	19 - 58	26.90	9.57

#### **Relação entre aos fatores do EMBU-A e a variável sexo (Teste U de Mann Whitney)**

Através do teste U de Mann Whitney para amostras independentes, verificou-se que, relacionando as diferentes dimensões do EMBU-A, quer para o pai quer para a mãe, com a variável sexo, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, isto é, os rapazes e as raparigas que compõem esta amostra não apresentam diferenças estatisticamente significativas no que concerne à percepção de suporte emocional, de sobreproteção ou de rejeição por parte dos seus pais.

#### **Correlação Ro de Spearman entre os fatores do EMBU-A**

Com o intuito de conhecermos as relações que os três fatores do EMBU-A detêm entre si para o pai e para a mãe separadamente realizámos uma correlação não paramétrica Ro de Spearman. Tal como seria expectável verificou-se que correlacionando os fatores suporte emocional, sobreproteção e rejeição entre eles para o pai e para a mãe

Percepção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola

se obtinham algumas relações estatisticamente significativas. Assim, o suporte emocional percebido face à mãe apresenta uma correlação significativa positiva com o suporte emocional percebido relativamente ao pai (0.629\*\*). O suporte emocional percebido face à mãe apresenta uma correlação significativa negativa com a rejeição percebida face à mesma (- 0.695\*\*). A sobreproteção percebida face à mãe exibe uma correlação significativa positiva com a rejeição face à mesma (0.489\*\*). A sobreproteção percebida face à mãe apresenta uma correlação significativa positiva com a sobreproteção percebida face ao pai (0.842\*\*). O suporte emocional percebido face ao pai apresenta uma correlação negativa com a rejeição percebida face à mãe (- 0.501\*\*). O suporte emocional percebido face ao pai assume uma correlação significativa negativa com a rejeição percebida reportada ao pai (- 0.601\*\*). A sobreproteção percebida face ao pai exibe uma correlação positiva com a percepção de rejeição face à mãe (0.318\*). Por fim, a percepção de rejeição da parte da mãe assume uma correlação positiva com a percepção de rejeição do pai (0.654\*\*).

#### **4.2. Comportamentos agressivos e prática de *bullying* (IAVE)**

##### **Análise da confiabilidade dos itens do IAVE**

Realizando a análise da consistência interna do conjunto de itens que compõem o IAVE, obtivemos um alfa de Cronbach de 0.815, sendo este um bom valor (Field, 2013).

##### **Comportamentos agressivos e prática de *bullying* em função da variável sexo (Teste U de Mann Whitney)**

No que diz respeito à análise dos comportamentos agressivos e prática de *bullying* em função do sexo, foi realizado um teste não paramétrico – teste U de Mann Whitney para amostras independentes – através do qual se verificaram diferenças estatisticamente significativas para os itens 4 “Dei pontapés a alguém sem ser na brincadeira” ( $\alpha =$

Percepção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola



0.001), 8 “Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas” ( $\alpha = 0.019$ ) e 10 “Envolvo-me em lutas com os outros” ( $\alpha = 0.006$ ). A análise do item 4 indica-nos que o ato de “pontapear alguém sem ser na brincadeira” está mais presente nos participantes do sexo masculino do que nos participantes do sexo feminino, sendo esta diferença estatisticamente significativa. A análise do item 8 “Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas” diz-nos que este comportamento está presente com maior frequência nas raparigas do que nos rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Por fim, a análise do item 10 “Envolvo-me em lutas com os outros” indica-nos que os adolescentes do sexo masculino apresentam este comportamento mais frequentemente do que os adolescentes do sexo feminino, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

#### **Comportamentos agressivos e prática de bullying em função do ano de escolaridade**

Após nos certificarmos de que os alunos mais velhos se encontram a frequentar o 8º ano e os mais novos o 7º ano, recorrendo ao uso de uma tabulação cruzada entre a idade e o ano de escolaridade. Tal como podemos observar na tabela 4, existem no 7º ano 13 adolescentes com 12 anos, 19 adolescentes com 13 anos e 1 adolescentes com 14 anos. No 8º ano, 6 jovens têm 13 anos, 5 jovens têm 14 e 5 jovens têm 15 anos. Foi concretizada a análise dos comportamentos agressivos em função do ano de escolaridade com o intuito de verificarmos se o número de comportamentos agressivos diminui ao longo da idade e ano de escolaridade. Assim, executámos o teste t de student para amostras independentes. Através desta análise verificámos que (tendo em conta que a escala de respostas do tipo *likert* apresenta valores crescentes entre 1 – nunca e 6 sempre) a média de cada item dos alunos do 7º ano é, na generalidade, superior à dos alunos do 8º ano. Analisando a tabela 1 verificamos que apenas os itens 5, 7 e 13 apresentam uma diferença estatisticamente significativa ( $p \leq 0.05$ ). No item 5 a diferença traduz o

