

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**Marco Antônio Silva Alvarenga**

**DIFERENÇAS INDIVIDUAIS DO COMPORTAMENTO DE *BULLYING* EM  
CONTEXTO ESCOLAR**

**Belo Horizonte**

**2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**Marco Antônio Silva Alvarenga**

**DIFERENÇAS INDIVIDUAIS DO COMPORTAMENTO DE *BULLYING* EM  
CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Departamento de Psicologia –  
Programa de Pós-Graduação da Universidade  
Federal de Minas Gerais – como parte dos requisitos  
para obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia do  
Desenvolvimento. Linha de Pesquisa: Psicologia das  
Diferenças Individuais.

**Orientador(a): Dra. Carmen E. Flores-Mendoza**

**Belo Horizonte**

**2012**

Dedico este trabalho a todos os acadêmicos preocupados com a temática *bullying* e seus esforços, ao longo destes poucos decênios, para compreender este fenômeno e tentar minimizar sua presença na sociedade e o impacto negativo que este tipo de conduta causa diretamente na vida dos principais envolvidos, autores e vítimas.

Aos meus professores e colegas de doutorado com os quais aprendi preciosas lições sobre as diferenças de pensamento e atitude, mas norteados pela responsabilidade e ética.

Aos meus amigos com quem aprendo sempre e compartilho grandes momentos da minha vida.

À Dona Cecília✘, só os céus sabem o quanto me encontrei com a sua ajuda e cheguei até aqui.

Também dedico este trabalho à minha avô materna✘. Obrigado por ser a mais doce das minhas lembranças.

E especialmente à minha família: ao meu pai (Manoel Alvarenga) e a minha mãe (Cândida Maria da Silva Alvarenga), aos meus irmãos (José Manoel, Cláudio, Jussara e Néocles), aos cunhados (Gabriela, Raquel, Fernando e Karine) e aos sobrinhos (Eduardo, Gabriel, Débora, Paulo, Diego, Felipe, Breno, Bernardo, Cláudia, Sofia e o Vitor).

“O colégio não ilude: os caracteres exibem-se em mostrador de franqueza absoluta. O que tem de ser, é já. E tanto mais exato, que o encontro e a confusão das classes e das fortunas equipara tudo, suprimindo os enganos de aparato, que tanto complicam os aspectos da vida exterior, que no internato apagam-se no socialismo do regulamento. E não se diga que é um viveiro de maus germens, seminário nefasto de maus princípios, que hão de arborescer depois. Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso, como os que se perdem, a marca da condenação. O externato é um meio-termo falso em matéria de educação moral; nem a vida exterior impressiona, porque a família preserva, nem o colégio vive socialmente para instruir a observação, porque falta a convivência de mundo à parte, que só a reclusão do grande internato ocasiona. O internato com a soma dos defeitos possíveis é o ensino prático da virtude, a aprendizagem do ferreiro à forja, habilitação do lutador na luta. Os débeis sacrificam-se; não prevalecem. Os ginásios são para os privilegiados da saúde. O reumatismo deve ser um péssimo acrobata. Erro grave combater o internato.”

Raul Pompeia,

*O Ateneu*, 1888:79.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi extenso e cheio de nuances, devo incondicionalmente às pessoas que me ajudaram neste percurso e sem as quais nada disto teria sido viável, sequer teria se tornado realidade.

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Carmen E. Flores-Mendoza, por quem tenho grande admiração, respeito e carinho. Em todos estes anos de trabalho, ela foi fundamental para o meu amadurecimento como pessoa, como profissional autônomo e acadêmico. Sempre tornou possível minhas idealizações por meio de uma trilha criteriosa; sempre transparente quanto as suas expectativas e frustrações; sempre ponderou as minhas capacidades e limitações; sempre foi honesta e disponível. Não conseguiria colocar aqui todas as palavras que a você fazem justiça.

Estimo e agradeço a David Alvarez-García, da equipe do Professor Luiz Álvarez (Universidad Complutense de Madrid), ao Dr. Oscar Herrero Mejías e à Professora Dra. Maite Garaigordobil Landazabal (Universidad del País Vasco) pela primeira revisão dos itens da Escala dirigida aos professores para avaliação do comportamento de *bullying* de estudantes e especialmente aos professores que participaram de minha banca de qualificação, contribuindo com preciosas observações para o amadurecimento deste trabalho: Dra. Maria Nivalda (Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ) e Dr. Ricardo Veiga (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG).

À direção anterior do Centro Pedagógico (CP), Professora Luciana Silva, e a atual diretora, Professora Claudia Ricci, pelo apoio e abertura a esta pesquisa, tornando-a realidade.

Agradeço imensamente aos professores do CP: Ana Cristina, Ana Rafaela, Elânia, Leonardo Jeber, Luiz Prazeres, Oziel e Santer, pela recepção, interesse e disponibilidade de tempo para responder com paciência, cuidado e parcimônia ao questionário de cada aluno participante desta pesquisa. A todos os alunos do Centro Pedagógico bem como aos seus responsáveis por autorizarem a participação deles nesta investigação. Vocês foram imprescindíveis para este trabalho.

Obrigado à Flávia e à Eloísa, da secretaria do programa de pós-graduação em Psicologia, obrigado pelos sorrisos, pela paciência e pela presteza na resolução dos problemas e também à saudosa Beth.

Aos meus estimados colegas profissionais, amigos e ex-alunos Ludmilla Cioffi, Daniel F. Gontijo e Daniel Madeira que, com sua enorme dedicação e disponibilidade, tornaram este trabalho real e completo. Eu jamais concluiria esta tarefa sem vocês!

Às autoridades acadêmicas, aos meus colegas e chefes de trabalho: Christoph Kaeppler, Ângela Pinheiro, Isis Goulart, Anna Edith, Vitor G. Haase, Carolina Marra, Flávia Abade, Elaine Linhares, Márcia Lacordia, Tânia Nogueira, Túlio Picinini, Maria Inês Etrusco, Rosa Ricoi, Verônica, Rosália, Wilma Lopes, Andreia Moreira, Simone Grace, Juliana Vedova, Lecy Moreira, Lúcia Bernardes, Hérika Sadi, Margareth, Agnes, Ana Barone, João Gomes e Igor.

Às brilhantes Marcela Mansur-Alves e Renata Silva, por quem eu sinto enorme admiração, respeito e carinho e das quais a colaboração, leitura, revisão e sugestões que deram a este trabalho uma boa definição e caminho. Palavras também não conseguirão expressar e traduzir o sentimento por vocês.

Aos grande amigos que sempre estiveram comigo e participaram desta caminhada: Vanessa, Ana Paula, Viviane; Vanderson (e toda a família), Roberta e Helena; Humberto e Patrícia; Márnia e Alessandro; Carla Martins e Stephan; Tia Lulude e toda a família; Cecília (*in memoriam*), Alana, Guilherme, Gustavo e Carolina Zeferino, Bruno Campos, Carolina Halabi; Flávio e Lucas Vigianni; Débora Vale, Carolina Vale e Gabriel; Patrícia; Túlio e Conrado; Maria Regina, Luiza Nassau e Rafael.

Finalmente, eu gostaria de agradecer novamente aos meus pais pela preocupação, pela compreensão, pela cumplicidade, por tudo que sempre fizeram por mim e, especialmente, por nunca deixarem de acreditar e estimular os meus caminhos e sonho.



## RESUMO

A presente pesquisa teve como propósito estudar as diferenças individuais do comportamento de *bullying* em contexto escolar. O objetivo deste estudo consistiu-se em compreender quais são as dimensões presentes no *bullying* e quais variáveis individuais se relacionam a elas. São várias as formas de observar o comportamento de *bullying*, mas a literatura sugere que escalas de observação ou heterorrelato são mais úteis para esta finalidade, uma vez que minimizam o efeito da desajustabilidade social. Nesse sentido, foi desenvolvido um checklist de observação para professores com 20 itens sensíveis a identificar a prática do *bullying* em contexto escolar, qual seja o Checklist de Avaliação de Comportamento de Bullying para Professores em Ambiente Escolar (CABE). A amostra da pesquisa foi composta por estudantes do ensino fundamental do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre as idades de 11 e 18 anos, totalizando 248, sendo 131 sujeitos do sexo masculino (52,8%) e 117 do feminino (47,2%), com idades entre 11 e 18 anos ( $M_e=13,04$ ,  $dp=1,157$ ) e com prevalência de alunos nas classes B e C. O CABE mostrou ser um instrumento válido para mensurar o comportamento de *bullying* uma vez que as análises psicométricas evidenciam o constructo com mais de 50% de sua variância explicada. Os resultados desta pesquisa apontam que o comportamento de *bullying* apresenta relação com a idade e o sexo dos estudantes, correlaciona-se positivamente com neuroticismo em meninas e com habilidades cognitivas verbais em ambos os sexos. Dessa forma, o CABE mostrou-se uma importante ferramenta para estudar as diferenças individuais do comportamento de *bullying* em ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*, contexto escolar e diferenças individuais.

## **ABSTRACT**

This research intent aims to study the individual differences of bullying behavior in schools. The objective of this study was on understanding what are the dimensions present in bullying behavior and individual variables those relate to them. There are several ways to observe the bullying conducts, but the literature suggests that scales of observation are more useful for this purpose, since it minimizes the effect of social desirability. Accordingly, it was developed a checklist for teachers recognize as CABA with 20 sensitive observation items to identify bullying in schools. The study sample consisted of students from Centro Pedagógico (CP), Universidade Federal of Minas Gerais (UFMG), between ages of 11 and 18 years of elementary school, numbering 248, and 131 male subjects (52.8%) and 117 females (47.2%), aged between 11 and 18 ( $M = 13.04$ ,  $SD = 1.157$ ) and prevalence of students in B and C social stratification. The CABA has proved to be a valid instrument to measure bullying behavior as the psychometric analyzes show evidence of the construct, with more than 50% of its variance explained. These results indicate that bullying behavior is correlated with age and sex of students, is positively correlated with neuroticism in girls and verbal cognitive abilities in both sexes. Thus, the CABA proved to be an important tool to study the individual differences of the bullying behavior in the school environment.

