



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**JOGOS VIRTUAIS VIOLENTOS E
AGRESSIVIDADE NA ADOLESCÊNCIA: QUAL A
RELAÇÃO?**

Joana Gomes Vila Verde

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor Francisco Peixoto

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Criminal

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicocriminologia.

CITAÇÕES

“O desenvolvimento técnico só vai deixar um único problema por resolver: a debilidade da natureza humana”
Karl Kraus

“Todo o nosso progresso tecnológico, que tanto se louva, o próprio cerna da nossa civilização, é como um machado na mão de um criminoso.”
Albert Einstein

“A máquina não isola o homem dos grandes problemas da natureza, mas insere-o mais profundamente neles.”
Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Esta dissertação de tese de mestrado marca o final de uma etapa muito importante, o culminar de um longo processo, bem como o início de uma nova e tão aguardada. Após a conclusão desta, não poderia deixar de prestar os meus sinceros agradecimentos àqueles que deram o seu contributo e me acompanharam ao longo de todo este percurso:

Começo por agradecer a toda a minha família pelo apoio incondicional que me deram e que me permitiu acreditar que podia e posso chegar onde quero. Aos meus pais que sempre me ouviram e ajudaram a resolver, da melhor forma, todos os meus problemas, e que me deram força nos momentos em que pensava que já não conseguia. À minha sobrinha, que é a minha vida, que me ouve, que me faz sorrir e que têm sempre uma palavra querida e reconfortante. Obrigada pela tua ingenuidade e por ainda me fazeres acreditar em tudo.

A todos os meus colegas e amigos, nomeadamente às minhas melhores amigas, Diana e Margarida, que sempre me ajudaram e contribuíram com o seu conhecimento e amizade. À minha colega de curso e amiga Rita Freire, que passou muitas horas do seu tempo a fazer a sua tese ao meu lado, dando-me muito apoio psicológico.

Ao professor Dr. Francisco Peixoto que aceitou coordenar a minha dissertação, depois de um início conturbado, que me deu todo o apoio e contributo. Ao professor José Pereira da Silva que me apoiou quando tive problemas escolares, e que me transmitiu muitos dos seus conhecimentos.

À Dra. Susana Patrício, que me ajudou a dar os primeiros passos no mundo da psicologia, nomeadamente no contexto da justiça e dos menores. Que me transmitiu conhecimentos únicos e indispensáveis para ser uma boa profissional futuramente.

Um muito Obrigada a Todos

Resumo

Os videojogos, são considerados hoje em dia um dos entretenimentos mais populares entre os jovens, desempenhando um papel muito importante na sua socialização (Holmes & Pellegrini, 2005; Colwell, 2007). São variadas as formas de utilização, consolas, computadores, televisões e até telemóveis, tendo desta forma, milhares de jogadores em todo o mundo (Rosa, 1998). Muitos autores estudaram esta temática através do Modelo Geral da Agressão, procurando explicar os efeitos, a curto e a longo prazo, dos videojogos violentos nos adolescentes. Segundo Bandura (1973) existe a possibilidade de desenvolver técnicas agressivas de comportamento, bem como o surgimento da desinibição e facilitação da agressividade interpessoal.

A preocupação relacionada com os efeitos à exposição da violência protagonizada nos videojogos gerou uma grande curiosidade na investigação. Surgiram assim nos anos 80 vários autores que estudaram esta temática, com o intuito de avaliar os impactos desta nova forma de entretenimento, nomeadamente porque muitos dos jogadores são crianças e adolescentes, e estes são mais susceptíveis e vulneráveis à sua influência (Zagaldo, 2013). Foram muitos os autores que chegaram à mesma conclusão, ao observarem uma relação entre “jogar jogos violentos” e “agressividade juvenil”.

O objetivo principal deste estudo é compreender se a utilização contínua de videojogos violentos na adolescência pode causar uma maior utilização de agressividade na resolução de dilemas.

Palavras-chave: Adolescência, videojogos violentos, agressividade

Abstract

Videogames are considered today one of the entertainment most popular among the juvenile, hence playing an important role in their socialization (Holmes & Pellegrini, 2005; Colwell, 2007). There are various forms of utilization such as: consoles, computers, televisions, and even cell phones, therefore there are millions of players in the world (Rosa, 1998). Many authors studied this theme through the General of Aggression Model, in search of the effects, at short and long term, of violent videogames in adolescents. According to Bandura (1973) there is a possibility to develop aggressive techniques of behavior, as well as the disinhibition and facilitation of interpersonal aggression.

The preoccupation related with the effects of exposition to the violence that is portrayed through videogames created a big curiosity in investigation. In the eighties many authors emerged to study this theme, with the intention to evaluate the impacts of this new entertainment, especially since many players are children and adolescents, and these are susceptible and vulnerable towards their influence (Zagaldo, 2013). There were many, the authors that arrived at the same conclusion, while observing a relation between “playing violent games” and “juvenile aggression”.

The main goal of this study is to understand if the continuous utilization of violent videogames in the adolescence can cause a bigger utilization of aggression in resolving dilemmas.

Key-words: Adolescence, aggressive videogames, aggression

Índice

Introdução	1
-------------------------	---

PRIMEIRA PARTE: REVISÃO DA LITERATURA

1. A Adolescência	2
2. A Agressividade	5
2.1 O modelo geral da agressão	7
3. Jogos virtuais	10
4. Efeito dos Videojogos	14
5. Efeitos Nocivos	20
5.1 Efeitos a nível Fisiológico	20
5.2 Efeitos a nível Psico-social	21
6. Objectivo e Hipóteses de investigação	22
6.1 Objectivo	22
6.2 Hipóteses de investigação	22

SEGUNDA PARTE: VARIÁVEIS, HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO

7. Variáveis em estudo	24
7.1 Variáveis Sócio-Demográficas	24
7.1.1. Idade	24
7.1.2 Sexo	24
7.1.3 Naturalidade/Etnia	24
7.1.4 Ano de escolaridade	25
7.1.5 Nível sócio-económico	25
7.2 Variáveis Relativas aos Hábitos de Jogar	26
7.2.1 Tempo ocupado a jogar videojogos	26
7.2.2 Idade de início da utilização dos videojogos	26
7.2.3 Habituais parceiros de jogo	27
7.2.4 Preferência nos videojogos e nas suas diferentes categorias	27
7.2.5 Jogos favoritos e motivos pela sua preferência	27
7.3 Variáveis de Agressividade	28
7.4 Variável de Personalidade	28

8. Metodologia	29
8.1 Participantes	29
8.2 Delineamento	29
8.3 Instrumentos	29
8.3.1 Questionário de dados socio-demográficos	29
8.3.2 Questionário de hábitos de jogar videojogos	30
8.3.3 Questionário da agressividade	32
8.3.4 Questionário da personalidade	33
8.4 Procedimentos	34
9. RESULTADOS	36
9.1 Escala de agressividade: Qualidades Métricas	36
9.2 Níveis médios de agressividade ao longo do tempo	37
9.3 Correlação entre agressividade e tempo despendido por semana a jogar	37
9.4 Níveis médios de Agressividade consoante o parceiro de jogo	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	66

Introdução

A segunda metade do século XX é conhecida pela evolução galopante das novas tecnologias como forma de entretenimento. Os jogos electrónicos constituem, nos dias de hoje, um dos entretenimentos mais populares entre os jovens, desempenhando um dos papéis mais importantes na sua socialização (Holmes & Pellegrini, 2005; Colwell, 2007). São inúmeras as plataformas de utilização, como as consolas, os computadores, as televisões e os telemóveis e o número de jogadores e/ou adeptos cresce diariamente (Rosa, 1998). Inicialmente os jogos tinham apenas personagens lúdicas, sem quaisquer semelhanças com a realidade, em que o objectivo era ganhar pontos através da descoberta de tesouros, ou da salvação da princesa. Mas com a evolução das tecnologias e com o aperfeiçoamento gráfico e sonoro, o realismo surgiu, e os detalhes tornaram os jogos muito mais aliciantes (Zagaldo, 2013). Surgem os jogos violentos, tendo chegado ao recorde mundial no Guinness, como jogo mais jogado, o GTA, jogo em que o objectivo é furtar automóveis de valor elevado (carjacking) (Zagaldo, 2013).

A preocupação com os efeitos que a exposição à violência pode exercer na população em geral não é recente. O surgimento deste novo meio de entretenimento fez com que muitos autores, nos anos 80, decidissem iniciar a sua investigação nesta área, e muitos estudos foram feitos sobre a temática ‘jogos electrónicos’, com o intuito de avaliar os impactos desta forma de entretenimento, especialmente porque muitos dos jogadores são crianças e adolescentes, mais susceptíveis e vulneráveis à sua influência (Zagaldo, 2013). Muitas críticas foram feitas aquando da descoberta do tipo de jogos que os jovens jogam hoje em dia, pois estes focam-se especialmente na glorificação da violência e encorajamento dos comportamentos anti-sociais. Muitos autores que estudam esta temática chegaram à conclusão de que este tipo de jogos tem influência na agressividade, através da activação fisiológica, da atribuição de hostilidade aos outros em situações ambíguas, com a apresentação de um maior nível de excitação fisiológica e pensamentos agressivos, entre outros factores (Arriaga, Silva & Esteves, 2001). Neste enquadramento, este trabalho tem dois objectivos: perceber se existe relação entre a utilização de videojogos violentos e a agressividade presente nos adolescentes e se a constante utilização de videojogos violentos causa habituação à violência, dessensibilizando-os.

PRIMEIRA PARTE: REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1

A Adolescência

Antes de entrarmos na problemática fulcral desta dissertação, é importante começar por enquadrar a etapa de desenvolvimento onde esta se insere: a adolescência. A adolescência é uma fase de transição por excelência, conhecida por ser um período de grandes e profundas alterações de natureza biológica, social, psicológica e afetiva, sendo desta forma a fase mais crucial do desenvolvimento humano. É também um período bastante importante a nível de aprendizagem de competências sociais e relacionais (Medeiros, 2000). Segundo Palmonari, Carugati, Ricci Bitti e Sarchielli (1984), a identidade do adolescente está em constante construção, o que a torna incompleta. Para Erikson (1976), é uma etapa onde ocorre uma crise de identidade, sendo nesta fase que os adolescentes procuram a sua identidade. É importante salientar que é uma época problemática e difícil, onde os processos psicológicos essenciais desenvolvem-se em torno da identidade do indivíduo e da sua forma de estar no mundo.

Inúmeros estudiosos apontam esta fase como uma fase muito vulnerável aos riscos do exterior. Segundo a Teoria da aprendizagem social (Bandura, 1997), esta etapa é caracterizada por uma constante aprendizagem por observação, processo através do qual os scripts comportamentais, esquemas e crenças normativas ficam codificados na mente e posteriormente se revelam através de comportamentos. Por exemplo, a extensa observação de violência influencia a construção de esquemas e crenças em direcção à hostilidade e, posteriormente, a atribuição de hostilidade às acções dos outros (Dodge, 1985; Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli, 1994), o que por sua vez, aumenta a probabilidade dos adolescentes se comportarem agressivamente (Dodge, Pettit & Bates, 1995). Desta forma, através da observação repetida de modelos agressivos na vida real e virtual, as crianças desenvolvem crenças normativas onde a agressão é adequada, e adquirem scripts sociais de como se comportar agressivamente. A família e os colegas interferem muito na construção de scripts comportamentais e cognições sociais, que se revelam muito difíceis de alterar. Os reforços que a criança recebe ao reproduzir os comportamentos observados são muito importantes para a sua interiorização e posterior reprodução (Berkowitz, 1993; Bandura, 1986). Assim, se os esquemas e crenças que as

crianças adquirem através da observação obtiverem resultados positivos, estes serão fortemente codificados e serão ainda mais resistentes à mudança (Huesmann, 1997).

Em termos emocionais, a construção da identidade na adolescência caracteriza-se pela escolha de um herói/heroína, ou qualquer outro tipo de modelo identificatório, que permita captar, executar e apreender as características de que gosta e torná-las suas, com o objectivo de se aperfeiçoar e diferenciar-se do que era (Matos, 1982). A teoria do processamento de informação social (Dodge, 1985; Anderson & Huesmann, 2003; Huesmann, 1998) afirma que nesta fase as crianças agarram-se aos seus heróis, identificando-se com os comportamentos realizados por estes e, quando os comportamentos são recompensados e retratados como adequados, mais scripts serão codificados (Bandura, 1997; Bandura, 1986).

A repetida exposição das crianças à violência causa também habituação a tais comportamentos. Este processo é, geralmente, chamado de *dessensibilização* e é utilizado para explicar o efeito de redução, a longo prazo, da reactividade fisiológica relacionada com a angústia perante representações de violência (Thomas, Horton, Lippincott & Drabmann, 1977).

Qualquer mudança que ocorra na adolescência, seja ela fisiológica, cognitiva, psicossocial ou emocional, pode ampliar as reacções agressivas dos jovens e as situações de conflito em que se envolvem. Tal é justificado por Lewin, que realçou (1951, citado por Palmonari, *et. al.*, 1984) que em todas as áreas acima salientadas o jovem ocupa uma posição intermédia entre a criança e o adulto, posição idêntica à dos membros de grupos minoritários em situação de marginalidade.

Segundo afirmava Ausloos (1977), “Falar de agressividade na adolescência, é acima de tudo falar de adolescência!” (p. 80). Uma relação que pode ser encontrada já no código de Hamurabi, no antigo reino da Babilónia, cerca de 2200 anos A.C., onde estavam descritas punições específicas para o mau comportamento dos jovens (Sprinthall & Collins, 2003). A diversidade dos comportamentos dos adolescentes é a regra, ficando demonstrado que, em muitos casos, a adolescência é vivida sem conflitualidade grave (Sampaio, 2006). A violência tem origem nas relações interpessoais, políticas, sociais e culturais e os jovens estão inseridos em todas elas. A violência do século XXI está presente em todos os locais, ruas e casas, escolas e empresas, instituições, meios de comunicação e até nas formas de diversão. Crimes sórdidos e repugnantes são cada vez mais frequentes, além de uma infinidade de outras

formas subtis de violência, como a falta de cidadania, perda da solidariedade e desvalorização do outro.

Este acontecimento pode ser constatado através de uma utilização abusiva que é feita através de certos meios de comunicação e entretenimento. Estes banalizam a vida, o sexo, a violência e as relações afectivas, exploram a privacidade, a desgraça alheia, visando apenas o interesse próprio (Levisky, 1998). Sabemos que as transformações que se dão na adolescência procuram novos modelos a serem incorporados de forma a construir o seu self. É portanto um período de muita vulnerabilidade e susceptibilidade a influências ambientais, sociais e culturais. A globalização, a rapidez das transformações tecnológicas, éticas, morais e culturais estão a alterar a sociedade (Levisky, 1998).

Toda esta banalização e condescendência da violência infere nos jovens uma baixa consciencialização do facto de que a violência é nociva para o outro e para si próprio. Esta agressividade pode ser considerada como uma consequência da incapacidade dos educandos, mas também da escola, em impor regras e limites, em responder acertadamente a todas as necessidades e em punir quando é preciso. A falta de supervisão e de exploração do desenvolvimento do adolescente contribui e dá aso à adopção de certo tipo de acções (Ferreira, 1997).

Adolescência ontem e hoje

Ao longo do tempo tem-se assistido a uma modificação na adolescência. A base é a mesma, as mudanças fisiológicas são iguais, mas os passatempos mudaram, o dia-a-dia sofreu alterações drásticas, o que antes era impensável, tornou-se bastante aceitável.

Segundo Silva, Lopes e Carvalho (2008), é através da aquisição de uma cultura e da rede de relações sociais que o adolescente forma a sua identidade. Por isso, cada época histórica tem as suas particularidades e formas específicas de socialização, de acções humanas e de relações sociais. Deste modo, cada período histórico desenvolve pessoas únicas e diferentes.

Nos últimos 40 anos a sociedade portuguesa tem sido alvo de uma modernização a vários níveis (economia, educação, política, tecnologia). Após o 25 de Abril até, sensivelmente, aos anos 90, os jovens dedicavam o seu tempo livre a brincarem na rua com os seus vizinhos e amigos. Do que tinham em casa conseguiam fazer brinquedos e ocupavam os dias a brincar. Brincavam ao Pião, ao Berlinde, à Cama de Gato, ao jogo

da Queima (hoje conhecido como o Jogo do Mata), à Corda e à Apanhada, à Mosca e ao Elástico (Veronese & Silva, 2009).

A partir dos anos 90, dá-se um crescimento histórico nas novas tecnologias em Portugal, surgindo os computadores, *playstations* e *gameboys*. As relações que os jovens estabelecem, hoje em dia, com a tecnologia digital e os meios de comunicação, levam Buckingham (2002) a designá-lo de “gerações electrónicas”. A proximidade entre os jovens e este novo modo de entretenimento tem-se vindo a acentuar, levando mesmo o autor a argumentar que tal se deve ao facto de possuírem uma relação intuitiva e espontânea com a tecnologia. Os jogos electrónicos fazem parte da cultura e do universo dos jovens e a tendência para devotarem grande parte do seu tempo livre às novas tecnologias parece verificar-se, nomeadamente na utilização de computadores e consolas (Almeida, Alves & Delicado, 2011).