ato de “Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre os outros” revela estar presente em maior número nos alunos do 7º ano do que nos do 8ºano. Para o item 7 essa diferença traduz-se num maior número de alunos do 7ºano que “Tiraram ou estragaram (roupas, objetos) a outros colegas” do que do 8ºano. Por fim, o item 13 “Eu sou uma pessoa agressiva” apresenta um valor mais elevado nos alunos do 8ºano, ou seja, os alunos do 8ºano percecionam-se mais agressivos do que os do 7ºano.

**Tabela 3.** Resultado do teste t de student para amostras independentes. Comparação da média de valores de resposta aos itens dados pelos alunos do 7º e do 8º ano

Item	Ano de escolaridade	N	Média	DP	Sig
Empurrei alguém com Violência	7º	33	<b>1.67</b>	0.595	0.629
	8º	16	1.27	0.799	
Bati ou magoei alguém de propósito	7º	33	1.36	0.699	0.470
	8º	16	<b>1.44</b>	1.031	
Apalpei alguém contra a sua vontade	7º	33	<b>1.21</b>	0.857	0.153
	8º	16	1.06	0.250	
Dei pontapés a alguém sem ser na brincadeira	7º	33	<b>1.18</b>	0.465	0.359
	8º	16	1.13	0.342	
Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre os outros	7º	33	<b>1.39</b>	0.827	0.026
	8º	16	1.13	0.342	
Gozei com outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos	7º	33	1.52	0.566	0.151
	8º	16	<b>1.63</b>	1.258	
Tirei ou estraguei coisas (roupas, objetos) a outros colegas	7º	33	<b>1.18</b>	0.392	0.017
	8º	16	1.06	0.250	
Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas	7º	33	<b>1.70</b>	0.529	0.609
	8º	16	1.31	0.479	
Tomei parte na provocação de outros colegas	7º	33	<b>1.42</b>	0.663	0.528
	8º	16	1.31	0.602	
Envolve-me em lutas com os outros	7º	33	<b>1.18</b>	0.392	0.309
	8º	16	1.13	0.342	
Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na Escola	7º	33	<b>1.39</b>	0.933	0.745
	8º	16	1.31	1.014	
Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva	7º	33	<b>1.30</b>	0.529	0.980
	8º	16	1.25	0.775	
Eu sou uma pessoa agressiva	7º	33	1.42	0.614	0.012
	8º	16	<b>1.75</b>	1.693	

Os meus colegas são agressivos	7º	33	<b>1.76</b>	0.663	0.547
	8º	16	1.63	0.806	
A minha escola é um local perigoso	7º	33	<b>1.55</b>	1.003	0.947
	8º	16	1.44	1.263	

**Tabela 4.** Tabulação cruzada da idade e do ano de escolaridade

		Ano de escolaridade		Total
		7ª	8º	
Idade	12	13	0	13
	13	19	6	25
	14	1	5	6
	15	0	5	5
Total		33	16	49

#### 4.3. Relação entre fatores do EMBU-A e itens do IAVE

##### Correlação Ro de Spearman entre fatores do EMBU-A e itens do IAVE

Recorrendo a uma correlação não paramétrica Ro de Spearman entre cada fator do EMBU-A e cada um dos itens que compõem o IAVE, procurámos conhecer o tipo de relações existentes entre os dois construtos com o intuito de respondermos a algumas questões orientadoras acima descritas (c.f. II Objetivos). Assim, obtivemos algumas correlações significativas entre as variáveis estudadas.

O fator suporte emocional percebido face à mãe revelou uma correlação significativa negativa com o item “Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas” assumindo um valor de - 0.299\*.