**KEYWORDS:** Bullying, scholar environment and individual differences.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABEP</b>	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
<b>ABRAPIA</b>	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência
<b>BAC</b>	Bullying, Atribuições, Autoconceito e Convivência
<b>BBC</b>	Bullying-Behaviour Scale
<b>BFQ-C</b>	Big Five Questionnaire for Children
<b>BFQ-C</b>	Big Five Questionnaire for Children – Versão Autorrelato
<b>BVQ</b>	Revised Bullying and Victimization Questionnaire
<b>BVS</b>	Reynolds Bully-Victimization Scales
<b>CABE</b>	Checklist de avaliação do comportamento de bullying em ambiente escolar por professores
<b>CAT</b>	Centro de Atividade
<b>CB</b>	Critério Brasil
<b>CCF</b>	Coefficientes de Congruência Fatorial
<b>CFA</b>	Análise Fatorial Confirmatória
<b>CFI</b>	Índice de ajustamento comparativo
<b>CP</b>	Centro Pedagógico
<b>CBCL</b>	Child Behavior Checklist
<b>CCEB</b>	Critério de Classificação Econômica Brasil
<b>DES-UK</b>	<i>Department for Education and Skills UK</i>
<i>dp</i>	Desvio padrão
<b>DSM-IV-TR</b>	Diagnostic and Statistical Manual for Mental Diseases 4 <sup>th</sup> Edition-Text Revision
<b>EPQ-J</b>	Eysenck Personality Questionnaire – Junior Version
<b>FRT</b>	Family Relations Test
<b>HBSC</b>	Health Behavior in School-Aged Children

<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LADI</b>	Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais
<b>LSB</b>	Life in School Booklet
<b>MLE</b>	Maximum Likelihood Estimation
<b>NSE</b>	Nível Socioeconômico
<b>OBVQ</b>	Olweus's Bully/Victim Questionnaire
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PCA</b>	Component Principal Analysis–Análise de Componentes Principais
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PRS</b>	Participant Role Scale
<b>SBIS</b>	The Social Bullying Involvement Scales
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SNAP®</b>	STOP NOW AND PLAN registered
<b>TC</b>	Transtorno de Conduta
<b>TCLE</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido
<b>TCR</b>	Teoria de Controle de Recursos
<b>TDA/H</b>	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>TDE</b>	Transtorno Desafiador-Opositivo
<b>TLI</b>	Índice de Trukey-Lewis
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>WISC-III</b>	Escalas de Inteligência <i>Weschler</i> para Crianças 3ª Edição

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO (Nº.)</b>	<b>NOME</b>	<b>PÁG.</b>
<b>01</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido	141

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA (Nº.)	NOME	PÁG.
01	Modelo confirmatório baseado na Regressão de Pesos Padronizados do CABE	91

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS (Nº.)	NOME	PÁG.
01	<i>Screeplot</i> da análise de componente principais do BFQ-C	97

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA (Nº.)</b>	<b>NOME</b>	<b>PÁG.</b>
01	Distribuição dos alunos por idade	77
02	Distribuição dos alunos por série e sexo	77
03	Nível socioeconômico dos pais ou responsáveis	78
04	Distribuição da amostra segundo a renda familiar	78
05	Primeira versão do CABE com os índices de Aiken para ajuste dos itens	80
06	Segunda versão do CABE com os índices de Aiken para ajuste dos itens	81
07	Correlação entre as respostas dos professores do grupo 01 e 02 para o mesmo item/aluno	83
08	Índices para a fatoração do CABE para os respondentes 01 e 02	85
09	Matriz de fatoração do CABE para respondentes 01 e 02, método MLE	86
10	Índices para a fatorar o CABE com a versão de 15 itens para os respondentes 01 e 02	87
11	Matriz fatorial do CABE com 15 itens para respondentes 01 e 02, método MLE	88
12	Coeficientes de Congruência Fatorial (CCF) entre os respondentes 01 e 02	90
13	Distribuição dos itens do CABE por meio da análise confirmatória	91
14	Análise descritiva de desempenho no PISA entre os sexos dos estudantes	93
15	Índices para a fatoração do BFC para amostra de estudantes do III Ciclo	94
16	Análise dos componentes principais do BFC para amostra de estudantes do III Ciclo	94
17	Estatística descritiva entre as idades e escores obtidos no FI, FII e ET	98



	do CABA	
<b>18</b>	Estatística descritiva entre sexo e escores obtidos no FI, FII e ET do CABA	99
<b>19</b>	Teste <i>t</i> para diferença de média entre sexo e os fatores do CABA	99
<b>20</b>	Correlação entre o checklist CABA e as variáveis cognitivas e da personalidade	103

<b>I. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b>	01
<b>II. REVISÃO DA LITERATURA</b>	07
<b>CAPÍTULO 1. O FENÔMENO <i>BULLYING</i>: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS ÀS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESTUDO</b>	08
1.1 Conceitos e aspectos históricos	08
1.2 Caracterização do <i>bullying</i> em contexto escolar	17
<b>CAPÍTULO 2. PERFIL DO AGRESSOR NA ESCOLA: PERSONALIDADE, INTELIGÊNCIA E DESEMPENHO ESCOLAR.</b>	33
2.1 Personalidade e Construtos Afins	33
2.2 Inteligência e Desempenho escolar	47
<b>CAPÍTULO 3. FORMAS DE AVALIAÇÃO E ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	51
3.1 Avaliação do <i>bullying</i> no contexto escolar	51
3.2 Medidas de <i>bullying</i> no contexto brasileiro	61
<b>III. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS</b>	65
Objetivo geral	66
Objetivos específicos	66
<b>IV. MÉTODO</b>	67
1. Participantes	68
2. Instrumentos	68
2.1) Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)	68
2.2) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)	69
2.3) Testes das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral	69
2.4) Escalas de Inteligência <i>Weschler</i> para Crianças – 3ª Edição (WISC-III)	70
2.5) <i>Big Five Questionnaire for Children</i> (BFQ-C) – Versão Autorrelato	71

2.6) <i>Checklist</i> para avaliação do comportamento de <i>bullying</i> em ambiente escolar – versão para professores (CABE)	72
3. Procedimentos	73
3.1) Aspectos éticos e práticos para a viabilização da pesquisa	73
3.2) Coleta de dados	74
<b>V. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS</b>	76
1. Caracterização da amostra de estudantes do III ciclo.	77
2. Desenvolvimento do <i>Checklist</i> para avaliação do comportamento de <i>bullying</i> em ambiente escolar – versão para professores (CABE)	78
2.1) Análise de concordância entre professores acerca do comportamento do agressor nos episódios de <i>bullying</i>	82
2.2) Análise de consistência interna do CABE	84
2.3) Evidência de validade de construto do CABE	84
2.3.1) Análise confirmatória (CFA) do CABE	90
3. Análise de consistência interna e estatísticas descritivas do PISA	93
4. Análise de consistência interna e validade do teste de personalidade <i>Big Five Questionnaire for Children</i> (BFQ-C)	93
5. Diferenças individuais no comportamento de <i>bullying</i> relativas ao sexo e à idade	97
6. Análise de associação entre as variáveis individuais do estudo	100
<b>VI. DISCUSSÃO</b>	105
<b>VII. CONCLUSÃO</b>	116
<b>VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	122
<b>ANEXOS</b>	140

## **I. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**

As relações humanas se tornaram cada vez mais complexas, novas demandas criadas devido ao avanço cultural e econômico devido ao aumento populacional e por tais motivos criaram-se instituições com a finalidade amparar o desenvolvimento em diferentes esferas sociais. No entanto, estes novos espaços para suportar as necessidades humanas não estão livre de conflitos e dentre eles está a escola (Olweus, 1993). Conflitos de diversas naturezas perpassam pelo ambiente escolar ao longo de toda a formação acadêmica. Mas um deles, qual seja o *bullying*, reconhecido há aproximadamente meio de século, tomou espaço notório na mídia, nas discussões entre educadores, pais e outros setores sociais (Olweus, 1993, 1999; Rigby, 2004).

Por definição, o *bullying* compreende uma série de atitudes agressivas, intencionais e repetidas praticadas por crianças e adolescentes, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais indivíduos contra outro(s), causando embates físicos, humilhação, exposição, ofensas verbais, discriminação e rejeição (Almeida, Cavalcante, Silva & Campos, 2008; Olweus, 1993, 1999; Palácios & Rego, 2006; Rigby, 1997/2001, 2002a, b, 2003, 2007, 2008, 2010a, b; Vreeman & Carroll, 2007). As ações do *bullying* são geralmente executadas dentro de uma assimetria ou desigualdade nas relações interpessoais. Elas podem estar associadas à diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, entre outras variáveis percebidas, a parece em distintos contextos, todavia, o *bullying* é mais frequente nas escolas (Rigby, 2002a, b; Rigby & Thomas, 2003).

Até pouco tempo atrás esse fenômeno era ignorado ou tratado pelos diversos setores da sociedade – pesquisadores, professores e outros profissionais, pais e comunidade em geral – como processo natural no desenvolvimento das competências sociais e acadêmicas (Olweus, 1993). Somente nas últimas quatro décadas, o *bullying* foi reconhecido como um tipo de violência cujas consequências aumentavam

significativamente os riscos para o desenvolvimento saudável pessoal e social de jovens em instituições escolares e em outros espaços sociais (Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

No Brasil, os primeiros estudos foram realizados a partir da primeira década de 2000 (Lisboa, 2005), definido por Lisboa e seus colaboradores da seguinte forma:

“O *bullying*, que pode ser compreendido a partir de vulnerabilidades individuais de agressores e vítimas, também pode ser encarado como um processo de desenvolvimento filogenético e, ainda, pode ser considerado como um fenômeno sociocultural, decorrente de especificidades das pressões do microsistema dos grupos de pares, ou como comportamento de retaliação, de vingança e motivações individuais” (2009:61).

Olweus (1993) e Neto (2005) definem o *bullying* como um termo utilizado para descrever atos de violência verbal ou física que ocorrem repetidamente, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos para intimidar ou agredir outra pessoa na grande parte das vezes incapaz de se defender.

O *bullying* se expressa visivelmente em outras situações quer seja no trabalho, entre os vizinhos e outros conhecidos em várias situações. Pode-se notar a constante nomeação de apelidos, insultos, imitações, comentários ofensivos, chutes, pancadas, empurrões, apropriação de pertences, mensagens de texto e e-mails inapropriados, envio de imagens e mensagens degradantes enviadas por telefone ou via internet, produção de pichações ofensivas, fofocas, exclusão de pessoas de grupos e difusão de rumores falsos e prejudiciais. Embora algumas vezes aconteça entre dois indivíduos isoladamente, quase sempre ocorre na presença de grupos. Para distinguir essa conduta de outras formas de violência escolar basta observar o caráter repetitivo,

sistemático e intencional de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é tido como frágil, não consegue se defender ou reverter a situação mediante a presença de alguém ou grupo ameaçador (Samivalli, 1998). Contudo, apesar do *bullying* se caracterizar como um evento repetitivo e persistente, o *Department for Education and Skills UK* (DES-UK, 2006) declarou que, algumas vezes um único incidente pode ter o mesmo impacto de atos repetitivos, por ser experimentado por um único modelo e ser extremamente ameaçador e intimidador, é o que acontece nos casos relacionados à discriminação racial, segregação étnica e rechaço a diferentes crenças religiosas e até mesmo à orientação sexual. Compreende-se o *bullying*, dessa maneira, como um fator de risco à segurança pública por ser um ato de violência institucional e social, bem como para o estabelecimento de condutas antissociais individuais (Lisboa, 2005). Por causa destes, entre outros motivos, as instituições de ensino e órgãos públicos devem identificar, avaliar e tratar com mais seriedade este tipo de manifestação humana (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Neto, 2005; Olweus, 1999; Rigby, 2010b).