Com o aparecimento deste modo de entretenimento, as brincadeiras de rua foram desaparecendo e hoje em dia são raras. Em 2012, o Instituto Nacional de Estatística protagonizou um inquérito sobre a utilização de tecnologias de informação e constatou que 66% das pessoas com idades compreendidas entre os 16 e os 74 anos utilizam a internet. Da totalidade dos jovens com idades entre os 10 e os 15 anos, 95% utiliza a internet e o computador. Para esses 95%, as actividades mais praticadas são a utilização de chats, blogs e websites (84%), a utilização da internet em jogos e download de jogos (81%) e jogar em rede (29.9%). Conseguimos compreender, então, que os jovens passam muito do seu tempo dedicados aos jogos virtuais, tendo deixado os jogos de rua de lado.

Capítulo 2

A Agressividade

A agressão, de acordo com Kaplan e Sadock (1993), é definida como uma forma de conduta cujo objectivo é prejudicar ou ferir outra pessoa. Buss (1961, citado em Rodrigues, 1998) complementa, afirmando que para um comportamento ser chamado de agressivo é necessário que haja liberdade para agir e exista intenção de agredir o outro. Abreu (1995/1996, p. 98) argumenta que “importa por conseguinte, sem qualquer sombra de ambiguidade, esclarecer que a agressividade é por sua natureza nociva, prejudicial, destruidora de vida e perturbadora de condições do seu desenvolvimento. Não se vislumbram fundamentos para considerar agressões boas e agressões más”.

Lourenço e Lisboa (1992) definem que um acto violento ou abusivo é um julgamento social e não uma certeza absoluta. Segundo os mesmos, a violência é tudo aquilo que utiliza a força para ir contra a natureza do ser, contra a sua espontaneidade, vontade e liberdade, de forma a torturar, coagir ou constranger. A violência é, desta forma, todo o acto de transgressão, de brutalidade, crueldade e abuso físico e/ou psicológico contra terceiros. Conforme Niehoff (1999), violência é um comportamento entendido como a utilização de força física ou verbal em reacção a uma percepção de ameaça.

A agressividade é um fenómeno que não tem grupo social, económico ou geográfico definido. A sua definição é complexa e, ao mesmo tempo, paradoxal, sendo esta um fenómeno dinâmico em constante modificação, em que o seu significado e limite correm o risco de excluir aspetos essenciais do próprio conceito (Machado, 2010). Lourenço e Lisboa (1992) relembram que a agressividade deverá ser observada e inserida numa cultura, história, sistemas de valores e normas.

Posto isto, o “primeiro passo para aceder à compreensão de um fenómeno é tentar descobrir qual ou quais são as suas causas” (Gonçalves, 2008, p. 31). Foi assim que múltiplos autores, das mais diversas linhas de pensamento e investigação, tentaram compreender o fenómeno da agressividade. Este fenómeno entre os seres humanos tem vindo a ser abordado em disciplinas tão distintas como a sociologia, a biologia, a antropologia e a psicologia. Cada área do conhecimento observa o tema sob uma diferente perspectiva e desenvolve hipóteses, algumas mais amplas, outras mais específicas (Tedeschi & Felson, 1994). Deste modo, as diferentes teorias afirmam que a agressividade pode surgir de diferentes maneiras, pode surgir como um processo biológico, como uma característica de personalidade, ou como um instinto, como um hábito aprendido, um impulso ou uma classe de respostas físicas e verbais observáveis. Contudo, e apesar desta diversidade de definições, actualmente a maioria dos psicólogos considera que a agressividade é “uma tendência para manifestar comportamentos que provocam danos físicos ou psicológicos e que têm a sua origem na intenção de fazer mal a uma outra pessoa” (Matos, 1996, p. 205).

Entre as diferentes hipóteses colocadas, a que tem sido ponto de partida para a maior parte das investigações, é a possibilidade da exposição à violência poder contribuir para a facilitação da manifestação da agressão (Comstock & Scharrer, 2003). Mas a maioria das teorias não se reduz, porém, a esta hipótese, e procura oferecer uma compreensão mais vasta, realçando a importância dos factores mediadores e moderadores neste processo. Entre as várias teorias propostas para a compreensão dos

efeitos da exposição à violência existente nos videojogos, optou-se por apresentar o Modelo Geral da Agressão (Anderson & Dill, 2000; Anderson & Huesmann, 2003).

2.1 Modelo Geral de Agressão

Muitos autores inspirados por Anderson e colaboradores (Anderson & Bushman, 2001; Anderson & Dill, 2006; Anderson & Huesmann, 2003) desenvolveram um modelo de processos intervenientes do comportamento agressivo que integram as teorias já existentes (Maxwell & Vigek, 2009), tais como a teoria da Aprendizagem Social de Bandura (e.g., Bandura, 1973), a teoria Neo-associacionista de Berkowitz (e.g., Berkowitz, 1993), a teoria do Desenvolvimento social de Huesmann (Huesmann, 1988) e a teoria da Activação Emocional e Transferência de Excitação de Zillman (1991).

O Modelo Geral da Agressão procura explicar os efeitos a curto e a longo prazo da exposição à violência. Como efeitos imediatos da exposição, salienta-se a possibilidade de desenvolvimento de técnicas agressivas de comportamento, bem como a desinibição e facilitação da agressividade interpessoal (Bandura, 1973). Este modelo realça que a agressão poderá ser mediada por variáveis internas e propõe que a participação em videojogos violentos ou o visionamento de violência nos *media* pode desencadear estados afectivos negativos, tais como a ira ou a hostilidade, e/ou pode também temporariamente activar pensamentos agressivos na memória semântica, aumentando assim a acessibilidade a outros constructos relacionados. Esta activação temporária e/ou instigação de estados afectivos negativos podem, em conjunto ou individualmente, ter grandes consequências sociais, predispondo o indivíduo para a agressão (Teoria Neo-associacionista de Berkowitz, 1993). Relativamente à componente fisiológica, o Modelo Geral de Agressão recorre à Teoria de transferência de excitação (Berkowitz, 1993; Zillmann, 1991), onde a manifestação fisiológica da actividade emocional se destaca por estar associada a um aumento da actividade simpática no sistema nervoso autónomo que, por sua vez, pode preparar o organismo para reacções comportamentais acentuadas, como as de fuga ou de ataque. De acordo com esta teoria, existe uma possibilidade dessa activação, quando evocada pela violência, poder desencadear respostas agressivas (Anderson, 2004). Em paralelo, estudos de meta-análise revelam que jogar videojogos violentos facilita a manifestação de comportamentos agressivos (Anderson, 2004; Anderson & Bushman, 2001). Estudos

que comparam a violência assistida na televisão com a violência jogada demonstram que os jogos exercem um impacto fisiológico inicial mais acentuado no jogador (Kubey & Larson, 1990). Uma novidade deste modelo é que abarca todas as formas de agressão humana, pois considera que têm, na sua base, e em comum, estruturas de conhecimento aprendidas (Anderson & Bushman, 2001).

Ainda no que se refere aos efeitos a curto prazo da exposição à violência, o modelo geral de agressividade propõe a existência de processos relativamente automáticos (avaliações automáticas) e processos mais controlados (reavaliações). A ideia subjacente que existe é a de que as alterações no estado interno conduzem a algum tipo de processo de decisão que pode afectar, de modo diverso, o comportamento do sujeito (Swing & Anderson, 2007). Este pressuposto é baseado em modelos teóricos neo-associonista e modelos de processamento de informação, admitindo ainda, considerações relacionadas com os processos de avaliação, de interpretação e de tomada de decisão. Em conformidade com os paradigmas de processamento de informação e, segundo as pesquisas mais recentes na área da cognição social sobre os processos de decisão inconscientes, a avaliação que se faz de imediato sobre as situações é automática e espontânea, ocorrendo sem que haja intervenção dos processos conscientes, e é determinada por múltiplas influências inconscientes que ocorrem ao mesmo tempo (Anderson & Bushman, 2002a). Por sua vez, os processos de “reavaliação” dependem da disponibilidade dos recursos (e.g., tempo, capacidade cognitiva) e da insatisfação com a análise que se fez automaticamente. Deste modo, propõe-se que a falta de uma avaliação mais pormenorizada pode contribuir para um aumento da tendência à impulsividade. Por outro lado, embora a “reavaliação” implique uma maior disponibilidade de recursos cognitivos e mais tempo (o que, em geral, envolve interpretações e decisões mais ponderadas), há, ainda, a possibilidade de incluir nessas “reavaliações” aspectos emocionais negativos, afectando assim as acções. Posto isto, a probabilidade de ocorrência de agressão depende dos processos de decisão envolvidos (Swing & Anderson, 2007). Assim, pode concluir-se que os comportamentos não assentam necessariamente numa decisão consciente, uma vez que os impulsos podem ser activados de forma involuntária. Para que sejam controlados conscientemente, têm de existir recursos, como o tempo e as capacidades cognitivas, o que muitas vezes não acontece (Anderson & Bushman, 2002).

No que diz respeito aos efeitos a longo prazo, o modelo geral de agressão sustenta que a repetida e prolongada exposição à violência vicariante poderá contribuir para o

desenvolvimento e para a automatização de processamentos esquemáticos agressivos. Pode resultar no desenvolvimento, excesso de aprendizagem e reforço de estruturas de conhecimento acerca da agressividade, estruturas estas que incluem uma vigilância constante, agressividade contra os outros e expectativas que estes sejam por norma agressivos, atitudes positivas em relação à violência e crenças de que a violência é a solução mais apropriada e eficaz (Teoria de aprendizagem social e Teoria do Processamento de Informação de Bandura, 1973; Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003). A repetida exposição à violência pode causar uma dessensibilização em relação à mesma.

Em relação à hipótese de efeito de dessensibilização emocional à violência, esta ainda não é uma hipótese muito estudada empiricamente, mas em termos da literatura é muito mencionada (Arriaga & Monteiro, 2007). A dessensibilização emocional é definida como um processo psicofisiológico através do qual a permanente exposição a determinado(s) estímulo(s) conduz a uma diminuição de resposta emocional a esse mesmo estímulo (Wilson, 1995; Zillman, 1991). Isto é, a contínua exibição de violência irá habituar o sujeito a tais acontecimentos, o que o tornará indiferente ao sofrimento alheio (Drabman & Thomas, 1974; Thomas, Horton, Lippincott & Drabman, 1977). Para Berkowitz (1993) esta dessensibilização não inibe os comportamentos agressivos, bem pelo contrário, já que a permanente exposição a imagens violentas pode contribuir para a formação de crenças que banalizem a violência e que esta seja vista como algo socialmente aceitável e adequado (Teoria Neo-associacionista de Berkowitz, 1993). Pressupõe-se que este fenómeno possa aplicar-se à constante exposição a modelos violentos, contribuindo desta forma para que as reacções emocionais iniciais, desencadeadas através da observação de violência, tenham tendência para diminuir em função da frequência de exposição a essas situações ao longo do tempo.

Tal como acontece noutros modelos sociocognitivos, o modelo geral de agressão defende que a forma como o sujeito se desenvolve e responde ao mundo social depende de factores situacionais (todas as características da situação em causa) e factores individuais (características pessoais, tais como os traços de personalidade, sexo, atitudes, valores, crenças e objectivos, e repertórios de comportamento), que podem aumentar ou inibir a possibilidade de ocorrência de comportamentos agressivos (Swing & Anderson, 2007). Este modelo afirma que a exclusiva interacção dos factores individuais com os situacionais pode levar a um crescimento dos pensamentos hostis, a

sentimentos agressivos ou de activação fisiológica, dependendo da duração e dos recursos cognitivos (Anderson & Bushman, 2001).

O modelo geral de agressão considera também possíveis os efeitos a longo prazo da exposição repetida à violência, tendo por base a Teoria Sociocognitiva de Bandura (1973) e o Modelo de desenvolvimento social proposto por Huesmann (1988). É sabido que o envolvimento contínuo em videojogos violentos pode estimular a aprendizagem e o reforço de estruturas de conhecimento associadas à agressão. Com o passar do tempo, a activação dessas estruturas pode favorecer o desenvolvimento e a manutenção de crenças e de atitudes agressivas, criando esquemas, *scripts* comportamentais e expectativas agressivas, bem como dessensibilizar o indivíduo. Estes factores podem ainda, por sua vez, afectar o desenvolvimento da personalidade e contribuir para a formação de traços agressivos (Swing & Anderson, 2007). Nesta perspectiva, são de realçar os estudos experimentais realizados por Bushman e Anderson (2002) e Kirsh (1998). Estes compararam jogos violentos e jogos não violentos e verificaram que existe maior tendência para esperar que os outros reajam a potenciais conflitos de forma agressiva e que haja uma interpretação das atitudes dos outros como hostis. Num sentido semelhante, o estudo realizado por Meyer (2002) demonstrou que as crianças expostas a conteúdos violentos (jogos ou televisão) manifestam uma maior tendência a aceitarem a agressividade quando se encontram perante situações de provocação. Os estudos relativamente à dessensibilização emocional à violência demonstram que a utilização habitual de jogos violentos e a exposição prévia a jogos violentos estão associadas a uma redução emocional perante estímulos de violência na vida real (Anderson & Bushman, 2007; Arriaga & Monteiro, 2007).

Capítulo 3: Jogos virtuais

O termo “jogar” é utilizado desde o princípio dos tempos e, embora seja difícil comprovar esta afirmação, é sabido que há vários milhares de anos que a humanidade utiliza os “jogos” como *hobby*. Artefactos arqueológicos relacionados com estas práticas têm sido encontrados em diversos locais, datados de períodos tão diversos como o antigo Egipto, período greco-romano ou, até mesmo, no milenar Império Chinês. Durante vários séculos, jogos de mesa, como o Xadrez, Damas ou Dominó,

tornaram-se populares, assim como, posteriormente, os jogos de cartas para os mais variados objectivos, mas todos com o mesmo propósito, o de jogar (Barroso, 2012).

Na segunda metade do XX, surgiram, como forma de entretenimento, os videojogos que, através da utilização da tecnologia audiovisual/vídeo, comunicavam com o seu utilizador. Esta indústria existe há pelo menos quatro décadas, evoluindo a partir de um passatempo de engenheiros e cientistas e tornando-se um fenómeno à escala mundial. Esta evolução é muito recente, mas deu-se de forma veloz, tanto na tecnologia como na criatividade dos seus autores e resistiu, e resiste, às crises económicas estruturais e às flutuações sociais, económicas e culturais. A sua influência estende-se a todos os meios tecnológicos, como por exemplo, televisão, computador, telemóveis e internet, tendo milhões de jogadores, que aumentam diariamente. A indústria dos videojogos depressa percebeu as potencialidades de mercado de algo que poderia nunca ter passado de um passatempo de programadores curiosos e indisciplinados (Rosa, 1998).

No século XX, os EUA eram considerados um país sinónimo de tecnologia de vanguarda e indústria de entretenimento. O intenso clima da guerra fria criou, neste país, uma insaciável procura de novas tecnologias, para que continuasse no topo do poder mundial. Como efeito desta vontade, deu-se a disponibilização e evolução de material para vários sectores da produção industrial (Barroso, 2012). Como consequência desta pressão, começaram a surgir engenheiros, outrora militares ou académicos, a repensarem a tecnologia como um novo impacto na indústria do entretenimento. Devido ao impacto positivo da televisão, um engenheiro americano chamado Ralph Baer, em 1966, teve a ideia de criar consolas para que os indivíduos pudessem jogar os videojogos em casa, sendo o pioneiro, junto com outros indivíduos, deste mercado (Baer & Burnham, 2001). Depois do seu arranque, este mercado nunca mais parou e as tecnologias mais conhecidas e ainda utilizadas começaram a surgir na década de 80. Em 1985, surge a *Nintendo Entertainment System*; no final de 1995, foi lançada a primeira *PlayStation*, primeiro sucesso da Sony, que vendeu mais de 103 milhões de consolas no mercado europeu. Em 1997, surge a *Nintendo 64*, tendo como best-seller o mais conhecido jogo “Super Mário 64”. Em 2001, surgiram novos aparelhos, agora portáteis, a *Gameclub* (Nintendo) desenvolvida para os mais novos, o *Gameboy Advance* (Nintendo) para os mais velhos. Em 2005, a Sony coloca à venda no mercado Europeu a *PlayStation Portable* (PSP), com mais de 68.3 milhões de vendas até 2011. Conseguimos perceber então que as tecnologias viradas para o entretenimento

evoluíram velozmente, conquistando admiradores e um público bastante fiel. Os aparelhos que proporcionaram a utilização dos jogos foram sofrendo evoluções velozes. As principais empresas de produção de consolas desenvolveram o seu trabalho a um ritmo notável e sempre em competição, surgindo, entre 1985 e 2014, mais de 15 consolas. A partir dos anos 80, devido ao avanço tecnológico, os sons, gráficos e memória melhoraram e, conseqüentemente, inovações foram introduzidas neste mercado (Donovan, 2010).

Em paralelo às consolas, o início dos videojogos remete-se também à década de 60, altura em que Steve Russell e alguns colegas, programadores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, põem de pé o jogo *Spacewar*, utilizado nos salões de jogos (Rosa, 1998). Na década de 70, Nolan Bushnell e Ted Dabney, fundaram uma pequena empresa, apelidada de “Atari” que, em 1972, lançou o jogo *Pong* para os salões de jogos e, surpreendentemente, tornou-se um fenómeno de massas, fazendo assim a sua apresentação ao mundo do entretenimento. Devido a esse sucesso, o engenheiro Bob Brown, funcionário da empresa, desejou converter o videojogo para que este pudesse ser jogado em casa e, em 1974, concluiu o protótipo, tendo sido posto à venda em 1975 (Donovan, 2010).