O fator sobreproteção percebida face à mãe apresenta uma correlação significativa negativa com o item “Consideras que a

Perceção de adolescentes acerca da qualidade da relação com os pais e dos seus comportamentos de agressividade na escola

agressividade é um problema?” e assume um valor de  $-0.304^*$ .

Atentando ao fator rejeição percebida face à mãe verificamos uma correlação significativa positiva entre esta e o item “Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas” que assume o valor de  $0.319^*$ ; verificamos também uma correlação significativa positiva com o item “Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva” que assume um valor de  $0.357^*$ ; por fim, verificamos uma correlação significativa positiva com o item “Eu sou uma pessoa agressiva” assumindo o valor de  $0.534^{**}$ .

Analisando o fator suporte emocional percebido face ao pai verificamos uma correlação significativa negativa com o item “Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre os outros” que apresenta um valor de  $-0.300^*$ ; verificou-se também uma correlação significativa negativa com o item “Gozei com outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos” apresentando um valor de  $-0.500^{**}$ ; apresenta também uma correlação significativa negativa com o item “Eu sou uma pessoa agressiva” assumindo um valor de  $-0.372^{**}$ ; por fim, este fator apresenta uma correlação significativa negativa com o item “Estiveste envolvido?” assumindo um valor de  $-0.435^{**}$ .

Analisando o fator sobreproteção percebida face ao pai observamos que existe uma correlação significativa positiva com o item “Apalpei alguém contra a sua vontade” que assume um valor de  $0.294^*$ ; apresenta também uma correlação significativa positiva com o item “Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na Escola” assumindo um valor de  $0.312^*$ ; por fim, apresenta uma correlação significativa negativa com o item “Consideras que a agressividade é um problema?” que assume um valor de  $-0.350^*$ .

Por fim, analisando o fator rejeição percebida face ao pai verificamos que existe uma correlação significativa positiva com o item “Empurrei alguém com violência” assumindo um valor de  $0.352^*$ ; verificou-se também uma correlação significativa positiva com o item

“Eu sou uma pessoa agressiva” que assume um valor de 0.479\*\*.

## V - Discussão

O presente estudo teve como objetivo primordial aprofundar o conhecimento acerca das relações pais-filhos e dos comportamentos de agressão e da prática de *bullying*, compreender a relação entre os dois contrutos bem como cruzá-los com algumas variáveis sociodemográficas com o intuito de conhecermos neles o seu impacto. Neste sentido, foi recolhida uma amostra de 49 participantes e a análise das suas respostas ao protocolo de questionários permitiu-nos avaliar e explorar as diferentes variáveis. Tal como já foi referido, revendo a literatura que se situa nestas temáticas, os estudos que exploram a relação entre estas duas variáveis são reduzidos.

A constituição e divisão dos itens pelos fatores foram feitos de acordo com a distribuição prévia feita pela autora que traduziu e validou o EMBU-A para a população portuguesa (Lacerda, 2005).

Para a elaboração das questões relativas à prática de comportamentos agressivos e de *bullying* recorremos ao IAVE, extraíndo dele as questões que concernem à perspetiva do agressor e ao clima percebido no meio escolar, procurando aperfeiçoá-las de forma a facilitar a escolha da resposta dos adolescentes a cada item.

Verificámos que à semelhança dos valores de alfa de Cronbach obtidos em estudos anteriores utilizando o instrumento EMBU-A (Conceição, 2012; Cunha, 2014; Lacerda, 2005), os valores de consistência interna obtidos neste estudo foram bons.

No que diz respeito ao EMBU-A foram atribuídos 4 pontos à possibilidade de resposta 1 “Sim, a maior parte do tempo” e foi atribuído 1 ponto à possibilidade de resposta 4 “Não, nunca” com o intuito de facilitar a interpretação dos resultados. Assim, quanto maior o somatório da pontuação obtida em cada fator, mais expressiva é a perceção de suporte emocional, de sobreproteção ou de rejeição.

Analisando a média de valores obtidos pelos participantes nos

itens pertencentes aos comportamentos de agressividade verificamos que, a generalidade dos jovens apresenta um número reduzido de comportamentos agressivos percebidos, sendo que ao analisarmos as suas respostas verificamos que a maioria dos adolescentes pertencentes a esta amostra se situa na escala de respostas do IAVE nos primeiros dois valores (1 “nunca”, 2 “aconteceu 1 ou 2 vezes”), havendo um número reduzido de jovens que se situem nos valores mais acima (3 “2 a 3 vezes por mês”; 4 “1 vez por semana”; 5 “várias vezes por semana” e 6 “sempre”).