Esta tese propõe um estudo sistemático sobre o *bullying* com enfoque em sua manifestação no contexto escolar, e sobre quais variáveis explicam a presença ou a manutenção deste fenômeno durante o processo de desenvolvimento acadêmico formal e os impactos causados por ele.

Os estudos realizados no Brasil apresentam um proposta de compreensão mais qualitativa e para intervenção. No entanto, a forma de identificar o fenômeno é ainda arbitrária e os efeitos das intervenções realizadas não fornecem dados objetivos de seu sucesso. Esta pesquisa tem como a finalidade gerar uma medida mais precisa para reconhecer o comportamento *bullying* e estudar a relação entre diferentes variáveis relacionadas a este tipo de conduta em contexto escolar.

A presente investigação, inserida na perspectiva do estudo das Diferenças Individuais<sup>1</sup>, propôs-se a avaliar a todos os alunos do terceiro ciclo (Ciclo III), entre do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta amostra é composta por sujeitos do sexo masculino e feminino, alfabetizados e entre 11 e 18 anos. Esta pesquisa utilizará instrumentos para avaliar a personalidade, inteligência e desempenho acadêmico, além de uma escala sociométrica do *bullying* respondida por professores especialmente desenvolvida para este estudo. Desse modo, levantar-se-á dados que permitam estimar a presença da conduta de *bullying*, tanto por meninos quanto por meninas, em diferentes faixas etárias, sua forma de manifestação e sua relação com outras variáveis individuais.

Para debater as questões relativas ao interesse desta tese, examinar-se-á, em quatro seções. Na primeira seção estará a revisão de literatura sobre o tema, o surgimento do termo *bullying*, a sua caracterização no contexto escolar, a relação deste comportamento com constructos como personalidade e inteligência, a avaliação, medidas e intervenções no contexto escolar. A segunda parte é constituída pela metodologia (amostra, medidas e procedimentos) seguida pela a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão, correspondentes, respectivamente às terceira e quarta seções.

A revisão da literatura deste trabalho apresenta a origem do conceito *bullying* e o desenvolvimento histórico deste comportamento. Nesta parte também, será possível averiguar como a assimetria nas relações interpessoais e violência em contexto mostra-se presente em diferentes culturas. Ademais, a parte inicial do

---

<sup>1</sup> A Psicologia das Diferenças Individuais é o estudo de construtos teóricos, como Personalidade e Inteligência, testados empiricamente por meio de instrumentos psicológicos capazes de avaliar a diferenças de intensidade da manifestação de um traço entre um indivíduo pertencente a um mesmo grupo (Colom, 1998).



trabalho apresentará os principais envolvidos na conduta bullying: atores, vítimas, atores-vítimas e testemunhas. Em seguida, a tese apresentará a relação entre duas variáveis individuais, quais sejam a personalidade e inteligência e a sua relação com o *bullying* escolar. E para completar a fundamentação sistemática deste trabalho, serão apresentadas as formas de avaliação e medida do bullying escolar e as intervenções desenvolvidas em diferentes culturas.

Segue-se à sessão inicial, a delimitação dos problemas e os objetivos propostos para este estudo, a descrição da metodologia composta pela amostra, medidas e procedimentos.

As duas últimas sessões apresentarão os resultados, as discussões e as conclusões concernentes a esta investigação. A tese encerra-se com a listagem das referências bibliográficas seguidas dos anexos.

Este projeto pretende ampliar os estudos feitos sobre o comportamento do bullying escolar por meio da criação de uma medida para professores associada à outras variáveis individuais. Desse modo, a tese poderá contribuir com a ampliação desta linha de investigação em nosso país ao favorecer o reconhecimento e a intervenção de um problema social com consequências devastadores para todos os envolvidos – atores e vítimas –, qual seja o *bullying*.

## **II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

# CAPÍTULO 1. O FENÔMENO DO *BULLYING*: ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ESTUDO

## 1.1 Conceitos e Aspectos Históricos

Qualquer pessoa ao menos uma vez na vida já sofreu ou presenciou algum tipo de problema de interação no grupo marcado pela violência física ou verbal. O *bullying* não é um fenômeno recente. Escritos antigos datados do século XVIII já faziam referência ao uso da agressividade para conquistar ou manter o *status* ou a hierarquia (Lagerlof, 2004). Contudo, o estudo científico desse fenômeno surgiu apenas na década de 1970, estando, durante algum tempo, confinado aos países da Península Escandinávia, especialmente na Noruega, local onde os estudos sistemáticos sobre *bullying* se iniciaram (Olweus, 1993). A internacionalização do campo de pesquisa sobre o comportamento de *bullying* somente deu-se em meados da década de 1980, quando houve um interesse de países como os Estados Unidos, o Japão, o Canadá, a Inglaterra, a Holanda e a Austrália sobre o tema em questão e sobre o impacto que estas sociedades estavam sofrendo por problemas nas relações humanas (Lagerlof, 2004).

Desde o início dos estudos acerca do tema, diferentes nomenclaturas e conceitos foram utilizados. O termo norueguês *mobing* ou o dinamarquês *mobbning* foram os primeiros a serem utilizados para se referir a comportamentos agressivos e antissociais, especialmente em contexto escolar (Fante & Pedra, 2008). Entretanto, o termo *bullying*, de origem inglesa, é o mais utilizado na literatura psicológica sobre o tema (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002). No Brasil, o termo *bullying* é ainda utilizado sem tradução direta para o português, sendo em alguns casos substituído pela palavra vitimização (Lisboa, 2005). A referência a um mesmo

fenômeno através de termos diferentes ou, ainda, de termos diferentes se referirem a aspectos particulares desse fenômeno é uma situação que tem dificultado, sobretudo, as comparações transculturais. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Smith et al. (2002), com o objetivo de comparar a terminologia utilizada para se referir ao *bullying* em quatorze países, totalizando 13 idiomas diferentes. Os autores utilizaram 25 cartões que ilustravam diferentes situações que poderiam ou não ser consideradas *bullying*, de acordo com os elementos utilizados nas definições existentes. O termo *bully* é familiar nas línguas de origem germânica e escandinava, incluindo o inglês e o holandês. Ele se refere majoritariamente a elementos de *bullying* físico e verbal e moderadamente a elementos de exclusão social. Os termos *harassment* e *abuse* aparecem para se referir ao fenômeno nos contextos de trabalho e família, respectivamente. Em contrapartida, no Japão, o termo utilizado é *ijime* e implica uma conotação menos física e mais relacional, ou seja, influenciar indivíduos ou grupos a evitar, maltratar ou excluir socialmente outra pessoa. O termo abuso, em Portugal, é utilizado de forma bastante semelhante ao inglês, uma vez que enfatiza os aspectos verbais e físicos e menos os relacionais. Na Itália, os termos *prepotenza* e *violenza* são os mais utilizados. Contudo, se referem majoritariamente aos aspectos físicos e violentos do fenômeno – comportamento agressivo – e não os verbais e coercitivos – manipulação. Smith et al. (2002) concluem que os diferentes termos utilizados nos vários idiomas se referem a aspectos específicos da definição mais geral do fenômeno. Para eles seria importante que os pesquisadores de cada país utilizassem termos próprios de seu idioma, possibilitando maior proximidade com a linguagem utilizada pela população, o que ajudaria a reconhecer e prevenir mais facilmente o problema. Entretanto, os autores destacam a importância de se definir quais elementos são considerados para a avaliação do *bullying* para possibilitar comparações

transculturais mais fidedignas, ou que, ao menos, sejam possíveis de mensurar. Além disto, os autores ressaltam que diferentes termos são utilizados para diferentes contextos. De acordo com Fante e Pedra (2008), há uma especificidade dos termos dependendo do contexto no qual são utilizados. Por exemplo, atualmente, o termo *mobbing* é atualmente mais usado para definir abuso de poder entre adultos em ambientes de trabalho, ao passo que o *bullying* é preferível quando se trata do mesmo fenômeno, porém na escola<sup>3</sup>.

De forma semelhante, nos últimos 30 anos, a própria definição de *bullying* sofreu consideráveis alterações ao longo do tempo. De acordo com Lagerlof (2004) e Smith et al. (2002), o estudioso Heinemann, na década de 1970, foi um dos primeiros pesquisadores a investigar o fenômeno. Heineman utilizava o termo norueguês *mobing* e enfatizava a condição de agressor como sendo sempre a de grupo de indivíduos, que se desfazia logo após o episódio agressivo (Lagerlof, 2004; Smith et al., 2002). Já em 1973, Dan Olweus ressaltou, a partir de seu trabalho com crianças, que o *bullying* não se caracterizava, apenas, por ser um fenômeno de um grupo contra um indivíduo (Olweus, 1993). Na verdade, a ênfase dada por Olweus (1993) estava na repetição temporal do fenômeno e na questão de um desequilíbrio de poder nas relações dentro de um determinado grupo. Na década de 1990, Peter Randall desconsidera a necessidade de regularidade ou do aspecto temporal para a definição do fenômeno, ao afirmar que episódios agressivos esporádicos também podem se encaixar no comportamento de *bullying* (Lagerlof, 2004; Lisboa, 2005).

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho, optou-se por utilizar o termo anglo-saxônico *bullying*, uma vez que não há tradução do mesmo para o português.