Este modo de entretenimento é, provavelmente, umas das combinações comerciais mais bem-sucedidas entre a arte e a tecnologia. A partir do aparecimento da fórmula de “como produzir jogos para consolas domésticas” esta indústria nunca mais parou. Na década de 80, as tecnologias evoluíram bastante, melhorando o seu potencial gráfico. Este mundo entrou nas casas das pessoas, com videojogos bem conhecidos, dos quais foram saindo mais versões, com melhor qualidade e novos desafios. Em 1984, surge o tão conhecido e ainda jogado *Tetris*. No ano a seguir, emerge um dos mais famosos jogos, o *Super Mário Bros*. Em 1986, o *The Legend of Zelda* aparece nas lojas e, em 1989, sai o *Prince of Persia*. Mas é a meio da década de 1990 que os videojogos deram um grande salto estético. Neste sentido, em 1996, a famosa Lara Croft é transformada em personagem de videojogo e, em 1997, surge o que hoje em dia é um dos mais jogados, o *GTA*. Esta nova era, por muitos considerada a era das tecnologias, permitiu que a primeira década do século XXI tivesse sido definida como uma das mais importantes para a história das tecnologias, devido às novas descobertas, aos melhoramentos no equipamento e às novas aptidões estético-expressivas. Novos jogos têm surgido, outros têm sido melhorados nas suas estruturas, estética e objectivos, de maneira a tornar mais atraente e viciante este modo de entretenimento (Zagaldo, 2013).

Hoje em dia, os jogos que são lançados para o mercado já vêm em todos os formatos, podendo ser utilizados em consolas e em computadores e até já são feitas aplicações para os telemóveis. Com isto, o acesso a todo o tipo de jogos passa a ser facilitado, mesmo àqueles que são para maiores de 18.

Segundo o website “The Statistics Portal” (<http://www.statista.com/statistics/251222/most-played-pc-games/>), mais de 500 milhões de pessoas no mundo jogam videojogos online diariamente, acumulando cerca de 3 biliões de horas gastas a jogar semanalmente. Os jogos online com mais adesão são *League of Legends* (22,54%), de seguida, *World of Warcraft* (7,63%), o *DOTA 2* (5,52%) e *Diablo III* (5,23%), tendo todos como objectivo matar o inimigo e furtar os seus bens, através de estratégias de grupo. O jogo mais consumido de todos os tempos, num menor número de horas, é o *Grand Theft Auto V*, que bateu recordes mundiais, entrando para o Livro do Guinness. Desde 2013, segundo a revista Forbes (2014), vendeu em todo o mundo mais de 33 milhões de cópias e em 24h conseguiu chegar aos 11,21 milhões de compradores.

Segundo os dados acumulados pelo Xfire (servidor onde os jogadores se inscrevem e jogam on-line) mais uma vez o jogo mais jogado em todo o mundo é o *League of Legends*. Segundo as informações que puderam ser adquiridas através do XFire, e providenciadas pela DFC Intelligence à Forbe, na Europa e nos EUA, de Julho de 2011 a Junho de 2012, os jogadores passaram cerca de 1.3 biliões de horas, a jogar *League of Legends*. Em discrepância, em segundo lugar ficou com 622 milhões de horas jogadas no mesmo período de tempo, o *World of Warcraft* (David Cole, CEO da DFC Intelligence, 2012 - <http://www.forbes.com/sites/johngaudiosi/2012/07/11/riot-games-league-of-legends-officially-becomes-most-played-pc-game-in-the-world/>).

Videojogos	Número de horas Jogadas 12/07/2011 a 12/06/2012	Videojogos	Número de horas Jogadas 12/07/2011 a 12/06/2012
1. League of Legends	1.292.502.456	6. Battlefield 3	171.852.550
2. World of Warcraft	622.378.909	7. MapleStory	165.503.651
3. Minecraft	371.6350651	8. StarCraft II	163.980.293
4. Heroes of Newerth	184.520.156	9. World of Tanks	145.702.931
5. Diablo III	172.907.605	10. Call of Duty: Modern Warfare 3	126.754.082

Capítulo 4:

Efeitos dos Videojogos

Desde o final da década de 70, uma das actividades de lazer preferidas das crianças têm sido os videojogos (Cesarone, 1994; citado por Kirsh, 1998; Gaja, 1993). Estes eram desenhados para entreter, desafiar e por vezes educar. Nos anos 80, foram vários os estudos feitos sobre a temática “Jogos electrónicos” com o objectivo de avaliar os impactos destes em muitas áreas, tais como a saúde, a coordenação visual e motora, a sua interferência nas actividades do dia-a-dia, entre outras (Dietz, 1998).

As principais críticas defendem que a constante exposição a modelos agressivos poderá ensinar e desinibir técnicas de comportamentos agressivos (Bandura, 1979) e dessensibilizar as emoções; isto é, os indivíduos podem criar habituação à violência, tornando-os insensíveis ao sofrimento dos outros (Funk, Buchman, Schimming & Hagan, 1998), e poderá levar ao desenvolvimento de uma imagem deturpada da realidade ou a uma compreensão paranoide do mundo (Wober, 1987).

Os debates sobre o efeito que tais práticas produzem, são semelhantes à polémica que a constante exposição à violência nos outros meios de comunicação provoca, já abordada, com uma pequena grande diferença: é que a preocupação aqui foca-se no facto dos jogos exigirem uma permanente atenção e uma participação psicológica muito activa. Segundo alguns autores, estes poderão ter consequências mais gravosas que a simples exposição a imagens com conteúdos violentos (Bowman & Rotter, 1983; Calvert & Tan, 1994; Funk & Buchman, 1996; Irwin & Gross, 1995; Schien & Wiegman, 1997; Selnow, 1984).

Um estudo levado a cabo por Anderson e Ford (1986), utilizou 55 estudantes universitários distribuídos aleatoriamente por três grupos, para avaliar os efeitos de videojogos com diferentes níveis de conteúdos violentos. As três condições experimentais eram: jogar videojogos considerados bastante violentos, jogar videojogos moderadamente violentos e preencher apenas um instrumento que avaliasse os estados emocionais sem jogarem qualquer videojogo. Com esta experiência, os autores chegaram à conclusão que jogar videojogos agressivos pode ter efeitos negativos a curto prazo e que o estado emocional está dependente do grau de intensidade da violência do jogo que foi utilizado. Concluiu-se que, após a avaliação feita através de medidas de auto-relato, nos jovens que jogaram o videojogo mais violento, o estado de ansiedade e

hostilidade sofreram aumentos visíveis. Os jovens que jogaram videojogos com níveis de agressividade moderada sofreram apenas um aumento na hostilidade.

Silvern e Williamson (1987) expuseram 28 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, a assistir a um desenho animado violento e a jogarem um videojogo de conteúdo violento e, de seguida, monitorizaram a agressividade física e verbal num contexto natural de brincadeira. Os autores chegaram à conclusão que, quer a exposição a desenhos animados violentos, quer a utilização de videojogos violentos, contribuem para um aumento das respostas negativas. No entanto, Irwin e Gross (1995) consideram que os resultados obtidos não permitiram retirar conclusões sobre os efeitos que a exposição à violência produz, pelo simples facto da activação fisiológica não ter sido monitorizada, atribuindo como possível causadora do comportamento violento a actividade emocional das crianças, e não o conteúdo violento que observaram. Assim, estes realizaram um estudo com 60 crianças, entre os 7 e os 8 anos de idade, com o objectivo de testar os efeitos da activação fisiológica sobre os impulsos. As crianças foram expostas a videojogos que continham conteúdos violentos. Os autores chegaram à conclusão de que jogar videojogos violentos afecta claramente os comportamentos agressivos e que não existe relação entre a manifestação da agressividade e o aumento da activação emocional, uma vez que a utilização dos jogos agressivos e não agressivos não demonstrou qualquer efeito na activação fisiológica.

Calvert e Tan (1994) avaliaram o impacto de jogar *versus* observar violência representada através jogos de realidade virtual nos níveis de excitação, sentimentos de hostilidade e pensamentos agressivos, de 36 universitários. Verificou-se que os jovens que participaram directamente nos jogos de realidade virtual apresentaram maiores níveis de excitação fisiológica e pensamentos agressivos do que aqueles que apenas observaram jogos de realidade virtual. As variações individuais foram tidas em conta, incluindo os sexos e os níveis de traços de personalidade hostis que já existiam. Desta forma, os autores concluíram que um aumento no realismo dos videojogos pode aumentar a influência do seu conteúdo, aumentando assim as suas consequências.

O estudo de Ballard e Wiest (1996) avaliou a activação cardiovascular e a hostilidade produzida pela utilização de videojogos violentos. Estes autores constituíram uma amostra de 30 estudantes universitários do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos de idade e, de forma aleatória, foram distribuídos em três grupos: os que jogaram bilhar, os que jogaram o jogo *Mortal Kombat 1* (menos violento) e os que jogaram *Mortal Kombat 2* (mais violento). Como

era esperado, os indivíduos que jogaram *Mortal Kombat 1* e *Mortal Kombat 2* apresentaram um aumento na activação cardiovascular e na hostilidade, tendo sido nulo esse aumento no grupo que jogou bilhar. Concluiu-se também que os jovens que jogaram *Mortal Kombat 2* apresentaram maior activação cardiovascular e hostilidade do que aqueles que jogaram *Mortal Kombat 1*. Estes resultados indicam que o nível de violência nos videojogos deve ser motivo de preocupação para os consumidores, não apenas a violência por si só.

Outra hipótese estudada sobre os videojogos violentos é se estes podem levar ao desenvolvimento de atribuições de hostilidade enviesadas em crianças. Este estudo foi desenvolvido por Kirsh (1998), que estudou 52 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. De modo a analisar os efeitos dos jogos violentos na interpretação de situações ambíguas, o autor utilizou dois tipos de jogos que variam de conteúdo (violento e não violento), sendo ambos de acção, de modo a excluir o efeito da activação emocional. Após a sessão de jogo, foram lidas 5 histórias com conteúdo provocatório e ambíguo e foram colocadas algumas questões às crianças, a seguir a cada história. Os resultados obtidos oferecem suporte para a afirmação de que os videojogos violentos levam ao desenvolvimento de atribuições hostis a curto prazo, pois as crianças que jogaram os videojogos violentos responderam mais negativamente às questões do que as que jogaram videojogos não violentos. Para o autor, este resultado suporta a ideia de que ocorre um aumento da agressividade quando as crianças são expostas a jogos com conteúdos violentos, mas propõe uma explicação alternativa às teorias da aprendizagem social e à teoria da activação emocional. Este declara que a exposição à violência dos videojogos evoca atribuições de hostilidade enviesadas que criam uma propensão para atribuir aos outros comportamentos hostis e, por sua vez, estas atribuições aumentam a possibilidade da criança responder de maneira agressiva em situações de provocação ambígua.

As críticas feitas aos jogos eletrónicos focam-se, essencialmente, na glorificação da violência e encorajamento dos comportamentos anti-sociais. Pesquisas feitas no início do século XXI perceberam que 89% dos videojogos continham conteúdos violentos (Children Now, 2001), e cerca de metade desses jogos incluem conteúdos bastante violentos contra outras personagens (Children Now, 2001; Dietz, 1998; Dill, Gentile, Richter & Dill, 2001).

De acordo com um estudo desenvolvido na população portuguesa, em 2000, por uma doutorada em psicologia social (Patrícia Arriaga, 2000), a maior parte dos jovens

passa grande parte do seu tempo a jogar jogos electrónicos, principalmente no computador, seguindo-se as consolas e por fim as salas de jogos. Esta popularidade exagerada despoletou a curiosidade de alguns autores para os possíveis efeitos negativos a níveis físicos, psicológicos e sociais.

Uma meta-análise realizada por Anderson e Bushman (2001), que envolveu 54 testes independentes, 4262 participantes, e onde o objectivo era testar a relação entre videojogos violentos e a agressividade, demonstrou que existe ligação entre as variáveis. Estes autores analisaram 5 hipóteses diferentes, no total dos 54 testes: jogar videojogos violentos aumenta os comportamentos agressivos, jogar videojogos violentos aumenta a cognição agressiva, jogar videojogos violentos aumenta as emoções agressivas, jogar videojogos violentos aumenta excitação fisiológica e jogar videojogos violentos diminui os comportamentos pró-sociais. Estes estudos são completos, pois a população incluía crianças e adultos, sexo feminino e masculino e estudos experimentais e não experimentais.

Um estudo realizado por Gentile, Lynch, Linder e Walsh (2004) analisou várias variáveis, utilizando um grupo de 607 adolescentes do 8º e 9º ano, tendo como média de idades os 14 anos. O primeiro objectivo do estudo era referente aos hábitos de jogar videojogos violentos, avaliando a quantidade de horas despendidas durante a semana e durante o fim-de-semana e quais os jogos mais jogados (seleccionavam 3 jogos, classificavam quanto à frequência, quanto à violência e indicavam o grau de violência que gostavam de jogar), assim como o nível de monitorização por parte dos pais em relação à utilização de videojogos, através do questionamento sobre a frequência com que os pais colocavam limites aos filhos e se os pais sabiam qual o tipo de classificação atribuída ao jogo. Dadas as altas correlações entre a hostilidade, os hábitos de jogo e as variáveis de agressão (e.g. lutas físicas) noutros estudos, o segundo objectivo consistia na examinação da associação entre a exposição de violência dos videojogos e a hostilidade, a quantidade de argumentação com os professores, a nota média escolar do ano anterior, e a participação em agressões a outros no ano transitado. Os resultados obtidos neste estudo comprovaram mais uma vez que o excesso de violência permitida nos videojogos aumenta a hostilidade e os comportamentos violentos nos adolescentes. Com o primeiro objectivo do estudo, os autores chegaram à conclusão que, dos 607 jovens inquiridos, apenas 6% não joga videojogos e registou-se uma média de 9 horas por semana despendida em videojogos. Os jogos mais jogados nesta população são jogos violentos que são classificados como muito violentos (ultrapassado o ponto médio

da escala de Likert de 7 valores). Em relação à variável “Pais”, estes não impõem limites na quantidade de horas que os jovens despendem a jogar, pois apenas 13% dos jovens afirma ter limites impostos pelos pais, enquanto 43% nunca foi controlado pelos mesmos. Os progenitores não sabem quais os tipos de jogos que os filhos jogam, tendo 53% dos jovens respondido que os pais nunca reparam na classificação, 15% afirma que os pais sabem quais os tipos de jogos que estes jogam e 10% admite que joga videojogos que os pais nunca aprovariam se soubessem quais são os seus conteúdos. Com o segundo objectivo, chegaram à conclusão que existe uma correlação positiva entre a hostilidade, os hábitos de jogo e as variáveis de agressão (e.g. lutas físicas e discutir com os professores), como é ilustrado na tabela a baixo:

Hostilidade Traço	Exposição a videojogos violentos				
	1 (menor exposição)	2	3	4 (maior exposição)	Média
1 (menor exposição)	4%	26%	15%	38%	14%
2	16%	33%	27%	58%	31%
3	24%	42%	44%	54%	41%
4 (maior exposição)	28%	37%	58%	63%	50%
Média	14%	34%	39%	55%	

É visível que os alunos com menor hostilidade e menor exposição a videojogos violentos têm menos incidência em agressões físicas e em entrar em discussão com os professores (4%), enquanto alunos com maior hostilidade e maior exposição a videojogos violentos têm maior incidência em agressões físicas e em entrar em discussão com os professores (63%).

Outra meta-análise realizada por Bushman e Huesmann, em 2006, teve como objectivo testar os resultados obtidos em estudos realizados entre 1887 e 2000 (431 estudos) sobre se a violência nos *media* e os comportamentos agressivos eram consistentes com as teorias actuais que explicavam esses efeitos. Foram testados os efeitos a curto e a longo prazo na idade adulta e em menores de 18 anos, testando-se ainda a hipótese dos efeitos de curto prazo serem mais incidentes nos adultos, e os de longo prazo nas crianças. As variáveis independentes deste estudo baseiam-se nos comportamentos agressivos, cognições agressivos, sentimentos de raiva, excitação

fisiológica e comportamento de ajudar. As variáveis de manipulação baseavam-se em exposição à violência nos videogames, nos programas televisivos, em músicas, filmes e histórias. Os resultados demonstraram que existe um efeito positivo entre a exposição à violência e os comportamentos agressivos (0.19 [0.19 e 0.20]), as cognições agressivas (-0.08 [-0.11 e -0.04]), os sentimentos de raiva (0.18 [0.17 e 0.19]), e os níveis de excitação (0.27 [0.24 e 0.30]), e um efeito negativo entre a exposição à violência e os comportamentos de ajuda posterior (0.26 [0.20 e 0.31]). Os resultados obtidos foram de encontro às hipóteses e às teorias, ou seja, os efeitos a curto prazo foram maiores nos adultos devido ao condicionamento de scripts existentes bem codificados, esquemas e crenças que os adultos tiveram mais tempo para codificar, enquanto os efeitos a longo prazo foram maiores nas crianças, uma vez que é exigida a aprendizagem/codificação de scripts, esquemas ou crenças.

Em 1997, na cidade de West Paducha (Kentucky, EUA), um adolescente de 14 anos matou a tiro 3 colegas de escola e outros 5 ficaram feridos. No ano a seguir, em 1998, em Jonesboro (Arkansas, EUA) dois rapazes, um de 11 anos e outro de 13 anos, decidiram disparar sobre 4 meninas e uma professora, matando-as. Em 1999, dois jovens com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos provocaram um banho de sangue no Columbine High School, no Littleton (Colorado, EUA). Estes criaram o cenário a que estavam habituados nos jogos virtuais violentos que tinham por hábito jogar, utilizando armas de fogo e explosivos, pondo fim à vida de 13 colegas, um professor e de seguida a si mesmos. Os alunos destes três casos eram habitualmente vistos agarrados aos seus computadores a jogarem jogos virtuais violentos (Anderson & Bushman, 2001).