No entanto, pudemos retirar algumas conclusões decorrentes das análises estatísticas concretizadas.

Resultante da análise da amplitude de respostas observadas para cada fator bem como a partir da média das pontuações para cada fator obtidas pelo conjunto de adolescentes que compõe esta amostra podemos afirmar que a média da pontuação alcançada pelos adolescentes no fator suporte emocional relativo à mãe ( $M= 68.37$ ;  $DP= 8.87$ ), se situa próxima da pontuação máxima deste fator (76). O fator suporte emocional referente ao pai apresenta um valor um pouco abaixo do da mãe, assumindo um valor de  $66.57$  ( $DP =9.29$ ). Ambos os valores indicam-nos que a generalidade do adolescentes desta amostra percebe um elevado suporte emocional por parte de ambos os progenitores, que se traduz em práticas parentais que encorajam os filhos a sentir-se bem na relação com os seus pais permitindo-lhes desfrutar da sua presença criando assim nos adolescentes sentimentos de valorização, de autoconfiança, encorajamento, compreensão e demonstrações verbais e físicas de amor e carinho (Conceição, 2012; Cunha, 2014; Lacerda, 2005). A média de pontuação obtida para o fator sobreproteção relativo à mãe assume um valor de  $24.96$  ( $DP= 6.56$ ) constituindo-se como valor central relativamente à amplitude de valores observada que se situa entre os valores 10 e 37. Analisando a média deste fator para o pai verificamos um valor de média de  $23.19$  ( $DP= 6.00$ ), sendo que a amplitude de valores observados se situa entre

10 e 36. Os valores de ambos os progenitores sugerem-nos que os jovens pertencentes a esta amostra, no geral, percebem valores intermédios de sobreproteção. No entanto, é de realçar que, para ambos os progenitores existem adolescentes que se situa perto da pontuação máxima possível para este fator (40) o que significa que percebem níveis muito elevados de sobreproteção da parte dos seus pais que traduz uma percepção de práticas parentais de proteção excessiva em relação a experiências indutoras de *stress* e adversidade. Estão incluídos nesta dimensão os comportamentos parentais intrusivos, o excesso de contacto e desencorajamento da independência, as elevadas expectativas dos pais (nomeadamente na escola) e a imposição de regras rígidas às quais é exigida total obediência (Conceição, 2012; Cunha, 2014; Lacerda, 2005). Por fim, verificamos que a média da pontuação obtida no fator rejeição para a mãe assume um valor de 26.90 (DP= 9.57) sendo que a amplitude de valores se situa entre 19 e 58. A média da pontuação deste fator relativa ao pai apresenta um valor de 25.05 (DP= 6.62) assumindo uma amplitude que se situa entre os valores 19 e 48. Através destes valores verificamos que o nível de rejeição percebida face ao pai e à mãe pelos adolescentes que compõem esta amostra é baixo. No entanto, verificamos que os participantes que se situam nas pontuações mais elevadas percebem um nível de rejeição elevado que traduz uma percepção maior de comportamentos parentais que visam modificar o seu comportamento. Estes, por sua vez, sentem-se pressionados a comportarem-se de acordo com o desejo dos pais. Os castigos físicos, privação de privilégios ou objetos são aplicados constantemente e vão no sentido de influenciar o comportamento do filho, sem consideração pela especificidade deste, pelos seus desejos ou pelas suas necessidades. Assim, estes adolescentes sentem-se desvalorizados (Conceição, 2012; Cunha, 2014; Lacerda, 2005). Apesar de as diferenças entre ambos os progenitores não serem muito evidentes, verificamos que os jovens sentem um maior suporte emocional da parte da mãe comparativamente

ao pai, no entanto, apresentam também mais comportamentos de sobreproteção e de rejeição da parte desta.

As raparigas e os rapazes inquiridos não apresentam diferenças na perceção de suporte emocional, sobreproteção ou rejeição na relação com os seus pais.