Não obstante ainda haja, na atualidade, discordâncias com relação à definição do termo *bullying*, a maior parte dos pesquisadores concorda que o comportamento de *bullying* seja um subtipo de comportamento agressivo no qual um único indivíduo ou um grupo ataca intencional e repetidamente, humilha e/ou exclui outra pessoa que é considerada mais frágil (Monks et al., 2009; Salmivalli, 2010; Smith, 1999). Assim, três aspectos são entendidos como centrais para a caracterização de um comportamento agressivo como *bullying*, a saber: 1) a intencionalidade do ato, 2) a repetição do mesmo ao longo do tempo e 3) o desequilíbrio de poder nas relações (Olweus, 1993). Nesse último caso, a vítima não pode se defender por razões variadas, como estar em número inferior, ser fisicamente menor ou mais frágil psicologicamente (Smith, 2004). Faz-se importante considerar que o agressor pode ser um grupo de pessoas ou uma única pessoa, embora o primeiro caso represente a maioria das circunstâncias nas quais se identifica o *bullying* (Olweus, 1993; Rigby, 2004). Rigby (2004) também enfatiza que o *bullying* pode ser entendido através de um *continuum* de gravidade, sendo a maioria dos casos de gravidade média e a minoria de extrema severidade. A dimensionalidade do fenômeno do *bullying* está diretamente relacionada ao comportamento dos agressores, sendo, portanto, extremamente importante para a compreensão dos fatores de risco que levam um indivíduo a envolver-se nesses episódios, ponto que será retomado em uma discussão posterior. Outro aspecto importante que consta nas definições do *bullying* são os tipos de comportamento que estão relacionados ao fenômeno. Em geral, os pesquisadores da área subdividem os comportamentos de *bullying* em três tipos principais: a) físico, o qual inclui comportamentos como chutar, bater, beliscar, se apropriar dos pertences alheios e, também, os comportamentos de cunho sexual; b) verbal que inclui zombar, espalhar rumores falsos sobre as vítimas, dar apelidos, falar mal; e c) o de exclusão ou

isolamento social, que inclui sistematicamente excluir alguém de um grupo ou impedi-lo de se juntar ao mesmo (Monks et al., 2009; Olweus, 1993; Smith & Ananiadou, 2003). Outros pesquisadores optam pela divisão dos comportamentos de *bullying* em: 1) diretos (agredir alguém de maneira concreta), 2) indiretos (agredir alguém ferindo emocionalmente ou roubando seus pertences), e 3) relacionais (agredir a vítima interferindo no relacionamento com seus pares) (Salmivalli, 2010).

Muito embora as pesquisas sobre o *bullying* foquem a ocorrência do mesmo em ambientes escolares, o termo *bullying* pode ser empregado em estudos que ocorrem em outros contextos, tais como trabalho, entre irmãos, prisão, e, mais recentemente, o *cyberbullying*, não sendo, portanto, um fenômeno restrito à infância (Salmivalli, 2010). O foco do presente trabalho será o *bullying* em contexto escolar, tendo em vista que uma compreensão mais ampla do fenômeno nesse contexto é necessária para a elaboração de estratégias de intervenção e prevenção adequadas, dada a continuidade desses comportamentos ao longo do ciclo vital (Bender & Lösel, 2011). Nesse sentido, nos capítulos seguintes, apenas informações concernentes ao *bullying* escolar serão apresentadas. Contudo, optou-se por uma apresentação breve dos diversos contextos de *bullying* para fins de melhor aprofundamento acerca do conceito.

Os pesquisadores que estudam o abuso entre irmãos, em sua maioria, não empregam o termo *bullying* para fazer referência a esse fenômeno. Contudo, segundo destaca Monks et al. (2009), a relação entre irmãos parece propícia para o surgimento do *bullying*, haja vista que os mesmos, muito raramente, estão em condições iguais de força física, idade e desenvolvimento emocional e que, na adolescência, os irmãos

passam muito tempo juntos sem a supervisão direta de um cuidador. Nesse tipo de contexto, os comportamentos observados são físicos, verbais e sexuais, sendo que esse último caso é mais frequente quando os irmãos são de sexos diferentes. Ainda de acordo com Monks et al. (2009), o *bullying* entre irmãos tende a diminuir com o avançar da idade, especialmente os comportamentos do tipo físico.

Com relação ao *bullying* nas prisões, os primeiros estudos foram publicados em 1996 (Connell & Farrington, 1996; Ireland & Archer, 1996), tanto para ofensores jovens quanto para prisioneiros adultos. Estimativas de prevalência de *bullying* no contexto penitenciário são mais elevadas do que para outros contextos. Ireland (2005) estima que, em média, 21% podem ser considerados como agressores (em algumas amostras essa porcentagem sobe para 67%) e 23% como vítimas. O mesmo autor relata prevalência elevada de agressão indireta que chega a ser tão alta quanto da direta. Em relação às características do fenômeno nas prisões, os agressores puros são tidos como indivíduos com baixos níveis de empatia e elevada saúde mental, se comparado aos demais detentos. Em contrapartida, as vítimas puras são descritas como mais empáticas, com menor autoestima e menos assertivas (Ireland, Archer, & Powell, 2007).

O *bullying* no ambiente de trabalho começou a ser sistematicamente estudado a partir da década de 1980 e, desde então, as investigações sobre o assunto se expandiram enormemente (Zap & Einarsen, 2001). Há vários termos para se referir ao mesmo fenômeno no contexto do trabalho e das organizações, tais como *mobbing* em países nórdicos e germânicos e *workplace harassment* em países de língua inglesa (Zap & Einarsen, 2001). Einarsen (1999) afirma que o fenômeno do *bullying* no trabalho parece ser caracterizado por dois fatores centrais: 1) o *bullying* predatório (a vítima não age de maneira a justificar a agressividade) e 2) o *bullying* competitivo



(desenvolve-se a partir de disputas e conflitos no trabalho). As estimativas de prevalência variam de 3,5% na Suécia a 27% nos EUA (Monks et al., 2009). Segundo Kivimaki, Elovainio e Vathera (2000), as principais consequências do *bullying* no contexto de trabalho são o absenteísmo, a rotatividade, os sintomas de estresse pós-traumático e os processos judiciais enfrentados pela empresa.

O *cyberbullying* é a forma de *bullying* que mais se expandiu nos últimos anos (Popovic-Citic, Djuric, & Cvetkovic, 2011). Pode ser entendido como a atividade comunicativa intencional e repetitiva que objetiva causar prejuízo ou agredir um indivíduo e que se utiliza de qualquer forma de ferramenta tecnológica, tais como a internet e o telefone celular (Fante & Pedra, 2008). Essa comunicação pode acontecer através de mensagens de texto (torpedos via celular), MSN (*instant messenger*), mídias sociais e e-mails e, ao contrário do *bullying* tradicional, os ataques, em sua maioria, são sempre indiretos e anônimos (Fante & Pedra, 2008). O *cyberbullying* afeta crianças e adolescentes dos sete aos 18 anos de idade, porém os principais praticantes são os adolescentes (Fante & Pedra, 2008). Comparações transculturais mostram taxas de prevalência de 6 a 33% e níveis de vitimização variando entre 10 e 42% (Popovic-Citic, et al., 2011).

O *bullying* escolar tem sido uma preocupação internacional desde a década de 1980, sendo um dos contextos onde o *bullying* mais está presente (Monks et al., 2009). Os primeiros trabalhos sistematizados sobre o assunto ocorreram nos países escandinavos, tendo como marco a publicação do livro *Agression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* pelo norueguês Dan Olweus, pesquisador, professor e educador da Universidade de Bergen, em 1978 (Fante & Pedra, 2008; Smith & Brain, 2000). O interesse científico e leigo sobre o fenômeno, nesses países, aumentou consideravelmente nos anos seguintes, em decorrência do suicídio de jovens escolares

noruegueses entre 10 e 14 anos, provavelmente em decorrência da vitimização pelo *bullying*. Os episódios ganharam atenção da mídia e, em 1983, os poderes públicos foram pressionados a criar uma campanha nacional de intervenção nas escolas primárias e secundárias daquele país (Olweus, 1993, 2003). Olweus estudou na época mais de 85.000 pessoas, entre professores, pais e estudantes, constatando nessa investigação que uma em cada sete crianças estava envolvida em episódios de *bullying* (Fante e Pedra, 2008; Olweus, 2003). O sucesso do estudo norueguês inspirou as pesquisas subsequentes em muitos países da Europa. Desde então, diversos grupos de pesquisadores tem liderado as pesquisas sobre o fenômeno em seus respectivos países, enfatizando aspectos diferentes do *bullying* escolar. Por exemplo, na Finlândia, os estudos tem se concentrado nas diferenças de sexo na manifestação do *bullying* escolar. Nos EUA e Canadá, o foco dos pesquisadores tem sido o estudo extensivo da vitimização baseando-se em estudos sobre o *status* sociométrico e habilidades sociais (Smith & Brain, 2000).

Deste modo, pode-se aferir o *bullying* como um fenômeno cujo estudo sistematizado é recente e que aparece em diversos contextos, tendo implicações sociais e políticas variadas, uma vez que afeta desde crianças até adultos. Não obstante, nos últimos anos, o *bullying* escolar emergiu como um contexto que tem recebido especial atenção por parte dos pesquisadores em diversos países do mundo devido a crescente expansão do fenômeno e suas implicações. Conforme colocado anteriormente, o presente trabalho focará, a partir de agora, o fenômeno do *bullying* no campo escolar em suas características e formas de avaliação e intervenção.

## 1.2 Caracterização do *bullying* no Contexto Escolar

O *bullying* escolar é um problema que afeta jovens em vários países do mundo (Smith et al., 1999), resultando em consequências nocivas a curto e longo prazo para todos os envolvidos (Olweus, 2003). O estudo de levantamento *Health Behavior in School-Aged Children* (HBSC), realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), oferece a estatística de prevalência do *bullying* escolar mais válida e precisa mundialmente, uma vez que envolve amostras representativas de escolas de 28 países ao redor do mundo (Due et al., 2005). O levantamento feito em 1997/1998 envolveu um total de 123.227 estudantes de 11 a 15 anos, os quais responderam a duas questões sobre o *bullying*: 1) com que frequência ele havia sofrido *bullying* na escola no último ano e 2) com que frequência ele havia participado de episódios de *bullying* com outros estudantes. Os pesquisadores ofereceram aos alunos uma definição daquilo que poderia e não poderia ser considerado como *bullying* (Due et al., 2005). Nesse ciclo de avaliação, a prevalência mais baixa foi apresentada pela Suécia (5,1% para meninas e 6,3% para meninos) e a mais alta para a Lituânia (38,2% para meninas e 41,4% para meninos) e houve uma diminuição dos comportamentos de *bullying* com o aumento da idade para todos os países (Due et al., 2005). Ainda, para a maioria dos países, com exceção de Hungria e Rússia, mais meninos do que meninas estiveram envolvidas nos episódios, mas as diferenças na prevalência foram pequenas (Due et al., 2005). De forma geral, os dados mundiais indicam uma prevalência de 6 a 40% de alunos envolvidos com o fenômeno. No Brasil, não há pesquisas de âmbito nacional que forneçam dados precisos sobre a ocorrência do fenômeno, com exceção do estudo realizado por Malta et al. (2010). Os autores objetivaram identificar e descrever a ocorrência do *bullying* entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas das 26 capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal. Trata-

se de um estudo transversal feito com 60.973 escolares de 1.453 escolas públicas e privadas. A análise dos dados aponta que 5,4% dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias; 25,4% foram raramente ou às vezes vítimas de *bullying*. A capital com maior frequência de *bullying* foi Belo Horizonte em Minas Gerais (6,9%) e a menor foi Palmas no Tocantins (3,5%). Meninos relataram mais *bullying* (6,0%) do que meninas (4,8%). Em relação ao tipo de escola, não houve diferença entre públicas (5,5%) e privadas (5,2%), exceto em Aracaju, onde foi registrada maior ocorrência de *bullying* em escolas privadas. As demais pesquisas de prevalência fornecem apenas dados regionais. Por exemplo, Fante e Pedra (2008) realizaram um estudo em 2003 com 2.000 alunos de escolas públicas e privadas na região de São José do Rio Preto. Os autores mostraram que 49% dos participantes estavam envolvidos no fenômeno. Resultados semelhantes foram encontrados pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), em 2002, no Rio de Janeiro (Neto & Saavedra, 2003). Participaram do estudo 5.482 alunos de 5ª a 8ª séries, de 11 escolas, sendo nove públicas e duas privadas, do município do RJ. Dos alunos participantes, 40,5% estavam envolvidos em episódios de *bullying*. Outro estudo de prevalência foi realizado em Curitiba com a participação de 140 alunos de 10 e 11 anos de idade de escolas privadas (Nunes, Hermann, & Amorim, 2008). Os autores relatam que 17% dos alunos pesquisados já estiveram envolvidos em situações de *bullying*.