Em suma, com os estudos realizados em crianças, chegou-se à conclusão que jogar videogames onde o conteúdo é baseado na violência, aumenta os comportamentos violentos a curto prazo. Os estudos executados com jovens universitários chegaram às mesmas conclusões, ilustrando que pode haver um aumento, a curto prazo, da hostilidade.

Capítulo 5

Efeitos Nocivos

Inúmeras contra indicações têm sido apresentadas desde os anos 80 relativamente aos jogos virtuais, pois a utilização destes pode afectar o funcionamento físico e psicossocial dos jogadores (Funk & Buckman, 1995).

Efeitos a nível Fisiológico

Alguns investigadores sugerem que os videojogos violentos podem exercer efeitos negativos a nível fisiológico nas crianças, como ataques epiléticos (Fylan, Harding, Edson & Webb, 1999; Harding, Jeavons & Edson, 1994; Ricci & Vigevano, 1999) pois a exposição a luzes cintilantes, sinais intermitentes ou variados padrões de luzes pode desencadear ataques e perdas de consciência (Gaja, 1993). Segundo o mesmo autor, os ataques epiléticos cessam quando a exposição a videojogos acaba.

Outro efeito são as alterações nos batimentos cardíacos e/ou na pressão sanguínea. Estas respostas cardiovasculares dão-se devido à activação fisiológica e à reactividade que está relacionada com a agressividade e outros problemas de comportamento (Ballard & Wiest, 1996). Estudos indicam que as crianças demonstram uma maior activação ao jogarem videojogos do que quando assistem a programas televisivos (Kubey & Largon, 1990). Um estudo protagonizado por Gwinup, Haws e Elias (1983, citado por Funk & Buckman, 1995) com jovens adultos do sexo masculino constatou que a pressão sanguínea sistólica (máxima) e os batimentos cardíacos aceleram após jogarem videojogos. Os mesmos referem que esta reacção pode representar um risco para os sujeitos que desconhecem ter problemas cardíacos. Autores como Larkin, Manuck e Kasproicz (1989) comprovam também, através das suas investigações, que jogar videojogos aumenta os batimentos cardíacos e a pressão sanguínea, principalmente se o jogo tiver conteúdos muito violentos (Ballard & Wiest, 1996).

Outros sintomas como tonturas, alterações na visão, contrações dos olhos ou dos músculos, perda de consciência, desorientação, vertigens, convulsões ou movimentos voluntários, confusão mental e dores de cabeça/enxaquecas, podem ser causados pela participação excessiva em jogos virtuais (Gaja, 1993).

Efeitos a nível Psicossocial

Como efeitos negativos, há autores que argumentam que os videojogos podem provocar um défice nas aptidões sociais, caso as crianças ou adolescentes joguem durante longos períodos de tempo (Anderson & Ford, 1986; Griffiths & Hunt, 1993; Soper & Miller, 1983). Segundo Slenow (1984) é possível que as crianças se tornem mais isoladas socialmente, consequência de ocuparem muito do seu tempo a jogar videojogos.

Segundo Koop (1982, citado por Gupta & Derevensky, 1996), os videojogos utilizam escalas de reforço “aditivo”, isto é, provocam de alguma forma a dependência e o “querer mais” dos jogadores. Millar e Navarick (1984) observaram o comportamento de adolescentes a jogar videojogos, manipulando algumas contingências de reforço numa pequena seleção de videojogos e verificou que existe uma forte influência destas contingências. Este reforço não é entendido pelo indivíduo, devido à elevada complexidade dos jogos, às múltiplas exigências da tarefa e ao facto de serem solicitados a responder a tarefas de diferentes naturezas que parecem imprevisíveis. Os jogos simulam escalas de proporção de respostas variáveis, iludindo assim o jogador (Braun & Giroux, 1989). Muitos dos acontecimentos continuam a parecer imprevisíveis ao olhar de muitos dos jogadores e é esta a sensação de surpresa que os torna mais excitantes. Cada vez que o jogador aprimora o seu modo de jogar recebe reforço positivo (Greenfield, 1984). Por este motivo, Gupta e Deverensky (1996) afirmam que os indivíduos que jogam videojogos podem desenvolver comportamentos compulsivos para tentarem melhorar a sua performance. Estes autores referem também que os comportamentos compulsivos e excessivos consequentes de jogar videojogos ostentam algumas características idênticas a outros comportamentos aditivos, designadamente, a sensação de grande excitação, procura de “sensações fortes”, e de aliviar o *stress*, sendo semelhante a uma descarga de adrenalina. Braun e Giroux (1989) declaram que os reforços que estão programados para agradar os jogadores constituem um “paradigma perfeito” para induzir comportamentos aditivos.

Capítulo 6

Objectivo e hipóteses de investigação

6.1 Objectivo

A forte preocupação com a violência na sociedade tem conduzido a um debate intenso nos mais variados círculos sociais. Os meios de comunicação social têm sido responsabilizados pelos efeitos prejudiciais que exercem nas atitudes e comportamentos das pessoas, devido às mensagens e/ou imagens que são transmitidas no cinema, na televisão, na imprensa (Barbosa, 1996; Matos, 1996) e, mais recentemente, nos videojogos.

Existem inúmeros estudos no estrangeiro sobre quais são os efeitos da utilização de videojogos violentos nos adolescentes mas, na população Portuguesa, esses estudos são escassos (Arriaga & Lourenço, 2003).

Com toda a literatura estudada, e por esse motivo, o objectivo principal é perceber se existe uma relação entre a utilização dos videojogos violentos e a agressividade na adolescência.

6.2 Hipótese de Investigação

A preocupação com a violência transmitida pelos *media* não é recente e, durante as últimas quatro décadas tem sido um tema de intensa investigação na área da psicologia. As principais críticas a esta nova forma de entretenimento defendem que a exposição a modelos simbólicos agressivos poderá ensinar técnicas agressivas de comportamento e desinibir comportamentos agressivos (Bandura, 1979), pode dessensibilizar, tornando a violência um acto banal (Berkowitz, 1993; Funk, Buchman, Schimming & Hagan, 1998) e, conduzir à construção de uma imagem desadequada da realidade ou a uma percepção paranoide do mundo (Wober, 1978).

Em Portugal esta preocupação é algo muito recente, tendo sido iniciada nos anos 80, com os primeiros estudos experimentais conduzidos por Monteiro (1984) em pré-adolescentes, e por Vala (1984) em adultos. Contudo, só a partir de 1994 se deu importância a esta temática (Barbosa, 1996). Devido ao crescimento veloz dos jogos electrónicos, a investigação em torno dos seus efeitos aumentou e muito, principalmente porque os jogos são jogados maioritariamente por crianças e adolescentes, e estes encontram-se mais susceptíveis e vulneráveis à sua influência (Gaja, 1993). E, para

colmatar, algumas investigações indicam que a violência é o ingrediente principal dos jogos mais populares (Dietz, 1998; Provenzo, 1991).

As hipóteses propostas nesta investigação cobrem aspectos que ainda não foram explorados ou para as quais ainda existe pouco suporte empírico em Portugal. A problemática central deste trabalho de investigação é testar se existem associações entre a violência jogada nos videojogos e a agressividade nos jovens a longo prazo, isto é, se jogar videojogos violentos durante um longo período de tempo torna os adolescentes mais agressivos, e com dessensibilização em relação à violência.

Os objectivos deste estudo podem ser divididos em duas hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Jogar videojogos violentos durante um longo período de tempo torna os jovens mais propensos a actos agressivos;

Hipótese 2: Os níveis médios de agressividade aumentam ao longo do tempo despendido no videojogo;

Hipótese 3: Os níveis médios de Agressividade alteram-se consoante o parceiro de jogo;

SEGUNDA PARTE: VARIÁVEIS, PARTICIPANTES, DELINEAMENTO E INSTRUMENTOS

Capítulo 7

Variáveis em estudo

7.1 Variáveis Socio-Demográficas

7.1.1 Idade

Alguns autores indicam (Cesarone, 1994, citado por Kirsh, 1998; Gaja, 1993) que são os adolescentes mais jovens que dedicam mais tempo a jogar videojogos. Em contraste, os adolescentes mais velhos ocupam os seus tempos livres com outras actividades (Colwell, Grady, & Rhaiti, 1995). Vários estudos também referem que a idade interfere no tipo de jogo que se joga, como por exemplo, os adolescentes mais novos seleccionam jogos com conteúdos mais violentos, os adolescentes mais velhos escolhem jogos com conteúdos mais desportivos (Funk & Buchman, 1996).

7.1.2 Sexo

O sexo é uma variável bastante importante devido às suas diferenças psicológicas, ao tempo que dedicam a jogar este tipo de jogos, às preferências que existem no conteúdo dos jogos, à idade em que iniciam estas actividades, às preferências pelas modalidades cooperativas ou competitivas, à opinião que formulam acerca dos efeitos dos videojogos no comportamento e em outras variáveis como a própria agressividade e a personalidade (Bartholow & Anerson, 2002).

7.1.3 Naturalidade/Etnia

Esta variável é importante pois caracteriza a nossa amostra segundo a sua cultura, o seu nível socio-demográfico e, em alguns casos, alguns hábitos.

7.1.4 Nível socio-económico

Nogueira (1997, p. 223) na sua revisão da literatura sobre o conceito de nível socio-económico refere que “qualquer que seja a designação que se utiliza – classe social, estatuto ou meio socio-económico – o conceito é idêntico: existem diferenças entre as pessoas em termos do estilo de vida que elas adoptam e do papel que

desempenham na sociedade”. Para esta autora, esta variável pode terminar a forma como os jovens ocupam os seus tempos livres.

Existem, segundo Matos (1996), diferenças entre os níveis socio-económicos em relação ao tempo que os adolescentes utilizam para ver programas televisivos, com conteúdos violentos, e o prazer que estes têm ao assistir estes programas. Braun, Goupil, Giroux e Chagnon (1986), constataram que os jovens com um nível socio-económico médio e alto, utilizam os computadores que têm em casa para jogar este tipo de jogos, o que já se entendeu que constituí um factor para uma maior utilização, ao contrário dos jovens que não têm tantas posses financeiras, que por sua vez, utilizam mais as salas de jogos.

Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker e Eron (1995), realizaram um estudo com crianças do ensino primário e, chegaram à conclusão que o nível socio-económico está relacionado com a agressividade. Verificaram que as crianças com um nível socio-económico mais reduzido tinham maior tendência para desenvolverem crenças que favorecem o recurso à agressão. Em suma, concluíram que as condições sociais e económicas podem contribuir para as convicções acerca da agressividade, devido ao papel desempenhado por tais convicções normativas no desenvolvimento do comportamento agressivo.

7.2 Variáveis Relativas aos Hábitos de Jogar

7.2.1 Tempo ocupado a jogar videojogos

Esta é uma das variáveis chave no estudo que se pretende realizar, e a maioria dos investigadores que realizaram estudos sobre os videojogos têm sempre em conta o tempo que os indivíduos dedicam a estas actividades. Um estudo realizado por Harrell, Gansky, Bradley e McMurray (1997) com crianças americanas com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, constatou que maioria dedicava os seus tempos livres a jogar videojogos. No mesmo contexto, Griffiths e Hunt (1995) chegaram à conclusão, com uma amostra de adolescentes ingleses com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que 98,7% da amostra dedicam os seus tempos livres a jogar videojogos, sendo que um terço da amostra tinha por hábito jogar todos os dias.

Alguns autores investigam a possibilidade de existir alguma ligação entre o tempo que os sujeitos levam nestas práticas e o isolamento social (Gibb, Bailey, Lambirth & Wilson 1983; Selnow, 1984), a psicopatologia (McClure & Maers, 1984), os

comportamentos anti-sociais, a delinquência, a agressividade ou a hostilidade (Gibb, Bailey, Lambirth & Wilson 1983; Lin & Lepper, 1987), a dependência ao jogo (Braun e Giroux, 1989; Soper & Miller, 1983), a auto-estima (Funk & Buchman, 1996; Gibb, Bailey, Lambirth & Wilson 1983), e o desempenho académico (Creasey & Meyers, 1986).

7.2.2 Idade de início da utilização dos videojogos

A idade também é um dado muito importante nesta investigação, pois quanto mais novo se é mais fácil é de se moldar àquilo que se gosta, isto é, se o passatempo preferido for jogar videojogos violentos, e se os seus heróis forem as personagens de jogo, há mais probabilidade de construir uma personalidade formada pela junção de características destes, que neste caso são violentas (Arnett, 1992; Bandura, 1986; Epstein, Kehily, Mac-an-Ghail & Redman, 2001; Hoffner & Cantor, 1991; Huesmann & Eron, 1986; Moffitt, 1993; Zillmann, 1998).

Vários estudos indicam-nos que a prática deste entretenimento é iniciada cada vez mais cedo. Segundo um estudo feito por Griffiths e Hunt (1995) a idade média em que os adolescentes iniciaram estas actividades era de 8 anos e 4 meses (com um DP de 2 anos e 6 meses). Gros (1998) afirma que, actualmente, os jovens iniciam o comportamento de jogar videojogos em idades mais novas do que o estudo referido, entre os 5 e os 6 anos. Este fenómeno pode estar relacionado com a crescente popularidade deste tipo de entretenimento, e pelo simples facto de que a maior parte dos jovens de hoje têm um computador e/ou uma consola em casa.

Deste modo, será interessante estudar a idade com que os jovens da nossa amostra iniciaram esta prática.

7.2.3 Habituais parceiros de jogo

Esta variável é interessante de se estudar pois, juntamente com outras variáveis, indica-nos se há isolamento social (Griffiths, 1993; Selnow, 1984). É igualmente importante saber se os pais dedicam algum do seu tempo a jogar com os filhos, e se a aquisição de videojogos pode ou não contribuir para as interacções sociais (Mitchell, 1985), desta forma, haveria mais controlo por parte dos pais nesta prática. Assim, será interessante estudar com que parceiros o menor joga, e tentar perceber se os pais fazem parte da sua actividade ou não.

7.2.4 Preferência nos videogames e nas suas diferentes categorias

Apesar de existir uma grande variedade de jogos no mercado, alguns jogos e/ou tipos de jogos têm maior êxito de vendas, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes versões. Desta forma, esta variável é importantíssima, pois através dela sabe-se quais os jogos que os menores mais jogam e quais as suas preferências.

7.2.5 Jogos favoritos e motivos pela sua preferência

De modo a obter uma informação mais específica e complementar dos gostos e interesses dos adolescentes pelos videogames, irá ser-lhes pedido para escreverem por ordem de preferência os jogos e justificarem as suas escolhas.

O interesse em saber quais os videogames preferidos dos jovens foi igualmente estudado por vários autores (Fling et al. 1992; Funk & Buchamn, 1996; Griffiths & Hunt, 1995). Estes estudos permitem identificar quais os jogos mais populares entre os jovens e os motivos porque preferem esses jogos.

7.3 Variáveis de Agressividade

Hoje em dia, a maior parte dos psicólogos consideram que a agressividade é a tendência de um indivíduo para comportamentos agressivos que infligem danos físicos e/ou psicológicos a outra pessoa com a intenção de lhe fazer mal (Lourenço & Arriaga, 2003). Griffiths e Hunt (1995) procuraram analisar a percepção dos jovens em relação às consequências negativas de jogar videogames violentos, e verificaram que uma pequena minoria de jogadores admitia roubar dinheiro para conseguirem comprar jogos electrónicos e assumia que devido ao excesso de tempo dedicado a esta actividade, os resultados escolares eram maus.

O estudo desta variável é indiscutível na medida em que o objectivo principal da presente investigação consiste em testar a existência de uma associação entre a agressividade e o jogar videogames com conteúdos violentos. Esta variável será operacionalizada através da Escala de Crenças da Criança sobre a Violência criada e validada por Sani em 2003.

7.4 Variáveis de Personalidade

Winkel, Novak e Hopson (1987), assim como Scott (1995) defendem a necessidade de estudar as diferenças individuais ao nível da personalidade quando se procura testar os efeitos dos videojogos no comportamento agressivo dos jogadores.

Existem alguns estudos (Lynn, Hampson & Agahi, 1989; Matos, 1996) que analisam a associação entre os tipos de personalidade, a agressividade e a exposição à violência nos *media*, com base na hipótese de que são os indivíduos com uma predisposição genética para desenvolver personalidades agressivas, - genótipo do Psicoticismo -, que são mais afectados pelos conteúdos violentos. Em Portugal, o estudo de Matos (1996) afirma que o Neuroticismo e o Psicoticismo são as variáveis mais preditoras da agressividade.

Desta forma, a variável “Personalidade” é importante, para poder controlar e excluir os jovens que apresentam distúrbios.

Capítulo 8 METODOLOGIA

8.1 Participantes

A amostra deverá ser constituída por, pelo menos, 150 jovens, residentes em Portugal. O estudo deverá incluir apenas jovens do género masculino, de forma a controlar a variável sexo, e deve ser iniciado aos 12 anos de idade e concluído quando estes completarem os seus 15 anos.

8.2 Delineamento

Irá ser realizado um estudo longitudinal, e de natureza correlacional, uma vez que se pretende analisar se existe uma associação entre as variáveis em estudo, nomeadamente verificar se existe uma relação entre o tempo gasto a jogar videojogos e os níveis de agressividade. É também um delineamento pré-experimental com comparação de momentos e de grupos.