Verificámos que os fatores que constituem o EMBU-A apresentam correlações significativas entre si. Assim, adolescentes com uma maior perceção de suporte emocional por parte dos seus pais tendem a perceber comportamentos de rejeição e de sobreproteção em menor número comparativamente a jovens que percebem um suporte emocional mais baixo da parte dos seus progenitores. Tendem também a perceber os comportamentos dos seus progenitores como semelhantes (e.g., quanto mais percebem a mãe como sobreprotetora mais percebem o pai como sobreprotetor), ou seja, a generalidade dos jovens percebe as atitudes, os comportamentos, a disciplina e o envolvimento na relação com os filhos como sendo semelhantes entre os progenitores.

Observámos que os comportamentos agressivos praticados pelos adolescentes do género masculino se centram em comportamentos de violência física (e.g., bater, pontapear) e os comportamentos agressivos perpetrados pelas adolescentes do género feminino tendem a centrar-se mais no tipo de violência relacional (e.g., excluir). Estes resultados vão de encontro às informações presentes na literatura existente (Estévez et al. 2008; Seixas, 2006; Olweus, 1993).

Pudemos também observar que os adolescentes que frequentam o 7ºano tendem a manifestar comportamentos agressivos com maior frequência do que os jovens que frequentam o 8ºano de escolaridade. Tal sugere-nos que a prática de comportamentos agressivos tende a diminuir em frequência e em intensidade com a idade e com o avançar de ano de escolaridade. Estes dados assemelham-se aos presentes na literatura atual (Born, 2003).

Decorrentes da análise estatística que correlacionou os fatores do



EMBU-A com os itens do IAVE pudemos retirar algumas conclusões resultantes de correlações significativas entre as variáveis. Os resultados traduzem que a percepção da existência de um suporte emocional elevado sentido na relação com a mãe se constitui nesta amostra como um fator protetor relativamente à prática de “exclusão de colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas”, ou seja, adolescentes que percebem a existência de uma relação calorosa com a mãe, na qual as demonstrações de carinho e de afeto são constantes e que percebem envolvimento e interesse genuínos da parte da mãe pelas suas atividades, gostos e interesses, sentindo-se, deste modo, valorizados, tendem a apresentar este comportamento de agressão num número mais reduzido do que os que percebem um baixo suporte emocional. A sobreproteção percebida face à mãe apresenta uma correlação significativa negativa com o item “Consideras que a agressividade é um problema?” o que significa que quanto maior é a sobreproteção percebida menos a agressividade é percebida como um problema. Tal pode ser explicado analisando o estilo parental autoritário no qual se situam os pais cujas práticas parentais englobam sobreproteção e controlo excessivos. Os filhos de pais que apresentam estas condutas tendem a ter dificuldade no desenvolvimento e na manutenção de relações interpessoais, baixo autocontrolo e baixas competências sociais que traduzem uma percepção mais reduzida dos comportamentos que são aceitáveis e não aceitáveis socialmente (Baumrind, 1989; Maccoby & Martin, 1983). A percepção de uma relação com a mãe caracterizada pela rejeição apresenta uma correlação significativa positiva com os itens “Exclui colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas”, “Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva” e com o item “Eu sou uma pessoa agressiva”. Esta relação sugere que a uma percepção de rejeição elevada se associam a prática de diversos tipos de comportamentos de agressão e que à medida que a rejeição aumenta também aumenta a frequência e a intensidade desses comportamentos. O fator suporte emocional

percebido na relação com o pai apresenta uma correlação significativa negativa com os itens “Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre os outros”, “Gozei com outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos”, “Eu sou uma pessoa agressiva” e com o item “Estiveste envolvido (em alguma situação de conflito)?”. Este resultado sugere-nos que quanto maior o suporte emocional percebido menos se verificará a prática destes comportamentos agressivos. Mais uma vez o suporte emocional parece assumir-se como um fator protetor relativamente às práticas agressivas. No que toca ao fator sobreproteção percebido face ao pai, verifica-se uma correlação significativa positiva com os itens “Apalpei alguém contra a sua vontade” e “Sou vítima de de agressão ou de perseguição de outros na Escola”. Estas correlações mostram que quanto mais elevada é a sobreproteção percebida mais se verifica o comportamento de “apalpar alguém contra a sua vontade”. Relativamente ao segundo item, se analisarmos o “perfil” de uma vítima de comportamentos de agressão e de *bullying* observamos que se caracterizam como apresentando uma maior fragilidade física e emocional, ansiedade e insegurança, timidez e retração e dificuldades de integração num grupo. Estas características comportamentais, emocionais e psicológicas são associadas ao estilo educativo autoritário cujas práticas englobam os comportamentos de sobreproteção e de controlo excessivos (Baumrind, 1989; Estévez et al. 2008; Maccoby & Martin, 1983; Seixas, 2006; Olweus, 1993).