De forma geral, a literatura da área apresenta seis principais protagonistas dos episódios de *bullying* na escola, quais sejam: 1) o agressor, 2) a vítima, 3) os assistentes, 4) os espectadores passivos, 5) os espectadores ativos ou reforçadores e 6) os defensores (Lagerlof, 2004; Rodriguez Piedra, Seoane Lago, & Pedreira Massa, 2006).

Os agressores ou *bullies* são aqueles que se aproveitam da força física ou habilidades psicoemocionais para gerar pânico nos mais fracos e indefesos (Fante & Pedra, 2008). Segundo relatório da HBSC (Craig & Harel, 2004), no levantamento feito em 2001/2002 em 35 países com jovens de 11 a 15 anos, 35% relataram já terem praticado *bullying* contra outros uma vez na vida, ao passo que 11% relataram praticar o *bullying* contra outros frequentemente, sendo que essas porcentagens aumentam com a idade (de 9% para 11 anos para 13% aos 15 anos). Para todos os países e idades, a porcentagem de garotos como agressores é maior do que a de meninas, em uma proporção de três para um (Craig & Harel, 2004; Rodriguez Piedra et al., 2006). No Brasil, Neto e Saavedra (2003) relatam que 12,7% de alunos já participaram de episódios de *bullying* como agressores. Olweus (1993) define dois tipos de agressores: 1) o ativo, o qual realiza a agressão pessoalmente e estabelece relações diretas com a vítima, e 2) o social-indireto, que induz os atos de violência, mas prefere ficar na sombra dos seus seguidores. Os agressores são o foco do presente trabalho, uma vez que a maior parte da literatura internacional concentra-se no estudo da vítima (Smith & Brain, 2000). Dessa maneira, a caracterização do agressor será objeto de maior detalhamento nos tópicos seguintes.

As vítimas são os recipientes do abuso. Segundo Craig e Harel (2004), em média, 34% de jovens entrevistados, em 35 países participantes, relatam ter sido vítimas de *bullying* uma vez na vida e 11% relatam serem vítimas frequentes desses episódios. Ao contrário da tendência observada para os agressores, as porcentagens de vítimas frequentes diminuem conforme a idade do participante, sendo 15% para alunos de 11 anos, 14% para os de 13 anos e 10% para os de 15 anos (Craig & Harel, 2004). No caso do Brasil, uma estimativa aproximada de 16,9% de alunos de nove a 15 anos já foram vítimas de *bullying* (Neto & Saavedra, 2003). Com relação ao sexo

da vítima, as diferenças são relativamente pequenas. Para alguns países, como a Bélgica e Israel, a porcentagem de meninos vítimas é maior do que a de meninas, ao passo que no Japão isso se inverte (Craig & Harel, 2003). Segundo Hilton, Anngela-Cole e Wakita (2010), as diferenças de sexo mais consistentes mostram que meninos sofrem, geralmente, *bullying* de meninos, ao passo que as meninas são vítimas tanto de meninos quanto de meninas. Segundo Rodriguez Piedra et al. (2006) e Olweus (1993), as vítimas podem ser de dois tipos: 1) a vítima passiva, também conhecida como típica, por ser a mais comum (2/3 dos casos) e 2) a vítima provocadora, as quais também podem ser chamadas de agressor-vítima. O primeiro caso se compõe de jovens que apresentam poucas habilidades sociais, geralmente são tímidos, reservados e inseguros, não conseguindo reagir aos comportamentos provocadores (A.B. Silva, 2010). Segundo Olweus (1993), esse tipo de vítima reage aos episódios com choro, escondem dos adultos os abusos sofridos e possuem baixa autoestima. Smokowski e Kopasz (2005) ressaltam que esses jovens tendem a ser fisicamente mais frágeis ou apresentarem alguma característica que os destaca perante os demais como, por exemplo, são gordos ou magros demais, usam óculos, possuem alguma deficiência física, são de raça, grupo étnico ou orientação sexual diferente da maioria. Já o segundo caso, as vítimas provocadoras, são aquelas capazes de gerar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas (Olweus, 1993). Em geral, combinam traços de ansiedade alta com impulsividade e agressividade, agindo, em muitas ocasiões, como os próprios agressores (Rodriguez Piedra et al., 2006). Olweus (1993) descreve esses alunos como tendo problemas de concentração e agitação, criando ao redor de si mesmos um ambiente tenso. De acordo com Lagerlof (2004) e Smokowski e Kopasz (2005), essas vítimas podem ser provenientes de famílias superprotetoras que apenas acentuam a ansiedade e as dificuldades de socialização que essas crianças apresentam.

Os assistentes ou seguidores são aqueles jovens que acompanham o agressor e o auxiliam diretamente na prática do *bullying* (Lagerlof, 2004). Segundo Olweus (1993), eles são jovens inseguros e emocionalmente dependentes que se juntam ao agressor tanto para conseguir maior *status* quanto para se protegerem de tornarem vítimas eles mesmos<sup>4</sup>. Os espectadores ativos ou reforçadores são aqueles alunos que não se envolvem fisicamente no *bullying*, mas atuam como uma plateia que incita a ocorrência do mesmo através de risadas e palavras de incentivo (A.B. Silva, 2010). Esses também o fazem para protegerem-se contra os ataques. Os espectadores passivos são alunos que não se envolvem nos episódios de *bullying*, não oferecendo nem suporte à vítima nem ao agressor. São alunos que, em sua maioria, não concordam com as atitudes do agressor, porém assumem uma postura passiva para evitar problemas para si próprios (A.B. Silva, 2010). Por fim, têm-se os defensores, os quais são alunos que adotam uma postura ativa contra os episódios de *bullying*, seja relatando os ocorridos aos adultos ou enfrentando diretamente os agressores (Lagerlof, 2004). De acordo com Olthof, Goossens, Vermande, Aleva e van der Meulen (2011), os defensores são alunos altruístas e empáticos que, em geral, possuem destaque e posições de liderança positiva. A atuação com os defensores é potencialmente importante para o sucesso de diversos programas de intervenção (Olthof et al., 2011).

No que se refere aos locais onde o *bullying* acontece na escola, Monks et al., (2009) e Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004) e Smokowski e Kopasz (2005) destacam a sala de aula, os corredores, o parque, os banheiros e todos os locais onde não haja supervisão de adultos. Neto e Saavedra, (2003) mostram que,

---

<sup>4</sup> O agressor principal nos episódios de *bullying*, ou seja, aquele que comanda e inicia os ataques é chamado por muitos pesquisadores como *ringleader* para diferenciá-lo do agressor que apenas auxilia nos ataques (Lagerlof, 2004).

para o Brasil, os locais preferidos são a sala de aula (60,2%), o recreio (16,1%), a saída da escola (15,9%) e os corredores (7,8%).

Com relação às diferenças de idade, etnia e classe social nos episódios de *bullying* escolar algumas considerações interessantes emergem. Em primeiro lugar, constantemente é afirmado que a prática do *bullying*, especialmente nas escolas, tende a estar associada com grupos raciais ou etnias. Especificamente, acredita-se que raças dominantes, por exemplo, os brancos tendem a exercer seu poder e a atacar as minorias raciais. Contudo, Rigby (2004) afirma que existem poucos estudos que levam em consideração a raça ou a etnia dos envolvidos nos episódios de *bullying*. O próprio Rigby (2002) conduziu um estudo a fim de verificar se etnia estava relacionada à prática do *bullying* em estudantes australianos. Nesse caso, 16% de aborígenes relataram serem vítimas de *bullying*, comparados a 12,5% de não aborígenes. Embora a diferença encontrada tenha sido pequena, ela foi estatisticamente significativa. Entretanto, Rigby (2004) e Hilton et al. (2010) relatam que nos demais países pesquisados, tais como EUA, Inglaterra, Alemanha, Japão e Holanda, a raça não foi significativamente associada à vitimização. Os mesmos autores também afirmam não haver evidências de que classes sociais mais desfavorecidas são, em sua maioria, alvos de ataques dos agressores (Hilton et al., 2010; Rigby, 2004). No estudo realizado por Pereira et al. (2004) com 4.092 estudantes portugueses de nove a 16 anos de idade foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as classes sociais na prática de *bullying*. Os alunos de classes sociais mais baixas estiveram mais sujeitos à vitimização do que os de alta. Pereira et al. (2004) chama a atenção para a enorme disparidade socioeconômica encontrada na sociedade portuguesa. No que diz respeito às diferenças etárias, maior número de pesquisas existem. Monks et al. (2009) e