Instrumentos

O protocolo de investigação aplicado aos adolescentes inclui questionários que procuram analisar: as características socio-demográficas da amostra, os hábitos de jogar videojogos, a agressividade e a personalidade. Será também aplicado um questionário para operacionalizar a variável violência dos videojogos.

Questionário de dados socio-demográficos (Anexo A)

É elaborado um questionário inicial para o estudo das variáveis socio-demográficas: idade, sexo, etnia, naturalidade, ano de escolaridade que os indivíduos frequentam e o nível socio-económico.

Para avaliar o nível socio-económico, irá ser utilizado o índice de Graffar. Trata-se de uma classificação social internacional estabelecida pelo Professor Graffar, que se baseia no estudo, não apenas de uma característica social do indivíduo, mas num conjunto de cinco critérios: profissão, nível de instrução, principais fontes de rendimento familiar, conforto no alojamento e aspecto da zona residencial. Devido à população ser jovem (12 aos 15 anos), considera-se a profissão e o nível de instrução dos pais como indicadores do seu nível socio-económico.

Questionário de hábitos de jogar videojogos (Anexo B)

Elaborou-se um questionário de hábitos de jogar videojogos, procurando avaliar as seguintes variáveis:

→ Tempo ocupado a jogar vídeo jogos:

Para estimar o tempo de jogo videojogos, seja qual for a plataforma, baseamo-nos no estudo de Dominick (1984) e de Funk e Buchman (1996), que avaliaram o tempo gasto a jogar videojogos por semana, numa escala de Likert, com uma graduação crescente que variou entre “nunca” a “mais de dez horas” por semana (questão 1, Anexo, B).

→ Idade de início da utilização dos videojogos

A idade com que os adolescentes começaram a jogar videojogos foi avaliada através da pergunta aberta: “Que idade tinhas quando jogaste o primeiro videojogo?” (Questão 2, anexo B)

→ Motivos para jogar videojogos

Face à diversidade de estudos que contemplam diferentes motivos para jogar videojogos, optei, no meu estudo, por formular uma pergunta aberta (questão 3, anexo B), onde é pedido aos inquiridos para mencionar os motivos para jogarem videojogos na actualidade.

→ Habituais parceiros de jogo

Irá pedir-se ao sujeitos para indicarem a(s) pessoa(s) com quem habitualmente jogam videojogos, sendo-lhes propostas cinco modalidades de resposta: “sozinho”, “com os meus pais”, “com outras pessoas”, “com amigos(as) e/ou colegas”, e “ com os irmãos/irmãs”, às quais pode responder colocando uma ou várias cruces nas modalidades que forem mais apropriadas à sua situação. Podem ainda indicar outras pessoas que não tenham sido contempladas nas nossas opções (questão 4, anexo B).

→ Preferência nos videojogos

As preferências, dos inquiridos, em relação aos jogos, irá ser avaliada de duas formas: em primeiro lugar, procurar-se-á analisar as preferências em relação às diferentes categorias apresentadas e, em segundo lugar, irá ser pedido para identificarem, por ordem de preferência, o nome dos jogos que mais gostam de jogar, e referir o motivo dessa preferência.

Para avaliar as preferências dos sujeitos em relação aos videojogos, baseei-me em três estudos, um desenvolvido por Griffiths (1997), outro por Funk (1993) e Funk e Buchman (1996) e outro pela ELSPA.

Griffiths (1997a) dividiu os videojogos em oito categorias, “Aventura”, “Simuladores de Desporto”, “Plataformas”, “Plataformas Blusters”, “Corridas”, “Puzzles”, “Weird”, “Soco-neles” e “Tiro-neles”.

Funk (1993) e Funk e Buchman (1996) avaliaram as preferências dos sujeitos em relação aos videojogos com conteúdos violentos, baseados nas opiniões de crianças e adolescentes, levando-os a constituir seis categorias, “Violência de Fantasia”, “Violência Humana”, “Desportos não Violentos”, “Desportos Violentos”, “Jogos Educativos”, e “Jogos de Entretenimento Geral”.

Existe na Internet uma página criada pela ELSPA, com o intuito de esclarecer as pessoas interessadas relativamente ao conteúdo que os jogos podem conter. Os jogos

são divididos nas seguintes categorias, “Plataformas”, “Tiro-neles”, “Soco-neles”, “Desportos”, “Corridas”, “Simuladores de Voo”, “Aventuras”, “Tiro-neles na perspectiva da primeira pessoa”, “Role Playing Games”, “Puzzles”, “Simuladores de negócios” e “Weird”.

Posto isto, optei por dividir os jogos nas seguintes dez categorias: “Aventura”, “Luta”, “Estratégia”, “Desporto”, “Corridas”, “Tiro”, “Plataformas”, “Simuladores”, “Educativos”, “Puzzles” e “Weird”.

Todos os tipos de jogos são complementados por uma informação adicional, de modo a elucidar as principais características destas diferentes categorias. Esta é retirada das definições apresentadas nos estudos de Giffiths (1997), de Funk (1993) e Funk e Buchman (1996) e no guia parental de ELSPA (Associação dos Editores de Software de Entretenimento e Lazer).

Os adolescentes podem expressar as suas preferências relativas à tipologia de videojogos assinalando com uma cruz todas as categorias que correspondam às suas preferências (questão 5, anexo B).

Os indivíduos devem ainda indicar o nome de quatro jogos, por ordem de preferência e o motivo desta preferência (questão 6, anexo B).

→ Frequência da utilização de videojogos com conteúdo violento

Perante uma lista de 36 Jogos (os mais jogados), irá ser pedido aos indivíduos que indiquem com um cruz, a quantidade de vezes que jogam cada um dos jogos, nos últimos seis meses, através de uma escala de Likert de quatro pontos, entre o “nunca” (codificado com 0 pontos) e o “sempre que podia” (codificado com 4 pontos) (questão 7, anexo B). Neste questionário também será pedido aos sujeitos para indicarem outro jogo de violência que não esteja contemplado na lista e quantifiquem as vezes que jogaram esse jogo nos últimos 6 meses, através de uma escala de Likert de três pontos, entre o “algumas vezes” (codificado com 1 ponto) e “sempre que podia” (codificado com 3 ponto) (questão 8, anexo B).

→ Preferência pela modalidade em jogar de modo cooperativo, competitivo ou sozinho

Para avaliar a preferência pela modalidade em jogar de modo cooperativo, competitivo ou sozinho, foi formulada a seguinte questão: “Quando existe nos jogos a opção de multijogadores, ou seja, permite jogar com outra(s) pessoa(s) em simultâneo, o que preferes?”. Os inquiridos devem indicar a sua preferência colocando apenas uma

cruz numa das seguintes três possibilidades de resposta: “prefiro jogar em modo cooperativo ou seja, jogar com o(s) outro(s) jogador(es) para vencermos juntos o jogo”; “prefiro jogar em modo competitivo, ou seja, jogar contra o outro jogador, para lhe ganhar”; ou “nenhuma das anteriores, prefiro jogar sozinho”. (questão 9, anexo B).

Questionário da agressividade (Anexo C)

A variável agressividade é operacionalizada através da Escala de Crenças da Criança sobre a Violência de Sanni (ECCV) que foi criada e validada por Sani em 2003, para crianças e jovens portugueses com idades entre os 10 e os 18 anos (Sani, 2003). Este instrumento procura entender algumas crenças que os jovens possam ter relativamente à violência, seja esta física ou psicológica, independentemente se tais situações fazem ou não parte da sua vida (Sani, 2003).

Esta escala tem 32 itens que se apresentam num formato tipo Likert, com opções de resposta definidas entre 1 (Não Concordo) a 4 (Concordo Muito). Os itens estão orientados, no geral, de uma menor (1) para uma maior distorção cognitiva (4), à excepção de três itens (3, 27 e o 32), cuja cotação deve inverter-se e alterar também a sua interpretação (Sani, 2003).

A ECCV está dividida em quatro factores:

a) determinantes socioculturais, (abrangem as diferenças históricas e culturais que numa sociedade podem servir de fundamento para a prática de violência, íntegra itens ligados com a discriminação, relacionados com a idade ou género, e crenças relacionadas com a violência - itens: 7, 11, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29);

b) determinantes individuais (indicia a variedade de razões pessoais que podem servir de fundamento e desculpabilização para o exercido de violência entre os indivíduos - itens: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 19, 20 e 22);

c) determinantes educacionais (encaminham para a ideia de que a violência é justificada pela necessidade de utilizar estratégias punitivas na educação, o que a legitimaria - itens: 4, 12, 17, 18, 30 e 31);

d) etiologia da Violência (remete para as crenças centrais sobre a origem da violência segundo fundamentos biológicos e psico-sociais, a violência é inata e não adquirida, e resulta das diferenças entre os indivíduos - itens: 3, 27 e 32). A pontuação total mínima é 32 e a máxima 128, sendo que uma pontuação alta significa que a criança possui uma elevada concordância com as alíneas e, conseqüentemente, maior tendência para apresentar crenças erróneas (Sani, 2003).

O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, designadamente um alfa de Cronbach de 0,86 e uma estrutura diferenciada de quatro factores, os quais isoladamente apresentam valores de *alfa* que oscilam entre 0,54 e 0,77 (Sani, 2006).

Questionário da personalidade (Anexo D)

O questionário de Personalidade de Eysenck – forma jovem (EPQ-J) é um questionário de personalidade desenvolvido por Eysenck e Eysenck (1975), com o objectivo de avaliar a personalidade de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os setes e os quinze anos de idade. É composto por três escalas que avaliam as principais dimensões ou tipos de personalidade (Extroversão-Introversão, Neuroticismo-Estabilidade emocional e Psicoticismo) e por uma escala de mentira ou de desejabilidade social.

A versão que irá ser utilizada para este estudo é uma adaptação do EPQ-J (Eysenck & Eysenck, 1975) com 97 itens. A versão portuguesa desta escala foi adaptada por Fonseca e Eysenck (1989), que traduziram os 97 itens da versão original e acrescentaram nove itens para a versão experimental deste questionário. A versão final ficou apenas com 81 itens, distribuídos por quatro escalas: Extroversão (20 itens), Neuroticismo (25 itens), Psicoticismo (18 itens) e Mentira (18 itens)

O EPQ-J é de auto-preenchimento e pode ser administrado individualmente ou em grupo. Não há limite de tempo para o preenchimento destas escalas, embora demore aproximadamente 20 a 30 minutos. As instruções para o preenchimento vêm impressas na folha com as perguntas e dispõe de um formato de resposta dicotómica (“Sim” ou “Não”). A pontuação de cada dimensão obtém-se através da soma das respostas que coincidam com a direcção desse factor. Trata-se de um instrumento de fácil administração, assim como de cotação.

Procedimento

Tratando-se de uma amostra proveniente do contexto escolar, antes de se iniciar a recolha de dados, este projecto deve ser avaliado pela Direcção-Geral da Educação, através do serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio escolar (Anexo E). De seguida, procede-se ao estabelecimento do contacto pessoal com as entidades responsáveis de cada ensino (Anexo F), onde se pretende esclarecer os objectivos deste trabalho, os instrumentos a utilizar, bem como a amostra pretendida. Serão entregues

autorizações para os encarregados de educação (Anexo G), um documento onde se informa os responsáveis pelos participantes menores de 18 anos de que a participação neste estudo longitudinal é anónimo, que as suas respostas são totalmente confidenciais e que os questionários serão administrados por 4 vezes.

Após o envio, recolha e verificação das autorizações necessárias, daremos início à recolha dos dados, que se realizará nas salas de aulas. Serão lidas as instruções aos alunos, frisando alguns aspectos fundamentais, tais como o objecto geral do estudo, o carácter facultativo da participação no estudo, a confidencialidade das respostas e a necessidade de responderem de modo mais honesto possível para que a informação recolhida seja fidedigna.

O tempo de preenchimento de todo o protocolo tem a duração aproximada de 45 minutos. A primeira fase seria aos 12 anos, a segunda fase aos 13 anos, a terceira aos 14 anos e por último, a quarta seria aos 15 anos. Entre cada fase, pretendia-se realizar uma sessão de Follow-up com o objectivo de observar as diferenças nos comportamentos dos adolescentes.

Posteriormente a recolher todos os inquéritos no final dos 4 anos, procede-se à seleção dos jovens, de forma a conseguir-se controlar o máximo de variáveis que possam influenciar os resultados. Excluem-se os jovens que, no Teste de Personalidade, apresentem distúrbios. Excluem-se os jovens que, no questionário sócio-demográfico, na pergunta da Nacionalidade, tenham respondido que não são portugueses e que não vivem há mais de 5 anos em Portugal. Excluem-se igualmente os jovens que vivem em bairros sociais degradados, pois por norma esses bairros são conhecidos por estarem associados a uma grande percentagem de violência. E por último, excluem-se os jovens que na última questão apresentada no questionário sócio-demográfico, descrevam o ambiente familiar como conflituoso.

Depois de recolhidos, os dados serão introduzidos numa base de dados, a fim de efectuar a sua análise, recorrendo ao software IBM SPSS Statistics v.22.

Procedimento Estatístico

O pressuposto de Normalidade será sempre avaliado com recurso ao teste de Kolmogorov-Smirnov (visto que $n > 50$).

O pressuposto de Homogeneidade de Variâncias será sempre verificado através do teste de Levene.

O pressuposto de Esfericidade será sempre verificado através do teste de Mauchly.

RESULTADOS

9.1 Escala de agressividade – Escala de Crenças da Criança sobre a Violência: Qualidades Métricas

Num primeiro momento irá proceder-se à análise das qualidades métricas da escala de agressividade. Para tal, irá recorrer-se a uma análise factorial exploratória pelo método da “medida de adequação de amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin”, baseada no critério de Kaiser, ou seja, com valor próprio superior a 1. Esta análise factorial tem como objectivo a validação da escala em causa, isto é, confirmar que os 40 itens se encontram agrupados em 4 dimensões. Para que seja possível realizar esta análise factorial é necessário que o valor do KMO seja superior a 0,7. A extração dos factores será realizada do método de componentes principais, seguida de rotação Varimax. Feita a extração, a percentagem de variância explicada pelos factores extraídos deverá ser acima de 60% (Figueiredo Filho & Silva Júnior, 2010; Maroco, 2007).

Depois de estar confirmado que a agressividade se decompõe em 4 dimensões será avaliada a consistência interna de cada uma delas, através do cálculo do alpha de Cronbach. Para garantir a fiabilidade da escala os valores dos alphas deverão ser acima de 0.7 (Bryman & Cramer, 2003).

Para avaliar a sensibilidade das dimensões da escala de agressividade, terão de se criar primeiro quatro novas variáveis que irão corresponder às médias das respostas dos participantes dos itens que as compõem. Posteriormente será realizado um teste de normalidade a cada uma das dimensões, esperando-se que a probabilidade de significância seja superior a 0,05.

9.2 Níveis médios de agressividade ao longo do tempo

Tendo como objectivo verificar se existe um aumento significativo dos níveis médios de agressividade das crianças que jogam regularmente ao longo do tempo, será realizada uma ANOVA de medições repetidas, depois de verificados os pressupostos de normalidade e esfericidade.

Os momentos a comparar serão 4: 12 anos, 13 anos, 14 anos e 15 anos dos sujeitos.

Espera-se que exista um efeito significativo do tempo despendido a jogar sobre os níveis de agressividade ($p < 0,05$), e que, através de um teste Post-hoc, se consiga comprovar que os níveis de agressividade são mais elevados nas crianças com 15 anos do que nas crianças com 12 anos.

Esta probabilidade é justificada com o Modelo Geral de Agressividade, que afirma que a repetida exposição á violência pode causar habituação em relação à mesma. A hipótese de efeito de habituação emocional á violência ainda não está muito testada, mas é muito referenciada em termos da literatura (Arriaga & Monteiro, 2007). A habituação emocional é definida como um processo psicológico, onde a constante exposição a alguns estímulos, nos leva a uma diminuição de resposta emocional do mesmo (Wilson, 1995; Zillman, 1991) ou seja a repetida exibição de violência irá viciá-los a tais acontecimentos, o que os torna indiferentes ao sofrimento dos outros (Drabman & Thomas, 1974; Horton, Lippincott & Drabman, 1977). Para Berkowitz (1993), esta habituação não esconde os comportamentos violentos, mas afirma que a contínua exposição a situações de violência pode contribuir para a formação de ideias que desvalorizam a violência e que a mesma seja vista como algo socialmente adequado e aceitável (Teoria Neo-associacionista de Berkowitz, 1993).

9.3 Correlação entre agressividade e tempo despendido por semana a jogar

Querendo perceber se existe alguma associação entre o tempo que as crianças gastam por semana a jogar e os seus níveis de agressividade, será realizado uma análise de correlação. Espera-se que exista uma correlação significativa e positivas entre as duas variáveis, ou seja, que os níveis de agressividade aumentem quando o tempo despendido também aumenta.

Esta probabilidade serve para reafirmar o ponto 9.2, e é de novo justificada pelo Modelo Geral de Agressividade, que diz que a demorada e repita exposição á violência

poderá contribuir para o desenvolvimento e automatização de processamentos esquemáticos violentos, pode finalizar no excesso de aprendizagem e desenvolvimento acerca da agressividade, estruturas estas que formam uma vigilância permanente, agressividade contra os outros e esperança que os outros se tornem agressivos, com atitudes agressivas e pensamentos de que a violência é a forma de solução mais correcta e eficaz (Teoria de aprendizagem social e Teoria do Processamento de Informação de Bandura, 1973; Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003). A continuada exposição à violência pode causar uma habituação em relação à mesma.