Em suma, nesta amostra de jovens podemos observar que o suporte emocional elevado parece constituir-se como um fator protetor e a sobreproteção e a rejeição quando elevadas parecem constituir-se como fatores de risco relativamente à prática de comportamentos agressivos e de *bullying*.

### **Conclusões**

A presente dissertação teve como objetivo primordial conhecer e explorar a perceção que adolescentes detêm da qualidade da relação

com os seus pais, compreender de que forma esta se reflete na prática de comportamentos agressivos e *bullying* no meio escolar e explorar a influência de algumas variáveis sociodemográficas (e.g. sexo, ano de escolaridade) neste âmbito. Foi verificado que o número de investigações que abordam as duas temáticas separadamente abundam, no entanto, apurámos que os estudos que relacionam a qualidade das relações pais-filhos e os comportamentos agressivos são reduzidos.

Com o intuito de satisfazermos este objetivo, construímos um protocolo de questionários que englobou um questionário sociodemográfico, o EMBU-A, que nos facultou a possibilidade de conhecermos a predominância da perceção de suporte emocional, de sobreproteção e de rejeição no conjunto de adolescentes que compreende a amostra e, assim, analisar a qualidade das relações pais-filhos neste conjunto de participantes e um conjunto de questões elaboradas a partir do IAVE, que nos permitiu conhecer, explorar e analisar os comportamentos agressivos em meio escolar presentes nesta amostra.

Destacamos como principal limitação desta investigação, o tamanho da nossa amostra. As limitações apontadas para estudos com amostras pequenas centram-se na validade externa do estudo (dado que se trata de uma amostra pequena as conclusões que retiramos desta amostra não podem ser generalizadas para população global). Seria então vital que fosse realizado um estudo futuro com um número mais vasto de participantes. Outro aspeto que também poderia ser melhorado seria um número mais homogéneo de sujeitos do género feminino e do género masculino uma vez que nesta amostra, a proporção participantes do género feminino (33 raparigas  $\approx$  67%) foi consideravelmente superior à de participantes do género masculino (16 rapazes  $\approx$  33%).

Seria também vantajoso alargar este estudo a mais faixas etárias, podendo desta forma conhecer a idade em que os comportamentos agressivos e a prática de *bullying* predominam e se estes diminuem no decorrer dos anos.

Seria interessante num futuro estudo, compararmos a percepção que os filhos detêm da qualidade da relação com os seus pais e a perspetiva que os próprios pais têm dessa mesma relação, verificando, assim, se a relação percebida pelos filhos é convergente à ideia que os pais têm dos seus próprios comportamentos e atitudes. Esta comparação poderia ser concretizada utilizando o instrumento EMBU-A (para adolescentes) e o EMBU-P (destinado aos pais).

Incluir outros fatores como o nível de moralidade em que os jovens se situam; verificar de que modo, os jovens imitam os comportamentos, atitudes e perspetivas dos pais.

Seria igualmente interessante que, para além do uso de questionários de autopreenchimento, se observasse os adolescentes no meio escolar, recorrendo por exemplo a técnicas sociométricas ou explorando a perspetiva dos professores/ funcionários da escola.

Verificámos, à semelhança de outros autores, que a escala total do EMBU-A bem como cada um dos seus fatores apresentam bons valores de consistência interna (Conceição, 2012; Cunha, 2014; Lacerda, 2005).

Esta investigação permitiu-nos reconhecer um padrão de relação entre os fatores suporte emocional, sobreproteção e rejeição e os comportamentos agressivos e a prática de *bullying*. Assim, para os jovens que constituem esta amostra, o suporte emocional elevado parece constituir-se como um fator protetor e a sobreproteção e a rejeição quando elevadas parecem constituir-se como fatores de risco relativamente à prática de comportamentos agressivos e de *bullying*.