Vermande, VanDen Oord, Goudena e Rispens (2000) afirmam que a prática de *bullying* já pode ser encontrada em pré-escolares de quatro a seis anos de idade e que, nessa fase, os papéis de agressor, vítima e defensor são encontrados. Madsen (1996) e Smith e Levan (1995) examinaram a compreensão de *bullying* por crianças de cinco a sete anos e chegaram à conclusão que nessa faixa etária as crianças não incluem o critério de repetitividade temporal e, em geral, incluem ações provocadas e brigas entre indivíduos de mesma força física em suas definições. Crianças mais velhas, adolescentes e adultos já fazem uso desses critérios em suas definições (Madsen, 1996; Monks & Smith, 2006). Em contrapartida, Smith e Levan (1995) mostraram que aos seis anos as crianças já são capazes de diferenciar entre formas diretas e indiretas de *bullying*. Alguns pesquisadores acreditam que embora crianças pequenas (sete e anos de idade) consigam perceber e diferenciar comportamentos disruptivos dos não disruptivos, eles ainda não conseguem distinguir agressividade ativa e passiva, especialmente quando se trata de isolamento social (Monks & Smith, 2006). Para estes autores, esse fato pode estar relacionado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas ou refletir as diferenças nas experiências reais de *bullying* entre crianças pequenas e mais velhas. No último caso, chamado de hipótese experiencial, poder-se-ia observar o mesmo com relação às diferenças de sexo nas definições do *bullying*, as meninas, por exemplo, tendem a usar e experimentar mais a agressividade relacional, ao passo que os meninos a física (Crick, Casas, & Ku, 1999). Monks e Smith (2006) testaram essas hipóteses em crianças londrinas de quatro a 14 anos e em adultos com média de idade de 40 anos. Os autores não encontraram diferenças de sexo nas definições do *bullying* e nem diferenças relativas ao papel da criança no episódio agressivo (agressor ou vítima), contudo havia diferenças significativas nas definições dadas com a idade, especialmente entre

crianças com menos de 10 anos e adolescentes e adultos. Monks e Smith (2006) concluem, então, que a compreensão dos diferentes tipos de *bullying* está relacionada à limitada capacidade cognitiva da criança, ou seja, a dificuldade de levar em consideração mais de uma dimensão do comportamento simultaneamente em sua análise. Ainda com relação à idade, Charach, Pepler e Ziegler (1995) ressaltam um pico de comportamentos de *bullying* na adolescência. Smith, Shu e Madsen (2001) sugerem que o *bullying* nessa idade pode funcionar como uma estratégia adaptativa para se estabelecer em um ambiente social não familiar, uma vez que nessa etapa da vida costuma ocorrer uma transição dos alunos da escola fundamental para a média.

Outro importante aspecto do fenômeno do *bullying* escolar que tem sido estudado sistematicamente ao longo dos últimos 30 anos são os efeitos do mesmo para os envolvidos (Smokowski & Kopasz, 2005). Segundo Matos e Gonçalves (2009), as consequências podem ser variadas, desde problemas de saúde física a dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, que afetam o funcionamento adaptativo dos envolvidos a curto e longo-prazo. Diversos estudos têm revelado que os efeitos para as vítimas a curto-prazo incluem desordens internalizantes, tais como ansiedade e depressão, e, ainda, no caso das meninas, transtornos alimentares, sintomas físicos (especialmente, quando se aproxima o horário de ir à escola), tristeza, insônia, pesadelos, enurese noturna, distanciamento quanto a assuntos da escola, ideação de suicídio e mesmo o autoextermínio (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; Salmon, James, & Smith, 1998; A.B. Silva, 2010; Smokowski & Kopasz, 2005). Além dos sintomas anteriormente descritos podem surgir dificuldades escolares, como quedas no rendimento em todas as disciplinas, incluindo educação física, em decorrência do elevado índice de absenteísmo e evasão escolar (Fante & Pedra, 2008; Isernhagen & Harris, 2004). A longo prazo, as vítimas podem apresentar

problemas de autoestima, depressão e dificuldades no relacionamento sexual, além de alcance acadêmico pobre em comparação ao seu potencial na infância (Smokowski & Kopasz, 2005). No caso dos agressores, um estudo mostrou que quase 1/3 apresenta Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), 12,5% apresentam sintomas de depressão e 12,5% são diagnosticados com Transtorno Desafiador-Opositor (TDO; Kaltiala-Heino, Rimpela, & Rim, 2000). Os agressores comparativamente aos seus colegas têm maior tendência para comportamentos de risco, como consumo de tabaco (King, Wold, Tudor-Smith, & Harel, 1996), de álcool (Due, Holstein, & Jorgeensen, 1999) e de drogas (DeHaan, 1997). Também não tem grande prazer em frequentar a escola, o que se traduz em maus resultados escolares (Due et al., 2005). A longo prazo, os agressores, em especial, os líderes, possuem maior probabilidade de desenvolver transtorno de personalidade antissocial e se envolverem em comportamentos delinquentes (Roberts & Morotti, 2000).

Com relação à compreensão dos fatores de risco que contribuem para o aparecimento do fenômeno do *bullying* escolar, diferentes perspectivas teóricas oferecem as suas contribuições. Segundo Rigby (2004), existem cinco grandes perspectivas teóricas sobre o *bullying*, cada uma delas fornecendo explicações diferentes sobre o fenômeno, as quais possuem, por sua vez, implicações diversas sobre a forma como as escolas abordam o fenômeno. A partir de agora, cada uma delas será tratada brevemente.

Uma perspectiva pioneira na compreensão do fenômeno do *bullying* escolar é entendê-lo como resultado de diferenças individuais existentes entre os envolvidos (Rigby, 2004). Essa perspectiva foi iniciada por Dan Olweus, o qual ressalta que tais diferenças entre os participantes dos episódios podem ser físicas ou psicológicas (Olweus, 1993). Em especial na primeira década de estudos sobre o *bullying* na

escola, a perspectiva das diferenças individuais recebeu grande destaque e um considerável corpo de estudos foi conduzido na tentativa de identificar as características físicas e psicológicas que poderiam estar associadas aos participantes dos episódios (Rigby, 2004). Por exemplo, estudos mostraram evidências de que características como baixa empatia, alta agressividade e manipulação poderiam ser frequentemente encontradas nos agressores (Olweus, 1993; Sutton & Keogh, 2000). Não obstante, pesquisadores que adotam essa perspectiva afirmam que parte dessas diferenças pode ter bases genéticas (Baker, Jacobson, Raine, Lozano, & Bezdijan, 2007). Essas evidências são provenientes, em sua maioria, de estudos com gêmeos monozigóticos e dizigóticos, mostrando que a herança genética é responsável por cerca de 50% dos comportamentos antissociais (Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007). O presente trabalho está embasado teoricamente na perspectiva das diferenças individuais, a qual será apresentada em mais detalhes no segundo capítulo.

Outra maneira de se compreender o *bullying* escolar foi buscar explica-lo como parte de um fenômeno sociocultural macro, como a existência de grupos sociais com diferentes níveis de poder (Rigby, 2004). Nesse sentido, entende-se que haja uma base histórica e cultural para o aparecimento do fenômeno que se fundamenta na dificuldade de aceitação das diferenças de gênero, raça, etnia e, eventualmente, religião e orientação sexual, que acabam por sofrer um processo de dominância exercida pelas majorias (Rigby, 1997). Especial ênfase tem sido dada às diferenças associadas ao sexo. A sociedade segue, ainda, um modelo patriarcal, no qual os homens possuem maior poder que as mulheres como consequência de crenças de que os mesmos deveriam ser o sexo dominante. Dessa forma, os meninos seriam ensinados a manter esse ciclo de opressão, por meio da demonstração de sua força sobre as meninas. Esse processo é conhecido como construção da hegemonia

masculina (Gilbert & Gilbert, 1998). Essa hipótese justificaria não apenas o fato de meninos atacarem meninas, mas também o *bullying* sofrido por aqueles meninos que não seguem o estereótipo do sexo masculino, por exemplo, aqueles que apresentam orientação sexual diferente (Duncan, 1999). O mesmo raciocínio seria utilizado para justificar que o *bullying* escolar também estaria relacionado a diferenças étnicas, tais como brancos dominando negros e latinos ou, ainda, brancos exercendo seu domínio sobre indígenas; ou diferenças socioeconômicas, ou seja, crianças de nível socioeconômico mais baixo sendo vítimas mais frequentes dos ataques. De fato, numerosos estudos indicam que meninos iniciam os episódios de *bullying* na maior parte das vezes (Olweus, 1993); da mesma maneira que estudos de prevalência mostram que as meninas sofrem *bullying* quase que, exclusivamente, de meninos, enquanto o contrário não é verdade (Rigby, 1997). De forma semelhante, há evidências recentes de que, em especial, meninos de orientação sexual diferente da maioria acabam sendo vítimas de ataque por parte de outros meninos (Smith & Ananiadou, 2003). Contudo, não há evidências científicas sólidas da existência de *bullying* escolar sofrido por minorias étnicas, socioeconômicas ou religiosas (Losel & Bliesener, 1999; Rigby 2002). Assim sendo, a perspectiva do *bullying* como fenômeno sociocultural possui, atualmente, apenas suporte empírico parcial.

O *bullying* é, ainda, compreendido por alguns como parte do processo normal de desenvolvimento infantil, surgindo no momento em que a criança utiliza-se dos outros para exercer a sua própria dominância social (Rigby, 2002). Os psicólogos do desenvolvimento importaram o conceito de dominância social da Etologia, o qual foi, inicialmente, definido com base nos comportamentos agressivos que eram utilizados para a submissão dos pares (Otholf et al., 2011). Mais recentemente, Hawley (1999) propôs a Teoria de Controle de Recursos (TCR) para explicar a dominância social em

termos do relativo sucesso do indivíduo quando competindo com outros membros do seu grupo pelo acesso aos recursos mais valiosos, destacando que a dominância pode ser feita através de estratégias coercitivas ou pró-sociais. As estratégias coercitivas são diretas e hostis, enquanto as pró-sociais são indiretas e cooperativas. Há, também, indivíduos que podem fazer uso dos dois tipos de estratégias ou o uso de nenhuma delas (não controladores). Hawley (2003) mostra que os indivíduos que usam estratégias duplas possuem mais chance de exercer a dominância sobre seus pares. Hawley (1999) destaca que mesmo as estratégias coercitivas podem variar de acordo com a idade. Crianças mais novas tendem a usar estratégias mais físicas, tais como chutar, bater, empurrar. Entretanto, quando ficam mais velhas elas descobrem formas coercitivas menos repreensíveis socialmente, que são as verbais e relacionais. Monks et al. (2009) apresenta evidências de que de fato crianças mais novas possuem estratégias coercitivas mais diretas, inclusive não reconhecendo como *bullying* atos que não sejam puramente físicos. A perspectiva desenvolvimental considera o *bullying* como uma estratégia coercitiva social que objetiva alcançar e manter uma posição socialmente dominante. Hawley (2003) destaca que os agressores apresentariam níveis elevados de dominância em comparação com as vítimas e que os líderes quando comparados aos assistentes tendem, em geral, a utilizar tanto estratégias coercitivas quanto pró-sociais. Otholf e colaboradores (2011) mostra, para uma amostra de 1129 crianças holandesas de nove a 12 anos de idade, que os agressores fazem uso de estratégias coercitivas e pró-sociais para manter a dominação social, ao passo que os defensores também são crianças dominantes socialmente só que se utilizam de estratégias pró-sociais apenas. Otholf e colaboradores (2011) destaca que as vítimas são crianças que adotam poucas ou nenhuma conduta de dominação. Interessante observar que essa perspectiva explicaria, por exemplo,

porque há um pico de *bullying* na adolescência, especialmente quando ocorre a transição dos alunos para diferentes escolas e ciclos de estudo (Smith et al., 2001). Nesse momento, os novos alunos precisariam se adaptar ao novo ambiente e lutar pelos recursos mais valiosos, o que favoreceria o aparecimento de comportamentos de dominância social. Entretanto, a perspectiva desenvolvimental falha em explicar o porquê de algumas crianças serem dominantes e outras não.