9.4 Níveis médios de Agressividade consoante o parceiro de jogo

Para perceber se poderá existir diferenças significativas nos níveis médios de agressividade entre crianças que jogam sozinhas, crianças que jogam com os pais ou com os amigos ou com os irmãos, será realizada uma ANOVA One-Way, depois de verificados os pressupostos de Normalidade e Homogeneidade de Variâncias.

Espera-se que exista um efeito significativo da variável “parceiro de jogo” sobre os níveis de agressividade ($p < 0,05$), sendo que, os níveis mais baixos deverão encontrar-se nos participantes que jogam maioritariamente com os pais.

Em vários estudos, afirma-se que os jovens preferem jogar com os amigos, pois estes são destacados como “parceiros mais divertidos, mais conversadores, com mais partilha de opinião” e com quem os jovens se sentem mais à vontade (Soares, 1990). Existe também uma grande percentagem de jovens que joga habitualmente sozinho, o que poderá estar relacionado com a noção de “amigo electrónico” (Griffiths, 1993; Selnow, 1984). Não se registam estudos para a população portuguesa que distinga o parceiro e o nível de agressividade, o que me suscitou curiosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estas hipóteses pretendo mostrar, caso estas se confirmem, que os videojogos com conteúdo violentos provocam um aumento da violência e uma banalização da mesma, devido ao seu realismo, à sua interação directa com os jogadores e com o objectivo do jogo. Por sua vez, devido a esta prática se iniciar logo no início da juventude, época que segundo vários autores (Bandura, 1973; Huesmann, Moise-Titus, Podolski & Eron, 2003) é preenchida pelas novas aprendizagens e construção do eu, a sua influência é enorme, o que pode culminar numa personalidade com traços hostis e agressivos. Como já foi referido na revisão da literatura, esta fase é um dos principais pilares da construção da personalidade, por isso, é importante perceber os efeitos dos passatempos e de que modo estes podem ter consequências positivas ou negativas na vida do indivíduo.

Muitos são os autores que estudam esta temática, demonstrando a sua importância através de investigações teóricas e práticas, chegando à conclusão que jogar videojogos violentos de alguma maneira, influencia a prática da violência (Anderson, 2004; Anderson & Bushman, 2001; Anderson & Bushman, 2002a, Anderson & Dill, 2000; Anderson & Ford, 1986).

A população portuguesa, como é referido em inúmeros estudos, está atrasada em relação ao resto do mundo a todos os níveis (Cabral, 1992), e a investigação não é excepção. Existem poucos estudos sobre esta temática em Portugal, desta forma, acho importante perceber de que forma é que os videojogos violentos podem influenciar os jovens portugueses na sua interação com os outros e na forma de lidar com a violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (1995/96). O problema da violência e o desafio cultural do nosso tempo. *Revista Portuguesa de Psicologia, 31*, 89-123
- Alferes, R. (1982). O problema da agressividade em Freud. *Revista portuguesa de psicologia, 19*, 41-72
- Almeida, A., Alves, N., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, problemas e práticas, 65*, 9-30
- Amaral, M. (1995). *O espectro de Narciso na modernidade: Freud a Adorno*. Tese de Doutorado: Instituto de psicologia (USP)
- Anderson, A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78* (4), 772-790.
- Anderson, A., & Bushman, J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and pro-social behavior. A meta-analytic review of scientific literature. *Psychological Science, 12*(5), 353-359
- Anderson, A., & Bushman, J. (2002a). Human aggression. *Annual review of psychology, 53*(1), 27-51
- Anderson, A., & Ford, C.M. (1986). Affect of the game player: short-term effects of highly and mildly aggressive video games. *Personality and social psychology bulletin, 12*(4), 390-402
- Anderson, A., & Huesmann, R. (2003). Human aggression: A Social-cognitive view. In M. Hogg, & J. Cooper (Eds). *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 259-289). Londres: Sage Publications.

- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of violent video games. *Journal of Adolescence*, 27(1), 113-122.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373
- Arriaga, P., Carneiro, M., Miguéis, M., Soares, S. & Esteves, F. (2006). Jogos de computador violentos e seus efeitos na hostilidade, ansiedade e activação fisiológica. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1, 193-209
- Arriaga, P., & Lourenço, P. (2003). *Violência nos videojogos e a agressividade: estudo exploratório da associação entre jogar videojogos violentos e a agressividade em adolescentes*. Dissertação de Mestrado: ISPA
- Arriaga, P., & Monteiro, M. (2007). Violência em jogos electrónicos e reacções emocionais a imagens da vida real: a hipótese da dessensibilização. *Percursos de investigação em Psicologia social e organizacional*, 2, 119-143. Lisboa: Edições Colibri
- Arriaga, P., Silva, A., & Esteves, F. (2001). Os efeitos de um jogo de computador nas aptidões perceptivas e espaciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 269-284
- Assis, S., Avanci, Q., Santos, N., Malaquias, & Oliveira, R. (2004). Violência e representação social na adolescência no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 16, 43-51
- Avanci, J., Assis, S., Santos, N., & Oliveira, R. (2005). Escala da violência psicológica contra adolescentes. *Revista Saúde Pública*, 39(5), 702-705
- Ausloos, G. (1977). Adolescence, Délinquance et Famille: Expériences de thérapie familiale. *Annales De Vaucresson*, 14, 79-89.

- Baer, R., & Burnham, V. (2001). *Supercade: a visual history of the videogame age, 1971-1984*. USA, MA: MIT Press Cambridge
- Ballard, M. E., & Wiest, J.R. (1996). Mortal Kombat: The effects of violent videogame play on males' hostility and cardiovascular responding. *Journal of applied social psychology, 26*(8), 717-730.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of abnormal and social psychology, 66*, 3-11
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning theory analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist Association 33*(4), 343-358
- Bandura, A. (1979). Psychological mechanisms of Aggression. In M. Von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, & D. Ploog (Eds.) *Human ethology: claims and limits of a new discipline* (pp. 316-379). Cambridge: Cambridge University Press
- Bandura, A. (1986). The social learning perspective: mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198-236). Prospect Heights, IL: Waveland Press
- Barbosa, M. C., (1996), “*Um dia de violência na televisão portuguesa. A lógica da violência no plano social e no plano mediático*”, Dissertação de Mestrado, não publicada, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Bargh, A., & Ferguson, J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin, 126*(6), 925-945.
- Barroso, I. (2012). *História dos videogames*. FD Publishing e Ivan Barroso

- Bartolow, B., & Anderson, C. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: potential sex differences. *Journal of experimental social psychology*, 38(3), 283-290
- Bear, M., Connors, B. & Paradiso, M. (2006) *Neuroscience: exploring the brain* (3Ed.). Lippincott Williams & Wilkins
- Beck, A.T. (2000). *Prisoners of hate: the cognitive basis of anger, hostility and violence*. Nova York: Perennial.
- Beck, A., & Freeman, A. (1993). *Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Beira, E. (2003). *Protagonista das tecnologias da informação em Portugal: uma colecção de testemunhos*. Braga: Associação Industrial do Minho
- Benavente, R. (2002) Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 20(4), 637–645.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill
- Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A cognitive neoassociation analysis. *Psychological Bulletin*, 95(3), 410-427.
- Berkowitz, L., & Heimer, K. (1989). On the construction of the anger experience: aversive events and negative priming in the formation of felling. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, 22, 1-37. New York: Academic Press
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: the role of stress, pain, and negative affect. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 49-72). San Diego: Academic Press.
- Bijvank, E., & Bushman, B. (2007). I wish I were a warrior: the role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental psychology*, 43(4), 1038-1044
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2009). *O cérebro que aprende – lições para a educação*. Lisboa: Gradiva
- Bowman, P., & Rotter, C. (1983). Computer games: Friend or foe? *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 25-34
- Braun, C. M., & Giroux, J. (1989). Arcade video games: proxemic, cognitive and content analyses. *Journal of leisure research*, 21(2), 92-105
- Braun, C. M., Goupil, G., Giroux, J., & Chagnon, Y. (1986). Adolescents and microcomputers: sex differences, proxemics, tasks and stimulus variables. *Journal of psychology*, 120, 529-542.
- Brewer, B., & Caporael, R. (2006). An evolutionary perspective on social identity: Revisiting groups. In Schaller, M., Simpson, R. & Kenrick, D (Ed.) *Evolution and social psychology*, (pp. 143-161). New York: Psychology Press
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003) *Análise de dados em ciências sociais: Introdução as técnicas utilizando o SPSS para Windows* (3ª Ed.). Oeiras: Celta.
- Buckingham, D. (2002). *Creceer en la era de los medios electrónicos. Trás la muerte de la infância*. Madrid: Ediciones Morata.

- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of consulting psychology*, 21(4), 343-349
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley & sons
- Buss, A. (1989). Temperaments as personality traits. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (Eds.). *Temperaments in childhood* (pp. 49-58). Chichester: John Wiley & Sons
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452-459
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1679-1686.
- Bushman, B., & Bijvank, E. (2007). I wish I were a warrior: the role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology*, 43(4), 1038 – 1044.
- Bushman, B., & Huesmann, L.R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of pediatrics & Adolescent Medicine*, 160, 348-352.
- Cabral, M. (1992). Portugal e a Europa: diferenças e semelhanças. *Análise Social*, 27, 943-954
- Cairns, B., Elder, H., & Costello, J. (Orgs.) (1996). *Developmental science*. Retirado de http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=IifwzqkULAYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Developmental+science,+Cairns,+Elder,+Costello&ots=TT60D4Lbod&sig=NNeaqxqMBtSWQVz31OZK0Z5xJz8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Calvert, L., & Tan, L. (1994). Impact of virtual reality on young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: interaction versus observation. *Journal of applied social psychology, 15*, 125-139
- Candeias, C. (2008). *Crianças e a internet: na balança dos riscos e das oportunidades*. Dissertação de tese de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
- Caridade, S., & Machado, C. (2010) *Novas formas de vitimação criminal. Violência na intimidade juvenil: Prevalência, fatores de risco e Atitudes*. Psiquilíbrios edições.
- Carnagey, N., & Anderson, A. (2004). Violent vídeo game exposure and Aggression: a literature review. *Minerva Psiquiátrica, 45*, 1-18
- Carnagey, N. L., Anderson, C.A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 489-496.
- Carvalho da Silva, M. (2000). Um olhar sobre a evolução da europa social. *Sociologia, Problemas e Práticas, 32*, 55-68.
- Castles, S. (2002). Estudar as transformações sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas, 40*, 123-148
- Catalano, R., Novaco, R.W., & McConnell, W. (2002). Layoffs and violence revisited. *Aggressive Behavior, 28*(3), 233-247.
- Chagas, J., Dessen, H., & Aspesi, C. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In Dessen. M. & Junior. A. (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências actuais e perspectivas futuras*. (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed
- Climene, L., & Buralli, K. (1998). *Violência familiar contra crianças e adolescentes*. Salvador: Ultragraph

- Colwell, L., Grady, C., & Rhaiti, S. (1995). Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents. *Journal of Community and applied psychology* 5(3), 195-206
- Contrada, J., Leventhal, H., & O'leary, A. (1990). Personality and health. In L. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: theory and research* (pp. 638-669). New York: Guilford Press
- Cosentino, L.A.M. (2006). Aspectos evolutivos da interação homem-máquina: tecnologia, computador e evolução humana. *Psicologia & Informática: produções do III Psicoinfo II Jornada do NPPI*, 20-29. São Paulo: CRP/SP
- Comstock, G., & Scharrer, E. (2003). Meta-analyzing the controversy over television violence and aggression. In D. Gentile (Ed), *Media Violence and Children* (205-226). Westport, CT: Praeger.
- Creasey, G. L., & Meyers, B. J. (1986). Video games and Children: Effects in leisure activities, schollwork and peer involvement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 251-262
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Dadoun, R. (1998). *A violência: Ensaio sobre o "Homo Violens"*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damasceno, L., & Galvão Filho, T. (2002). As novas tecnologias como tecnologia assistida: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. *III congresso ibero-americano de informática na educação especial – ciiee 2002*

- Dasen, R., & Mishra, C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third Millennium. *Internacional Journal of Behavioral Developmente*, 24(4), 428-434
- Deming, A.M., & Lochman, J.E. (2008). The relation of locus of control, anger, and impulsivity to boys' aggressive behavior. *Behavioral Disorders*, 33, 108-119.
- Dessen. M., & Junior. A. (orgs.) (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências actuais e perspectivas futuras*. Acedido em Retirado de: http://books.google.pt/books?id=-Z5f7OUKr_UC&pg=PA4&dq=978-85-363-1604-8&hl=pt-PT&sa=X&ei=qsIiVMvTK9WOsQTYvIHQDw&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=978-85-363-1604-8&f=false
- Dietz, L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video game: implications for gender socialization and aggressive behavior. *Sex Roles*, 38(5/6), 425-442
- Dodge, K. A., & Coie J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, M., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn: Yale University Press
- Dollard, J., & Miller, M. (1950). *Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill
- Donovan, T. (2010). *Replay: The history of videogames*. Lewes: Yellow Ant
- Drabman R. S., & Thomas; M. H. (1974). Does media violence increase children's toleration of real-life aggression? *Developmental Psychology*, 10(3), 418 – 421
- Durkheim, É. (1973). *Moral Education*. New-York: Free Press.

- Eisenstain, E., & Sousa, R. P. (1993). *Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Editores Vozes
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *Adolescence and Delinquency*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Epstein, D., Kehily, M., Mac-an-Ghail, M., & Redman, P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158 –172.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Fachini, N. (1992). Enfoque psicanalítico da violência social. In R. Amoretti (Org.). *Psicanálise e Violência* (pp. 47-61): Petropolis: Editora Vozes
- Ferreira, A. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário de língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- Ferreira, F. (2002). *Dicionário de casamento/divórcio e temas adjacentes*. Porto: Campo das letras
- Ferreira, M. (2011) *A violência no namoro: Estudo exploratório de caracterização das reações dos adolescentes face à violência*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
- Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise Social*, 32(143-144), 913-924
- Figueira Filho, D., & Silva Júnior, J. (2010) Visão além do alcance: uma introdução à análise factorial. *Opinião Pública*, 16, 160-185
- Filho, C. (2007) *Historia da Computação: o caminho do pensamento e da tecnologia*. Porto Alegre: Edipucrs

- Fino, C. (2001). Uma turma da “Geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova. In P. Dias & C. Freitas (orgs.). *Actas da 2ª Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação, Challenges 2001* (pp. 1026-1048). Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- Fischer, P., Greitemeyer, T., & Frey, D. (2008). Unemployment and aggression: The moderating role of self-awareness on the effect of unemployment on aggression. *Aggressive Behavior, 34*, 34–45.
- Fleming, M. J., & Rickwood, D. J. (2001). Effects of violent versus non-violent video games on children’s arousal, aggressive mood, and positive mood. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(10), 2047-2071.
- Fling, S., Smith, L., Rodriguez, T., Thornton, D., Atkins, E., & Nixon, K. (1992). Video games, aggression, and self-esteem: a survey. *Social behavior and personality, 20*, 39-46
- Freud, S. (1925-1926). Além do Princípio de Prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud 18*, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1989). O ego e o id. In J. Strachey (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completa de Sigmund Freud, 19*, 13-83. Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1923)
- Freud, S. (1989). O mal-estar na civilização. In J. Strachey (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21*, 75-171. Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1930)
- Freud, S. (1989). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In J. Strachey (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7*, 118-230. Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1905)

- Funk, B., & Buchman, D. (1995). Video game and adolescent controversies. *Pediatric Annals*, 24(2), 91-94
- Funk, B., & Buchman, D. (1996). Playing violent video and computer game and adolescent self-concept. *Journal of communication*, 46(2), 19-32
- Funk, B., Buchman, D., Schimming, L., & Hagan, D. (1998, August). *Attitudes towards violence, empathy, and violent electronic games*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA
- Fylan, F., Harding, G.F., Edson, A. S. & Ewbb, R. M. (1999). Mechanisms of video-game epilepsy. *Epilepsia*, 40(4), 28-30
- Galovski, T.E., Malta, L. S. & Blanchard, E. B. (2006). Theories of aggressive driving. In T. E. Galovski, L. S. Malta, & E. B. Blanchard, (Eds). *Road rage: Assessment and treatment of the angry, aggressive driver*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gaja, R. (1993). *Videojuegos: alienación o desarrollo*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behavior. In T, Gilbert., T, Fiske. & Lindzey. (Eds). *The handbook of social psychology* (4° Eds.) (pp. 317-356). New York: McGraw-Hill.
- Geen, R.G. (2001). *Human aggression*. United Kingdom: Open University Press.
- Gentile, D. A., Lynch, P., Linder, J., & Walsh, D. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5–22.
- Gibb, G. D., Bailey, J. R., Lambirth, T. T., & Wilson, W. P. (1983). Personality differences in high and low electronic video game users. *Journal of psychology*, 114, 159-165

- Giddens, A. (2009). *Sociologia*. (7º Eds.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, R. (2008). *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Gonçalvez, S. (2007). *Coletânea de textos: teoria da aprendizagem, práticas de ensino: contributos para a formação de professores*. Instituto Politécnico de Coimbra, Edição Policopiada
- Greenfield, P. M. (1984). *Media and the mind of the child: from print to television, video game and computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Griffiths, M. (1993). Are computer game bad for children? *The psychologist*, 6, 401-407
- Griffiths, M., & Hunt, N. (1993). *The acquisition, development, and maintenance of computer game playing in adolescence*. Paper presented at the BPS London Conference, London, England
- Griffiths, M., & Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: prevalence and demographic indicators. *Journal of community and applied social psychology*, 5, 189-193
- Griffiths, M., Davies, M. & Chappell, D. (2004). On-line computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers. *Journal of adolescence*, 27, 87-96.
- Gros, B. (1998). *Jugando con videojuegos: educacion y entretenimiento*. Bilbao: Desclèe de Brouwer.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R., & Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic, disadvantage and aggression among urban children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63, 518-528