Em suma, os resultados obtidos nesta investigação, apesar de não poderem ser generalizados para a população geral pela amostra reduzida de participantes que este estudo tem, permitiu-nos observar conexões interessantes entre a qualidade da relação pais-filhos e os comportamentos agressivos e a prática de *bullying*, constituindo-se, assim, como um ponto de partida para um estudo que possa elevar os resultados a uma amostra da população maior.

### Referências Bibliográficas

- Alferes, V. R. (1997). *Investigação Científica em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Allen, J., Moore, C., Kupermin, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Barber. B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-224.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 108, 61-69.
- Born, M. (2003). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment*. Londres: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. Nova Iorque: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. Nova Iorque: Basic Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society*

- for Research in Child Development*, 50, 3-38.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Canavarro, C. (1996). A avaliação das práticas educativas através do EMBU: estudos psicométricos. *Psychologica*, 16, 5-18.
- Canavarro, C. (2001). Gravidez e Maternidade – Representações e Tarefas de Desenvolvimento. In C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cazals-Ferré, M., & Rossi, P. (2007). *Elementos de psicologia social*. Coleção Síntese, Porto Editora.
- Conceição, L. (2012). *Estilos educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes*. Dissertação de Mestrado do Instituto Superior Miguel Torga.
- Cunha, R. (2014). *A associação entre a empatia e a perceção dos estilos educativos parentais na adolescência*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Crowell, J. (2003). Assessment of attachment security in a clinical setting: Observations of parents and children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24 (3), 190-204.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Estévez, E., Jiménez, T.I., & Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*: 79-115.
- Farrington, D. 1993. “Understanding and preventing bullying.” in M.

- Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Formosinho, M., & Simões, M. (2001). O bullying na escola: prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 65-82.
- Gerlsma, C., Arrindell, W., Van der Veen, N., & Emmelkamp, P.M.G. (1991). A parental rearing style questionnaire for use with adolescents: psychometric evaluation of the EMBU-A. *Personality and Individual Differences*, 12 (12), 1245–1253.
- Greenberg, M. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory research and clinical applications*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Conceitos-chave da Teoria da Vinculação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schemas in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for policy* (pp. 73– 109). New York: Academic Press.
- Lacerda, C. (2005). *A percepção das práticas parentais pelos adolescentes: implicações na percepção de controlo e nas estratégias de coping*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

Universidade de Lisboa.

- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1066.
- Lapsey, D., Rice, K., & Fitzgerald, D. (1990). Adolescent attachment, identity and adjustment to college implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68, 561-565.
- Lydon, W., & Sherry, A. (2001). Developmental personality styles: An attachment theory conceptualization of personality disorders. *Journal of Counseling and Development*, 79, 405-414
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4) (1-101). New York: John Wiley and Sons.
- Manassis, K. (2001). Child-parent relations: attachment and anxiety disorders. In W. Silverman & P. Treffers (Eds). *Anxiety disorders in children and adolescents – Research, assessment and intervention*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Matos, F., Ralha-Simões, H., & Jesus, S. (2012). Inventário para Avaliação da Violência na Escola (IAVE). Construção e validação preliminar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 3 (2).
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.
- Miguel, I. C. (2010). *A inteligência e o seu desenvolvimento: representações sociais, valores e estilos parentais. Perspetivas em análise*. Tese de doutoramento em



Psicologia: Universidade de Coimbra.

- Mussen, P. (1983). *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's manual of child psychology* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1999a). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, 50, 28-48, London, UK: Routledge.
- Padilla-Walker, L.M., & Christensen, K.J. (2010). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescent's prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of research on adolescence*, 21(3), 545-551.
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of youth and Adolescence*, 24, 365-376.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Raja, S., McGee, R., & Stanton, W. (1992). Perceived attachments to parents and peers psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.
- Santrock, J. (2004). *Life-span development* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Seixas, R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares, bem-estar e ajustamento escolar*. Coimbra, Dissertação de Doutoramento em Psicologia na especialidade de Psicologia Pedagógica.
- Seixas, R. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: *Contributos da neurobiologia*. *Interações*, 13:

63-97.

- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L., Elmen, J.D., & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Zeanah, C., Mammen, O., & Lieberman, A. (1993). Disorders of attachment. In C. Zeanah (ed.). *Handbook of Infant Mental Health*. Nova Iorque: The Guilford Press.