A perspectiva que entende o *bullying* como um fenômeno de grupos de pares se orienta pela metodologia da sociometria e, similarmente à perspectiva evolutiva, concebe o *bullying* como o resultado de um processo de busca por dominância e *status* dentro do grupo (Rigby, 2004). Nesse sentido, sugere-se que o *bullying* seria o resultado da busca dos *bullies* (agressores) por *status*, poder e posição dominante no grupo (Salmivalli, 2010). Embora possa haver motivos individuais, Salmivalli (2010) destaca que o *status* é um título outorgado por um grupo e, portanto, dependente deste para sua existência. As pessoas diferem em suas necessidades dentro de um grupo. Enquanto umas querem fazer amigos outros precisam ser influentes e admiradas. Segundo Salmivalli (2010), os agressores tendem a estar motivados pela busca de influência e admiração. Nesse caso, esses comportamentos deveriam ser mais frequentes nos períodos de vida em que o *status* no grupo se faz mais saliente – a adolescência. La Fontana e Cillessen (2010) mostram um claro aumento na priorização do *status* sobre a amizade em adolescentes. Não obstante, para manter seu *status*, os agressores precisam escolher suas vítimas e os locais e a hora que mais favoreceriam os seus objetivos (Salmivalli, 2010). De acordo com Salmivalli e Isaacs (2005) e Hawkins, Pepler e Craig (2001), os agressores são seletivos na escolha de suas vítimas, sempre escolhendo pessoas submissas, inseguras, com baixa autoestima, fisicamente mais fracas e que não estão interessadas em assumir posições de controle.

Esses autores ressaltam que 85-88% dos ataques são iniciados na presença de testemunhas. Os ataques precisam ser vistos por outros para que os agressores consigam alcançar seus objetivos de afirmação. Salmivalli (2010) aponta, ainda, que os agressores são percebidos pelas demais crianças como populares, embora parte delas não concorde com as condutas dos mesmos.

Hawkins e colaboradores (2001) mostram, através de estudos de observação naturalística, que os defensores também ocupam um papel importante nesse processo de grupo. Em primeiro lugar, os autores mostram que na grande maioria dos episódios de *bullying* em que um defensor se coloca a favor da vítima o ciclo de ataques tende a ser interrompido. Em segundo lugar, os defensores contribuem para melhorar as condições de saúde mental das vítimas, à medida que as mesmas sentem-se mais protegidas e apresentem menores índices de ansiedade e depressão. E, por fim, os defensores tendem a mudar o clima da escola e suas normas com relação à aceitação do *bullying*. Rigby (2004) afirma que essa perspectiva possibilita uma compreensão mais ampla dos fatores que mantêm os comportamentos de *bullying* dentro de um grupo de indivíduos, apontando caminhos interessantes para elaboração de estratégias de intervenção. Entretanto, novos estudos são necessários para melhor explicar como esses processos de grupo são mantidos.

Finalmente, Rigby (2004) apresenta a perspectiva da justiça restaurativa (*restorative justice*), a qual encontra suas bases no trabalho de reeducação de criminosos no contexto penitenciário. Partindo dessa perspectiva, o *bullying* é entendido como o resultado do tipo de caráter que o indivíduo desenvolve (Rigby, 2004). Indivíduos que são incapazes de sentir vergonha ou remorso por prejudicar e agredir alguém irão, futuramente, adotar esses comportamentos agressivos novamente (Ahmed & Braithwaite, 2005). Ahmed e Braithwaite (2005) assinalam que há vários



estilos de gerenciamento da vergonha – o reconhecimento da vergonha e o deslocamento da vergonha. O primeiro caso envolve sentimentos de remorso e vergonha com o indivíduo admitindo que o que aconteceu foi errado. No segundo caso, a vergonha é deslocada para outros, uma vez que o indivíduo culpa os outros por seus erros e sente raiva. Ahmed (2001) afirma que quando a pessoa reconhece o seu erro e assume a responsabilidade pelo mesmo terá menor probabilidade de incorrer em atos futuros de agressividade, ou seja, esse autor destaca a importância do sentimento de vergonha na punição a ofensores. Outro aspecto importante dessa perspectiva, conforme destacam Ahmed e Braithwaite (2005), é que a desaprovação pelo ato agressivo deve vir acompanhada de ações que permitam o reestabelecimento do vínculo moral entre a figura de autoridade e a criança que se comporta agressivamente. Quando o agressor é visto como um pária social, o sentimento de vergonha (exclusão) gerado pela autoridade apenas o estigmatiza, ele condena o ofensor como uma má pessoa, podendo ocasionar uma reação ofensiva por parte do mesmo. Nesse caso, Ahmed e Braithwaite (2005) dizem que temos um tipo de vergonha carregada de estigma (*stigmatising shaming*), o que, ao invés, de prevenir a ocorrência futura do comportamento agressivo apenas o torna pior. Ao contrário, quando o sentimento de vergonha gerado é reintegrativo (*reintegrative shaming*), há desaprovação pelo ato cometido e não pela pessoa que o comete, gerando possibilidades para o perdão e minimização da ocorrência futura de atos agressivos. Ainda, segundo Ahmed e Braithwaite (2004), a reintegração somente se torna uma prática benéfica para o agressor quando ela é acompanhada de desaprovação pelo ato cometido. Não obstante, quando a reintegração ocorre sem desaprovação pelo mau comportamento, ou seja, quando as figuras de autoridade utilizam um estilo permissivo, há maior probabilidade de desistência escolar e vitimização. Segundo

Rigby (2004), os indivíduos que cometem *bullying* desenvolvem o estilo de deslocamento da vergonha e estão sujeitos a desenvolverem vergonha através da estigmatização. Embora a perspectiva da justiça restaurativa enfatize a importância das diferenças individuais para o entendimento dos episódios de *bullying*, ela também destaca a importância de se considerar a forma como as pessoas envolvidas, no caso, em especial, as figuras de autoridade, reagem a esses episódios.

Em suma, pode-se concluir do exposto anteriormente que o *bullying* escolar é um fenômeno de grande interesse mundial, o qual afeta crianças e jovens de nacionalidades, idade, sexo, etnia e classes sociais variadas. Por ser um fenômeno de grande abrangência e severidade, os efeitos para os envolvidos são também os mais diversos. Vários estudos apontam consequências negativas do *bullying*, tais como depressão, baixa autoestima, desistência e fracasso escolar, suicídio etc, tanto para as suas vítimas quanto para os agressores. Ademais, um importante foco de estudo tem sido as características que diferenciam as vítimas dos agressores. As primeiras se caracterizariam, por exemplo, por serem mais submissas e por apresentarem características físicas marcantes (tais como, sobrepeso, orientação sexual diferente, uso de óculos etc) e os agressores, por outro lado, são indivíduos mais dominantes, agressivos e autoconfiantes. O perfil desses últimos será trabalhado em maiores detalhes no tópico seguinte deste trabalho.

Não obstante, ao longo dos trinta anos de estudos sistematizados do fenômeno, surgiram diferentes perspectivas teóricas para sua explicação. Tais perspectivas deram origem a diferentes estratégias de avaliação e prevenção do *bullying* escolar com resultados e abrangência diferenciados. No capítulo 3 do presente trabalho, as principais formas de avaliação para o *bullying* escolar serão trabalhadas mais extensamente.

## **CAPÍTULO 2. PERFIL DO AGRESSOR NA ESCOLA: PERSONALIDADE, INTELIGÊNCIA E DESEMPENHO ESCOLAR.**

Conforme mencionado no capítulo 1, uma das primeiras perspectivas teóricas, que visou explicar o surgimento e manifestações do fenômeno do *bullying*, foi a perspectiva das Diferenças Individuais (Rigby, 2004). De maneira geral, a Psicologia das Diferenças Individuais tem como objetivo a descrição, predição e explicação da variabilidade inter e intraindividual do comportamento e dos processos psicológicos próprios da espécie humana, com base em uma abordagem nomotética de estudo (Colom, 1998). De outra forma, o estudo das Diferenças Individuais busca estabelecer e descrever as dimensões dos principais fenômenos psicológicos, bem como explicar a sua origem com base em fatores genéticos e ambientais (Colom, 2006). De maneira específica e aplicada ao estudo do *bullying* escolar, a perspectiva das diferenças individuais visa traçar um perfil dos envolvidos no fenômeno por meio de um estudo detalhado das características físicas e psicológicas que diferem agressores e vítimas e, que, portanto, poderiam explicar a sua ocorrência. Nesse sentido, os tópicos seguintes objetivam apresentar os estudos que trazem informações sobre o perfil do agressor, enfatizando, principalmente, as diferenças em personalidade, inteligência e desempenho escolar.