- Guimarães, S. P., & Campos, P. (2007). Norma Social Violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(2), 188-196
- Gupra, R., & Derevensky, J. L. (1996). The relationship between gambling and videogame playing behavior in Children and adolescents. *Journal of gambling studies*, 12(4), 375-394
- Harding, G. J., Jeavons, P. M., & Edson, A. S. (1994). Video material and epilepsy. *Epilepsia*, 35(6), 1208-1216
- Harrell, J. S., Gansky, S. A., Bradley, C. B., & McMurray, R. G. (1997). Leisure time activities of elementary school children. *Nursing Research*, 46(5), 246-253
- Hartup, W. (2000). Developmental Science at the Millennium. *Internacional Journal of Behavioral Development*. 24, 2-4 .
- Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental psychology*. 28(6), 1018-1029
- Hoffner, C., & Cantor, J. (1991). Perceiving and responding to mass media characters. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* (pp. 63–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holmes, R. M., & Pellegrini, A. D. (2005). Children's social behavior during video game play. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer game studies* (pp. 133-144). The MIT Press
- Houaiss, A., & Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1986). *Television and the aggressive child: A cross-national comparison*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior, 14*, 13-24.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: theories, research, and implications for social policy* (pp. 73-109). San Diego, California: Academic.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, L., & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to tv violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977 – 1992. *Developmental Psychology, 39*, 201-221
- Irwin, R., & Gross, M. (1995). Cognitive tempo, violent video games, and aggressive behavior in young boys. *Journal of family violence, 10*(3), 337-350
- Instituto Nacional de estatística (6 de Novembro de 2012). *Sociedade de Informação e do Conhecimento*. Retirado de: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D147418820%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&ei=HWBiVKC_CMSiNp2PhNAJ&usg=AFQjCNFDsOHIhfflmnfneKiW-iIGBqyEFQ
- Kirsh, S. J. (1998). Seeing the World through "Mortal Kombat" Colored Glasses: Violent Video Games and development of a short-term hostile attribution Bias. *Childhood: a global journal of child research, 5*(2), 177-184
- Krebs, D., & Janicki, M. (2004). Biological foundations of moral norms. In Schaller, M. & Crandall, C. (Eds), *The psychological foundations of culture* (pp. 125-148). Mahwahh NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubey, R., & Larson, R. (1990). The use and experience of the new video media among children and young adolescents. *Communication Research, 17*, 107-130

- Laing, G. (2004). *Digital Retro: The Evolution and Design of the Personal Computer*. East Sussex x: Ilex
- Larkin, K.T., Manuck, S.B., & Kasprovicz, A.L. (1989). Heart rate feedback-assisted reduction in cardiovascular reactivity to a videogame challenge. *The Psychological Reports*, 39, 365-371
- Leyens, J., Cisnero, T., & Hossay, J. (1976). Decentration as a mean for reducing Aggression after exposure to violent stimuli. *European journal of social psychology*, 6(4), 459-473
- Levisky L. (1998) Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In: Levisky (org.). *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, J. S., Ferlin, M., Stangherlin, F., & Kristensen, C. H. (2000). O modelo de processamento de informação social na aquisição e manutenção do comportamento agressivo. *Resumos das Comunicações – Exponha-se* (pp. 194-195). São Leopoldo: Unisinos.
- Lin, S., & Lepper, M. R. (1987). Correlates of children's usage of videogames and computers. *Journal of applied social psychology*, 17, 72-93
- Lynn, R., Hampson, S., & Agahi, E. (1989). Television violence and aggression: A genotype-environment, correlation and interaction theory. *Social Behavior and Personality*, 17(2), 143-164
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Nova York: Hartcourt, Brace & World.
- Lorenz, K. (1979). *A agressão: uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes Editores
- Lorenz, K. (1995). *Os fundamentos da etologia*. São Paulo: Unesp.

- Lourenço, N., & Lisboa, M. (1992). *Representações da violência: percepção social do grau, da frequência, das causas e das medidas para diminuir a violência em Portugal*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Machado, L. (2010). *Crenças e representações sociais dos adolescentes sobre a violência interpessoal*. Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade Fernando Pessoa.
- Magalhães, L. & Rodrigues, M. (2000). Rumo à sociedade do conhecimento e da informação: Retracto de um País em Mudança. In Reis, R. (coord) *PORTUGAL anos 2000 --- Retrato de um País em Mudança* (pp. 134 – 166). Círculo de Leitores e Comissariado de Portugal para a Expo 2000
- Malerba, F., Nelson, R., Orsenigal, L., & Winter, S. (2001) Firm capabilities, competition and industrial policies in a history - friendle model of the computer industry. *Intrenational journal of industrial organization*, 19(5), 635-665
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Autoconceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 423-434.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005) *A Adolescência e a psicopatologia. Manuais Universitários*. Lisboa: Climepsi.
- Marques, M. (1995) *Adolescência e Transgressão: entre a transgressão dos limites e os limites da transgressão*. Congresso “*Os jovens e a Justiça*” Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: com Utilização do SPSS (3º Ed.)*. Lisboa: Edições Silabo
- Matos, A. (1982) “Notas sobre a Delinquência Juvenil” In R. Coelho (Ed.) *António Coimbra de Matos. Escritos*. (pp. 55-60) Porto: Bial.

- Matos, A. (1996). *Televisão e agressividade: contributo para o estudo da relação entre a exposição a programas televisivos e agressividade dos adolescentes*. Dissertação de mestrado, não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009) *Violência, Bullying e Delinquência* (Eds). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Matos, A. (2002). *Adolescência: o triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. Lisboa: Climepsi.
- Maxwell, J.P., & Visek, A.J. (2009). Unsanctioned aggression in Rugby Union: Relationships among aggressiveness, anger, athletic identity, and professionalization. *Aggressive Behavior*, 35(3), 237–243.
- McClune, R. F., & Mears, F. G. (1984). Videogame Players: personality characteristic and demographic variables. *Psychological Reports*, 55, 271-276
- Medeiros, M. (2000). *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: Direção Regional de Educação
- Meyers, K. S. (2002). *Television and video game violence: Age differences and the combined effects of passive and interactive violent media*. Tese de Douturamento, não publicada, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge.
- Millar, A., & Navarick, D. J. (1984). Self-control and choice in humans: effects of video game playing as a positive reinforce. *Learning and motivation*, 15(2), 203-218
- Miller, N. E., Sears, R. R., Mowrer, O. H., Doob, L. W., & Dollard, J. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342. Retirado de: <http://psychclassics.yorku.ca/FrustAgg/miller.htm>
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283

- Mitchell, E. (1985). The dynamics of family interaction around home video games. *Marriage and family review, special issue: Personal computers and the family*, 8(1-2), 121-135
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent anti-social behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674-701
- Monteiro, M. B., (1999), “Meios de comunicação social e construção da realidade social”, *Psicologia*, 22(2), 321-339.
- Morin, E. (1991). O paradigma perdido: a natureza humana. (5º Eds.). Mem Martins: Europa-América
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis: trajetórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Niehoff, D. (1999). *The biology of violence*. Nova York: Harper & Row
- Nogueira, S. F. (1997). *A facilitação do desenvolvimento cognitivo: possibilidade dos jogos lógicos*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e da Ciência da Educação da Universidade de Lisboa
- Norenzayam, A., Schaller, M., & Heine, S. (2006) Evolution and culture. In Schaller, M., Simpson, J. & Kenrick, D. *Evolution and Social Psychology* (pp. 343-366). New York: Psychology Press
- Novak, J. (2010). *Desenvolvimento do Game*. São Paulo: Cengage learning
- Oyserman, D. (2004). Self-concept and identity. In M. B. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity: perspectives on social psychology* (pp. 5-24). Malden, MA: Blackwell

- Palácios, J. (1995). Introdução à psicologia evolutiva: historia, conceitos básicos e metodologia. In Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (Orgs.) *Desenvolvimento Psicologia e Educação, 1*, 9-26. Porto Alegre: Artes Médicas
- Palmonari, A., Carugati, F., Ricci-Bitti, P. E., & Sarchielli, G. (1984) Imperfect Identities: a sócio-psychological perspective for the study of the problems of adolescence. In Henri Tajfel (Ed.) *European Studies in Social Psychology. The social dimension*. Vol. 1. London: Cambridge University Press
- Parke, D., & Slaby, D. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed). *Handbook of child psychology* (4^o Eds.) (pp. 547-641). New your: John Wilet & sons.
- Pescarolo, J., Fernandez, S., Araújo, A., & Viana, M (2008). A violência e suas complexidades: reflexões e contribuições possíveis a partir do trabalho com profissionais da educação. In: *IV Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea*, 2008, Curitiba. Retirado de: projeto@naoviolenca.org.br
- Piaget, J. (1965/1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244
- Provenzo Jr. E. (1999), *Video kids: Making sense of Nintendo*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Rabello, E., & Passos, J. (2008). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Retirado de: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>
- Rego, J. C. (2005). *A agressividade em crianças e jovens vítimas de maus-tratos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Ribeiro, O., & Sani, I. (2008). *As crenças de adolescentes sobre a violência interpessoal*. Retirado de: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/909/3/176-186.pdf>
- Ricci, S., & Vigevano, F. (1999). The effect of vídeo-game software in vídeo-game epilepsy. *Epilepsia*, 40(4), 31-37
- Rodrigues, A. (Coord) (1994). *História de Portugal em datas*. Círculo de Leitores.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar: um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho.
- Sani, A. (2003) *Escala de Crenças da Criança sobre a Violência*. Universidade Fernando Pessoa
- Sani, A. (2003). *As crenças, o discurso e a acção: as construções de criança exposta à violência interparental*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho
- Sani, A. (2006). Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (ECCV). In C. Machado, L. S., Almeida, M., Gonçalves, A., & Ramalho (Org.), *Actas XI Conferencia Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. (pp. 917-926). Braga: Psiquilibrios.
- Santos, R. (2002). *Estrutura e Funções do Cortex Cerebral*. Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde do Centro Universitário de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.
- Schaller, M., Simpson, J. & Kenrick, D. (2006) *Evolution and social psychology*. New York: Psychology Press

- Schaller, M., Faulkner, J., Park, J., Neuberg, L. & Kenrick, D. (2004). Impressions of danger influence impressions of people: an evolutionary perspective on individual and collective cognition. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 2, 231-247
- Schraiber, L., D'Oliveira, A., & Couto, M. (2006). Violência e saúde: estudos científicos recentes. *Revista Saúde Pública*, 40, 112-20
- Schie, M., & Wiegman, O. (1997). Children and videogames: Leisure activities, Aggression, social integration, and school performance. *Journal of applied social psychology*, 27(13), 1175-1194
- Schutte, N. S., Malouff, J., Post-Gorden, J. C., & Rodasta, A.L. (1988). Effects of playing video games on children's aggressive and other behaviors. *Journal of applied social psychology*, 18(5), 454-460
- Scott, D. (1995) The effect of video games on feelings of aggression. *Journal of Psychology*, 129, 121-132
- Selnow, W. (1984). Playing videogames: The electronic friend. *Journal of Communication*, 34(2), 148-156
- Silva, P., Lopes, J., & Carvalho, A. (2008). *Por uma escola que protege. A educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Paraná: Editora UEPG.
- Silva, P. (2009). *Agressividade e representações sobre a violência em jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silvern, S. B., & Williamson, P. A. (1987). The effects video game play on young children's aggression, fantasy, and prosocial behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 8, 453-462

- Soper, W. B., & Miller, M. J. (1983). Junk tome junkies: an emerging addiction among students. *School counselor, 31*, 40-43
- Sprinthall, N., & Collins, A. (2003). *Psicologia do Adolescente: uma Abordagem Desenvolvimentista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Swing, E. L., & Anderson, C. A. (2007). The unintended negative consequences of exposure to violent video games. *Cognitive Technology, 12*, 3-13.
- Sugarman, B., & Hotaling, G. (1991). Dating violence: prevalence, contexto and risk markers. *Journal of Family Violence, 6*, 97-114.
- Sugiyama, S., Tooby, J., & Cosmides, L. (2002) Cross-cultural evidence of cognitive adaptations of social exchange among the Shiwiar of Ecuadorian Amazonia. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 99*, 11537-11542
- Tam, F., & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression model. *Educational Research and Evaluation, 13* (4), 373 – 399.
- Targino, M. (2002). Novas Tecnologias e Produção Científica: uma relação de causa e efeito ou uma relação de muitos efeitos? *DataGramZero - Revista de Ciência da Informação, 3*(6), Dezembro de 2002
- Tedeschi, T., & Felson, B. (1994) *Violence, Aggression and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association
- Thomas, M. H., Horton, R. W., Lippincott, E. C., & Drabman R. S. (1997). Desensitization of portrayals of real-life aggression as a function of exposure to television violence. *Journal of Personality and Social Psychology 35*(6), 350-458
- Timmerman, T. (2007). “It was a thought pitch”: Personal, situational, and target influences on hit-by-pitch events across time. *Journal of Applied Psychology. 92* (3), 876–884.

- Tomasello, M., Kruger, C. & Ratner, H. (1993) Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16, 495-552
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In Brakow, J., Cosmides, L., & Tooby, J. (Eds.), *The adapted mind: evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19-136). New York: Oxford University Press
- Vala, J. (1984). *La production sociale de la violence: representations et comportements*. Tese de Douturamento, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'education de la Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve
- Vale, D., & Costa, M. (1994). A violência na jovem contextualizada nas escolas. *Inovações*, 7(3), 255-288
- Veronese, J., & Silva, R. (2009). O acesso à cultura, informação e entretenimento e as medidas de prevenção prevista no estatuto da criança e do adolescente. *Revista sequência*, 59, 299-326
- Vidal, M. (2008). *Percepções de jovens acerca do uso da violência em relações de namoro: estudo exploratório*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vygotsky, L. (1987). *A formação social da mente*. (4º ed.) S.P: Martin Fontes
- Watson, J. (1999). Detection of Self: the perfect algorithm. In *Self-awareness in animals and humans: developmental perspectives*. Cambridge: Cambridge University, 18, 131-148
- Wilson, K. M. (1995). Mass media as sources of global warming knowledge. *Mass Communication Review*, 22, 75-89

- Winkel, M., Novak, D. M., & Hopson, H. (1987). Personality factors, subject gender, and the effects of aggressive vídeo games on Aggression in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 21, 211-223
- Wober, M. (1987). Televised violence and paranoid perception: The view from Great Britain. *Public Opinion Quarterly*, 42, 315-321
- World Internet Project (s.d). *Utilização da internet em Portugal 2010*. Retirado de: http://www.lini-research.org/np4/?newsId=14&fileName=Relat_rio_UMIC_Final.pdf
- Zagalo, N. (2013). *Videojogos em Portugal: História, Tecnologia e Arte*. FCA Editora: Lisboa.
- Zagaldo, N. (2013). A singularidade da linguagem dos videojogos. Portal das comunicações In Com-UAB: o portal dos estudos de comunicação, 2001-2013. Retirado de: <http://portalcomunicacio.com/uploads/pdf/83.pdf>
- Zelli, A.L., Huesmann, R. & Cervone, D. (1995). Social inference and individual differences in aggression: Evidence for spontaneous judgments of hostility. *Aggressive Behavior*, 21, 405-417.
- Zillmann, D. (1971). Excitation transfer in communication mediated aggression behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 419-434.
- Zillmann, D. (1991). Television viewing and physiological arousal. In J. Bryant and D. Zillmann (Eds), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* (pp. 103-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Zillmann, D. (1998). The psychology of appeal of portrayals of violence. In J. H. Goldstein (Ed.), *Why we watch: the attractions of violent entertainment* (pp. 179-211). New York: Oxford University Press

ANEXOS

Anexo A

Questionário de dados sócio-demográficos

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Quantos anos tens? ____ anos
2. Data de Nascimento ____ (dd)/ ____ (m)/ ____ (a)
3. Sexo: F ____ ou M ____
4. Etnia: Branco ____ ou Negra ____
5. Nacionalidade: _____
Se não for a Portuguesa, há quanto tempo está em Portugal? _____
6. Em que país é que nasceste? _____
7. Qual o teu ano de escolaridade? _____
8. Qual a profissão da tua mãe? _____
9. Qual o ano de escolaridade da tua mãe? _____
10. Qual é a profissão do teu pai?

11. Qual o ano de escolaridade do teu pai? _____
12. Qual a principal fonte de rendimento dos teus pais?
 - Herdaram ou adquiriram uma fortuna
 - Vivem dos lucros de empresas, ou têm um lugar bem remunerado
 - Têm um vencimento mensal fixo
 - Os salários ou os rendimentos são reduzidos ou irregulares
 - São sustentados pela beneficência pública ou privada
13. Qual é a tua opinião acerca do conforto da tua casa?
 - Vivo numa casa ou num andar de luxo, muito grande, com o máximo de conforto
 - Vivo numa casa ou num andar espaçoso e confortável
 - Vivo numa casa modesta, bem construída e em bom estado de conservação, com cozinha e casa de banho
 - Vivo num quarto, andar ou casa sem conforto

14. Qual é para ti o aspecto do bairro onde habitas?

- Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou dos alugueres são elevados
- Bairro residencial normal, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas
- Ruas comerciais, ruas estreitas e antigas, área residencial antiga, com casas de aspecto geral menos confortável
- Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fábricas, estações de caminho de ferro, etc.
- Bairro de lata, habitação clandestina

15. Qual o tipo de ambiente existente em tua casa?

Anexo B

Questionário de hábitos de jogar videojogos

Questionário de Hábitos de Jogar Videojogos

1. Durante a semana, quantas horas, em média, costumás jogar videojogos?

Nenhuma	Menos de 1 hora	Entre 1 e 3 horas	Entre 3 e 6 horas	Entre 6 e 10 horas	Mais de 10 horas

2. Que idade tinhas quando começaste a jogar videojogos? ____ anos

3. Actualmente, porque motivo é que jogas videojogos?

4. Com quem é que habitualmente costumás jogar videojogos?

- Sozinho
- Com os meus pais
- Com outras pessoas Quem? _____
- Com amigos(as) e/ou colegas
- Com os meus irmãos/irmã

5. Que tipo de videojogos preferes jogar? (assinala todos os que preferes)

Aventuras Luta Estratégias

Desporto Corrida

Tiro-neles (Este jogo consiste em matar e disparar tiros utilizando vários tipos de armas para os adversários ou objectos que aparecem no ecrã)

Plataformas (Jogos que envolvem perseguir ou evitar personagens e obstáculos, saltante de plataforma em plataforma)

Simulador (Jogos de perícias, no qual se tem de conduzir e controlar naves, barcos, submarinos, aviões, entre outros)

- Educadores (Jogos com intuito de ensino algo enquanto o jogador vai percorrendo o jogo)
- Puzzles (este tipo de jogos consistem em resolver problemas complexos matemáticos ou lógicos. Ex. Tetris)
- Weird (Termos genérico atribuído a jogos originais que não se enquadram em nenhuma outra categoria)

6. Indica apenas quatro jogos por ordem de preferência e motivo que te leva a gostar mais desse(s) jogo(s)

Nome dos Jogos	Motivos de preferência
1.	
2.	
3.	
4.	

7. Encontras, a seguir, uma lista de videojogos. Pedimos-te que penses em cada jogo e que indiques com uma cruz quantas vezes é que jogas-te cada um dos seguintes jogos nos últimos seis meses.

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre que podia
1. GTA				
2. MapleStory				
3. Call of Duty				
4. League of Legends				

5. God of War II				
6. World of Warcraft				
7. DOTA 2				
8. Diablo I, II, III				
9. Counter-Strike: Global Offensive				
10. Smite				
11. ArcheAge				
12. Minecraft				
13. Hearthstone: Heroes of Warcraft				
14. Battlefield III e IV				
15. World of Tanks				
16. Final Fantasy XIV				
17. Dragon ball GT Final Bout				
18. Guild Wars 2				
19. Warframe				
20. The Elder Scrolls V: Skyrim				
21. Mortal Kombat				
22. Team Fortress 2				
23. Civilization V				
24. Path of Exile				
25. Time Crisis II				
26. Quake				
27. Resident Evil				
28. Street Fighter				
29. WWE				
30. Far Cry 4				
31. Assassin's Creed				
32. Killzone: Mercenary				
33. The Last of Us				
34. Uncharted				

35. StarCraft II				
36. Heroes of Newerth				

8. Nos últimos seis meses jogaste algum outro jogo de “Tiro-Neles” ou de “Soco-Neles” que não se encontre na lista anterior?

Sim

Não

Se sim, escreve o nome do(s) jogo(s) e indica a quantidade de vezes que o(s) jogaste(s):

Nome do Jogo	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre que podia

9. Quando existe nos jogos a opção de multi-jogadores, ou seja, permite jogar com outra(s) pessoa(s) em simultâneo, o que preferes? (escolhe apenas uma)

Prefiro jogar em cooperação (Jogar com o outro jogador para vencerem juntos)

Prefiro jogar em competitivo (Jogar contra o outro jogador)

Prefiro jogar sozinho

Anexo C

Questionário da agressividade

Escala de Crenças da Criança sobre a Violência - E.C.C.V

	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
1 Para uma pessoa magoar outra tem de haver um motivo;				
2 Quando se bate em alguém é porque essa pessoa fez algo de errado;				
3 A violência tem a ver com o querer exercer controlo;				
4 As pessoas da família (Ex. pais) têm direito de bater ou tratar mal;				
5 É porque se confia nas pessoas que estas abusam ou magoam outras;				
6 A violência deve ser uma preocupação somente para quem é violento;				
7 Só controla a violência quem a exerce, os outros nada podem fazer;				
8 As pessoas violentas são doentes da cabeça e não sabem o que fazem;				
9 O álcool é responsável pela violência das pessoas;				
10 Quem se droga não tem culpa de ser violento;				
11 A violência entre dois adultos é normal e aceitável;				
12 Um adulto (ex. pai, professor) tem direito a magoar uma criança para a educação;				
13 A violência entre as crianças não passa de brincadeira;				
14 Só conseguimos lidar com a violência se formos violentos também;				
15 A violência está ligada a relacionamentos pouco afectivos entre as pessoas;				

16 A violência sobre as pessoas é sobretudo cometida por estranhos;				
17 Um pai/mãe tem o direito a trata mal o seu filho, porque eles é que mandam em casa;				
18 Quem cuida (ex. pais) têm todo o direito de bater;				
19 Quando a violência ocorre em casa é dentro de casa que tem de ser resolvida. Ninguém deve meter-se;				
20 Só quando a violência ocorre na rua ou noutros sítios públicos é que nos devemos meter para acabar com a situação;				
21 A violência não pode ser controlada;				
22 As pessoas são maltratadas e não pedem ajuda é porque não se importam de apanhar;				
23 É mais grave uma mulher bater num homem do que um homem bater numa mulher;				
24 É mais grave uma criança bater num adulto do que um adulto numa criança;				
25 As mulheres têm direitos diferentes dos homens e por isso mais vale aguentar a violência;				
26 As crianças têm direitos diferentes dos adultos e por isso mais vale não contar que são maltratadas;				
27 A violência é algo que se aprende;				
28 A violência é um método para tentar resolver um problema;				
29 Os homens têm mais direitos de bater nos outros do que as mulheres;				
30 Quando os pais batem nos filhos é para eles se corrigirem;				
31 As pessoas merecem apanhar para aprenderem;				
32 A violência tem a ver com poder ou desigualdade;				

Anexo D

Questionário da personalidade – Questionário de Personalidade de Eysenck –

Forma Jovem

INSTRUÇÕES: Por favor responde a cada pergunta fazendo um círculo à volta do “SIM” ou “NÃO”, que se segue a cada pergunta. Não há respostas certas ou erradas nem perguntas com rasteiras. Trabalha depressa sem pensar demasiado no significado exacto de cada pergunta.

1. Gostas de muita animação à tua volta?	Sim	Não
2. Mudas facilmente de humor?	Sim	Não
3. Gostas de fazer mal às pessoas de quem gostas?	Sim	Não
4. Aborreces-te com muita facilidade?	Sim	Não
5. Tens o hábito de te divertires com piadas que podem realmente magoar os outros?	Sim	Não
6. Fazes sempre imediatamente o que te pedem?	Sim	Não
7. Às vezes pensas em coisas que não te deixam dormir?	Sim	Não
8. Na escola fazes sempre o que te mandam?	Sim	Não
9. Gostarias que as outras crianças tivessem medo de ti?	Sim	Não
10. És uma pessoa cheia de energia?	Sim	Não
11. Há muitas coisas que te aborrecem?	Sim	Não
12. Gostarias de abrir e cortar animais numa aula de Biologia?	Sim	Não
13. Sentes-te às vezes triste e infeliz sem razão?	Sim	Não
14. Às vezes gostas de tratar mal os animais?	Sim	Não
15. Já alguma vez fizeste de conta que não ouvias quando te chamavam?	Sim	Não
16. Gostarias de explorar um velho castelo assombrado?	Sim	Não
17. Achas frequentemente que a vida é muito monótona (sempre igual, repetitiva)?	Sim	Não
18. Achas que és mais desordeiro(a) e embirrento(a) do que os outros?	Sim	Não
19. Acabas sempre os teus deveres antes de ires brincar?	Sim	Não
20. Gostas de agir com rapidez?	Sim	Não
21. Preocupas-te com coisas horríveis que poderiam acontecer?	Sim	Não
22. Quando ouves outras crianças dizes palavrões manda-las calar?	Sim	Não
23. Consegues organizar e animar uma festa?	Sim	Não

24. Ressentes-te (ficas magoado/ofendido) facilmente quando os outros acham defeitos no teu trabalho ou no teu comportamento?	Sim	Não
25. Pedes sempre desculpa quando és mal educado(a) com os outros?	Sim	Não
26. Achas que há alguém que se quer vingar de ti porque pensa que tu lhe fizeste mal?	Sim	Não
27. Gostarias de fazer esqui aquático?	Sim	Não
28. Sentes-te muitas vezes cansado(a) sem razão?	Sim	Não
29. Gostas de te divertir a arreliar as outras crianças?	Sim	Não
30. Estás sempre calado(a) quando os mais velhos estão a falar?	Sim	Não
31. És melindroso(a)?	Sim	Não
32. Achas que te metes em muitas brigas?	Sim	Não
33. Já alguma vez disseste coisas feias ou más acerca de alguém?	Sim	Não
34. Gostas de contar anedotas ou histórias com piadas aos amigos?	Sim	Não
35. Às vezes sentes tonturas?	Sim	Não
36. Na escola metes-te em mais sarilhos do que os outros?	Sim	Não
37. Geralmente apanhas os papéis e o lixo que os outros deitam no chão da sala de aula?	Sim	Não
38. Tens muitos passatempos e interessas-te por muita coisa?	Sim	Não
39. Ressentes-te (ficas magoado/Ofendido) com facilidade?	Sim	Não
40. Gostas de pregar partidas de mau gosto aos outros?	Sim	Não
41. Lavas sempre as mãos antes da refeição?	Sim	Não
42. Numa festa, preferes ficar sentado(a) a olhar em vez de participares e te divertires?	Sim	Não
43. Muitas vezes sentes-te farto(a) e chateado(a) com tudo?	Sim	Não
44. Achas engraçado, às vezes, ver um bando de crianças mais velhas arreliar ou meter-se com os meninos mais pequenos?	Sim	Não
45. Portas-te sempre bem na sala de aula mesmo quando a professor não está presente?	Sim	Não
46. Às vezes estás tão irrequieto(a) que não consegues ficar sentado(a) e quieto durante muito tempo?	Sim	Não
47. Gostarias de ir à Lua por teus próprios meios?	Sim	Não

48. Na igreja cantas sempre com os outros?	Sim	Não
49. Gostas de andar misturado com as outras crianças?	Sim	Não
50. Tens muitos sonhos medonhos/assustadores?	Sim	Não
51. Os teus pais são demasiado exigentes contigo?	Sim	Não
52. Gostas de sair sem dizeres nada a ninguém?	Sim	Não
53. Gostarias de praticar paraquedismo?	Sim	Não
54. Ficas preocupado(a) durante muito tempo quando sentes que fazes papel de parvo?	Sim	Não
55. Gostas de remédios com sabor muito forte como, por exemplo, rebuçados para a tosse?	Sim	Não
56. Comes sempre tudo o que te põem no prato?	Sim	Não
57. Consegues descontraír-te e divertir-te muito numa festa animada?	Sim	Não
58. Às vezes achas que a vida vale a pena ser vivida?	Sim	Não
59. Já alguma vez fostes impertinente para com os teus pais?	Sim	Não
60. Andas com frequência na lua quando estás a fazer um trabalho?	Sim	Não
61. Os teus paus embirram muitas vezes contigo?	Sim	Não
62. Gostas de mergulhar ou de te atirares à água no mar ou numa piscina?	Sim	Não
63. Torna-se difícil adormecer quando andas preocupado(a) com alguma coisa?	Sim	Não
64. Achas que andas sempre metido(a) em sarilhos em casa?	Sim	Não
65. Os outros pensam que és uma pessoa cheia de energia?	Sim	Não
66. Sentes-te frequentemente só?	Sim	Não
67. Gostas muito de sair com os amigos?	Sim	Não
68. Já alguma vez fizeste batota ao jogo?	Sim	Não
69. Sentes-te muitas vezes muito alegre e outras vezes muito triste sem nenhuma razão?	Sim	Não
70. Deitas papéis ao chão se não houver um caixote do lixo à tua volta?	Sim	Não
71. Habitualmente és uma pessoa alegre e bem-disposta?	Sim	Não

72. Já alguma vez fizeste passar por tuas as coisas que de facto haviam sido feitas por outros?	Sim	Não
73. Consideras-te uma pessoa satisfeita com a vida?	Sim	Não
74. Precisas frequentemente de amigos que te compreendam e animem?	Sim	Não
75. Já alguma vez perdeste ou partiste coisas que pertencessem a outrem?	Sim	Não
76. Gostarias de conduzir ou de ir numa mota a grande velocidade?	Sim	Não
77. És frequentemente acusado(a) de coisas que nunca fizeste?	Sim	Não
78. És uma pessoa nervosa?	Sim	Não
79. Quando vais de carro preocupas-te com a possibilidade de ter um acidente?	Sim	Não
80. Serias capaz de dizer uma mentira aos teus pais para evitares um castigo?	Sim	Não
81. Causou-te algum incómodo preencher este questionário?	Sim	Não

Anexo E

Pedido de autorização à Direção Geral de Educação



Lisboa, Março de 2014

Exmo.(a).

Venho por este meio pedido de autorização para a realização de um estudo de sobre "TEMA".

Eu, NOME, venho por este meio solicitar a autorização à DGIDC, no sentido de realizar recolha de dados nas escolas do distrito de Lisboa, para fins de investigação. Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentado ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posto em causa.

Neste estudo, pretendo averiguar a percepção que os jovens de hoje em dia têm sobre a violência, quero compreender se estes banalizam ou não a violência, e esta averiguação será feita através de um questionário que é composto por 4 inquéritos:

Questionário de dados socio-demográfico

Questionário de hábitos de jogar videojogos

Questionário da agressividade

Questionário da personalidade

Os jovens solicitados para esta investigação têm de ter entre 12 e 16 anos, e frequentar o 7º, 8º, 9º, 10º ou 11º ano. É por nós garantido o anonimato dos participantes. Os dados recolhidos são confidenciais, e não serão divulgados quaisquer tipos de informações pessoais. Os dados pessoais pedidos aos alunos são somente a idade, o sexo, e também pedido que diga qual o ano de escolaridade. Desta forma, consigo obter os dados que necessito para validar alguns dos requisitos que são necessários para poder utilizar os inquéritos na minha dissertação, sem saber a identidade do menor, assegurando então o anonimato.

Agradeço, desde já o tempo disponibilizado e a vossa colaboração, estando ao dispor para responder a qualquer dúvida que vos possa surgir.

Com os melhores cumprimentos

Anexo F

Pedido de autorização às Escolas



Pedido de autorização NOME ESCOLA

Exmo. Sr. (a) Director (a)

Eu, NOME, INSTITUIÇÃO, estou a realizar uma INVESTIGAÇÃO PORQUE.

A INVESTIGAÇÃO é sobre os jogos virtuais violentos e a agressividade nos adolescentes de hoje em dia. Esta investigação tem como objetivo verificar de que forma os novos jogos virtuais violentos podem influenciar o aumento da agressividade nos jovens, desta forma, é crucial a participação dos menores no preenchimento de um inquérito.

Esta investigação foi aprovada pela DGIDC (direção-Geral de Educação).

Desta forma, agradece a participação dos jovens, garantindo o anonimato destes. Os dados recolhidos são confidenciais, e não será divulgada qualquer tipo de informação pessoal (não há gravação áudio ou vídeo).

Mostro-me disponível para prestar todos os esclarecimentos que entender necessários, e para tal deixo os meus contactos XX e e.mail

Com os melhores cumprimentos.

Anexo G

Pedido de autorização aos Pais



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Lisboa, Março de Ano

Exmo.(a). Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio pedir a vossa colaboração na recolha de dados para elaboração do estudo, sobre a relação entre os jogos virtuais violentos e a agressividade nos Jovens.

Esta investigação tem como objectivo verificar de que forma os novos jogos virtuais violentos podem influenciar a agressividade nos jovens, desta forma, é crucial a participação dos menores no preenchimento de um inquérito.

Esta investigação foi aprovada pela Direcção Pedagógica da que o seu educando frequenta, e também pela Direcção Geral de Educação. Assim, venho por este meio solicitar autorização para a participação do seu educando neste estudo através da assinatura e devolução da carta de consentimento informado enviada em anexo. A todos os participantes no estudo é garantido o anonimato, assim como a confidencialidade das respostas.

Agradeço, desde já a vossa colaboração, estando ao dispor para responder a qualquer dúvida que vos possa surgir. O meu e-mail é XX.

Com os melhores cumprimentos.

Consentimento Informado

Na qualidade de representante legal do/a menor, aceito que o/a menor à minha guarda participe no presente estudo relativo ao tema “TITULO DO ESTUDO”, tomando conhecimento dos objectivos do estudo. Fui esclarecido/a sobre todos os aspectos que considero importantes e as perguntas que coloquei foram esclarecidas.

Fui informado/a acerca do direito de recusar a participação e de que a minha recusa não terá consequências para mim. Foi ainda salvaguardado que todos os dados a serem recolhidos serão para uso exclusivo ao nível da investigação e que será mantido o anonimato.

Assinatura: _____

Encarregado de Educação de: _____

Data: ____/____/____