### **2.1 Personalidade e construtos afins**

Parece haver certo consenso entre os pesquisadores de que crianças e adolescentes que cometem *bullying* contra outros compartilhem certas características de personalidade (Smith, 2004). Os agressores tendem a ser mais agressivos, dominantes, manipuladores, com temperamento difícil, baixa tolerância à frustração e problemas de comportamento, quando comparados às vítimas (Smith, 2004;

Smokowski e Kopasz, 2005; Vanderbilt & Augustyn, 2010). Roland e Idsøe (2001) realizaram um estudo para verificar como os papéis de *bullying* podem estar associados à agressividade proativa ou reativa. A amostra foi composta por 1.801 alunos do final do 5º ano e outros 2083 do final do 6º ano, com idades entre 11 e 14 anos, de escolas da Noruega, selecionadas aleatoriamente. Modelos de Equação Estrutural foram criados com uso do LISREL 8.30 e as análises foram conduzidas separadamente por sexo e série escolar. Análises confirmatórias comprovaram a validade dos questionários utilizados (RMSEA=0,052; 90% CI=(0,049, 0,055); NNFI=0,99; GFI=0,98). Tanto a agressividade proativa (em busca de um reforço, seja poder ou afiliação) quanto reativa (motivada por raiva ou frustração) foram associadas ao comportamento do agressor na 5ª série. Entre os mais velhos houve forte associação entre agressividade proativa e ser agressor enquanto agressividade reativa foi fracamente relacionada. Ser vítima foi fracamente relacionado com ambos os tipos de agressividade entre os mais velhos. Quando se considera o sexo, a agressividade proativa relacionada a poder foi o fator mais importante para predizer a prática de *bullying* em meninos, enquanto que agressividade proativa relacionada à afiliação foi um fator mais poderoso para predizer a prática do *bullying* em meninas. Já Stelios, Georgiou e Stavrinides (2008) examinaram as diferenças entre agressores, vítimas, vítimas/agressores e não envolvidos em *bullying* em termos de temperamento, nível de desvio da normalidade em aparência ou comportamento e o grau de aceitação pelos pares. Os participantes foram 377 estudantes de dez escolas do Chipre Grego (idade média de 11,6 anos, todos da 6ª série), representativa em termos de nível socioeconômico (NSE). Para avaliação foram utilizadas duas escalas de autorrelato, sendo uma delas a *Revised Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ)*, e três de relato pelas mães (que avaliaram desvio de aparência e comportamento, popularidade

e comportamento de *bullying* – versão adaptada do BVQ). Verificou-se que o tipo agressor-vítima tende a ser mais temperamental em comparação ao aluno típico e mais isolado socialmente do que os outros três grupos (agressor, vítima e não envolvidos). O comportamento do agressor foi predito por fatores quais sejam a aparência e o comportamento ( $\beta=0,55$ ,  $p<0,01$ ), temperamento ( $\beta=0,24$ ,  $p<0,01$ ), e aceitação por pares ( $\beta=-0,10$ ,  $p<0,01$ ), sendo que a porcentagem de variância explicada pelos preditores foi de 39%. Faz-se importante mencionar que os autores do trabalho não definem o que chamam de dimensão temperamental, embora pareçam estar se referindo a um tipo de temperamento difícil. Menesini, Camodeca e Nocentine (2010) também objetivaram verificar se características de personalidade seriam capazes de predizer o comportamento de *bullying*, mas, nesse caso, entre irmãos na escola. A amostra foi composta por 195 crianças italianas (98 meninos e 97 meninas, com idades entre 10 e 12 anos). Os resultados de *path analysis* mostraram que para meninos e meninas, altos níveis de conflito e baixa empatia foram significativamente relacionados com o *bullying* entre irmãos. Para os meninos, a extroversão foi associada positiva e diretamente ao *bullying* entre irmãos e indiretamente ao *bullying* escolar; amabilidade (negativa) e neuroticismo (positivamente) foram diretamente associados ao *bullying* escolar. A vitimização escolar foi diretamente associada com neuroticismo tanto para meninos quanto para meninas. Resultados semelhantes foram encontrados por Tani, Greenman, Schneider e Fregoso (2003) utilizando como referência o Modelo dos Cinco Fatores de Personalidade. Os autores estudaram 134 meninos e 98 meninas de duas escolas públicas na Itália central, cujos papéis nos episódios de *bullying* foram classificados de acordo com uma versão em italiano do *Participant Role Scale* (PRS). Outro instrumento utilizado foi o *Big Five Questionnaire for Children* (BFQ-C), versão de

autorrelato e relato de professores. Resultados indicaram amabilidade e neuroticismo como os fatores mais robustos de personalidade para a distinção entre os papéis dos participantes, seguidos por conscienciosidade e extroversão. Níveis mais elevados de neuroticismo foram representativos de agressores e vítimas, enquanto níveis mais baixos de amabilidade foram encontrados apenas para os agressores. Vítimas também apresentaram escores baixos em conscienciosidade. Os defensores apresentaram níveis elevados de amabilidade, enquanto baixa extroversão e baixo neuroticismo caracterizou os indivíduos não participantes. Abertura não esteve significativamente associada a nenhum dos papéis. Bollmer, Harris e Milich (2006) também encontraram resultados parecidos para associação entre fatores de personalidade e *bullying*. Noventa e nove crianças americanas de 10 a 13 anos participaram do estudo, fornecendo narrativas orais de *bullying* em que estiveram envolvidas, como agressor e vítima. O nível fisiológico de *arousal* foi medido (por condutância da pele) enquanto elas faziam as narrativas. As crianças e seus pais também responderam a uma série de questionários, incluindo medidas de *bullying* e vitimização e medidas de heterorrelato de personalidade. Foram encontradas correlações negativas e significativas entre o comportamento de *bullying* e amabilidade (-0,36;  $p < 0,05$ ) e conscienciosidade (-0,20;  $p < 0,05$ ). Vitimização associou-se a conscienciosidade (-0,31;  $p < 0,05$ ). Agressores apresentaram menos culpa, de acordo com observação de juízes, e informaram sentir-se melhor em situações em que eles eram agressores. Agressores apresentaram maior *arousal* (maior condutância da pele) diante de narrativas de agressão ( $p < 0,05$ ). Análises mediacionais (série de análises de regressão) indicaram que crianças com escores baixos em conscienciosidade e alto neuroticismo tendem a experimentar mais afeto negativo durante situações de conflito (raiva, culpar o outro, não perdoar), o que está altamente associado à vitimização. Para agressores, relações entre amabilidade,

conscienciosidade e *bullying* são mediadas por menor sentimento de culpa e ganho de *arousal* fisiológico enquanto conta um episódio no qual narra a prática do *bullying*. O nível de *arousal* foi investigado, não obstante, também como correlato biológico da personalidade por Woods e White (2005). O estudo feito pelos autores examinou a associação entre os perfis de *bullying* (direto e relacional), predisposição ao *arousal* (medido através de um questionário, ou seja, busca de sensação) e problemas de comportamento. Participaram do estudo 242 estudantes ingleses de ensino fundamental ( $M_{\text{idade}}=13,5$  anos). Os resultados indicaram que o tipo agressor/vítima apresenta os maiores níveis de *arousal* (menos extroversão), tanto no *bullying* relacional quanto no direto, comparados aos indivíduos não envolvidos. Aqueles reconhecidos como unicamente agressores apresentaram baixos níveis de *arousal* (alta extroversão), ou seja, os agressores cometeriam *bullying* como uma forma de aumentar o seu nível de *arousal* que seria, originalmente, baixo.

Outros estudos com crianças concluem que a tendência a *bullying* é associada ao traço de psicoticismo, postulado pelo modelo dos Três Grandes Fatores de Hans Eysenck. O psicoticismo é visto como uma combinação de baixa amabilidade e baixa conscienciosidade, o que estaria de acordo com os resultados do perfil dos agressores encontrado nos estudos que têm como referência o modelo de cinco grandes fatores de personalidade de Costa e McCrae. Nesse sentido, o estudo de Connolly e O'Moore (2003) buscou avaliar o nível de extroversão, neuroticismo e psicoticismo em um grupo de estudantes envolvidos em *bullying*. Um objetivo adicional foi verificar as relações desses estudantes com suas famílias. O *Eysenck Personality Questionnaire – Junior Version* (EPQ-J) foi usado para avaliar personalidade e o *Family Relations Test* (FRT) foi usado para avaliar relações familiares. Participaram 228 crianças e adolescentes (entre seis e 16 anos), sendo 115 agressores e 113 controles. Resultados

mostraram que os agressores exibem maior inibição emocional e atribuições negativas de si mesmos, em comparação aos controles. Também demonstraram ambivalência de emoções acerca dos irmãos, mães e pais. Com relação à personalidade, agressores apresentaram alto escore em extroversão, psicoticismo e neuroticismo. Esses resultados confirmam os encontrados nos estudos citados anteriormente.

Muñoz, Qualter e Padgett (2011) também consideram a falta de remorso e preocupação com o sentimento dos outros (alto traço de *Callous-Unemotional*<sup>5</sup>) como um importante preditor para o comportamento de *bullying*, haja vista que tal traço se associa a alta agressividade e problemas de conduta. Os autores investigaram a hipótese em uma amostra de 201 crianças de 12 e 13 anos, de escolas de *West Yorkshire*, no Reino Unido. Eles utilizaram uma escala de *bullying* e inventários para investigação da empatia. Resultados de ANOVA mostraram que o grupo dos meninos e o grupo alto em *Insensibilidade Afetivo-Emocional* apresentou menor empatia afetiva e cognitiva. O traço *Insensibilidade Afetivo-Emocional* não foi importante para explicar *bullying* indireto ou coercitivo, apenas o direto. Jolliffe e Farrington (2006) também investigaram a associação entre empatia cognitiva (saber racionalmente o que o outro sente) e afetiva (sentir como a outra pessoa se sentiria) e *bullying*. A amostra foi composta por 376 homens e 344 mulheres com idade aproximada de 15 anos em Hertfordshire (Reino Unido). A empatia afetiva associou-se à frequência de prática de *bullying* para ambos os sexos (meninos:  $r=-0,34$  e  $r=-0,38$ ; meninas:  $r=-0,71$  e  $r=-0,70$ ; para empatia afetiva e total, respectivamente). Baixa empatia foi associada ao *bullying* direto para homens ( $r=-0,28$ ; empatia total) e indireto para mulheres ( $r=-0,38$ , tanto para empatia afetiva quanto total). Empatia cognitiva não se correlacionou significativamente a nenhum tipo de *bullying* para nenhum dos grupos. Os mesmos

---

<sup>5</sup> Este termo pode ser traduzido livremente como frieza, distanciamento ou insensibilidade afetivo e emocional.



autores (Jolliffe & Farrington, 2011) realizaram novo estudo com o intuito de verificar as associações entre baixa empatia (cognitiva e afetiva) e *bullying*, controlando-se o impacto de outras variáveis individuais e sociais, comumente associadas ao *bullying* (impulsividade, fluência verbal, supervisão parental e NSE). Participaram da pesquisa 720 adolescentes com idades entre 13 e 17 anos, de três escolas inglesas. Os resultados mostraram que baixa empatia afetiva foi independentemente relacionada ao *bullying* por meninos, mas não para meninas. Não foram encontradas evidências de associação entre baixa empatia cognitiva e *bullying*, quando controladas as outras variáveis. Alta impulsividade relacionou-se a todas as formas de *bullying* em meninos e ao *bullying* direto em meninas. Impulsividade elevada está presente em quase todas as formas de transtornos do espectro externalizante. Nesse sentido, alguns trabalhos têm associado o *bullying* a transtornos mentais, especialmente aqueles com sintomas de distúrbios de comportamento. Alguns exemplos recentes são os trabalhos de Coolidge, DenBoer e Segal (2004) e Bacchini, Affuso e Trotta (2008). Coolidge et al. (2004) realizaram uma pesquisa para levantar os correlatos psicológicos (transtornos mentais) e neuropsicológicos (déficit em funções básicas) do comportamento de *bullying* em um grupo de 41 estudantes (11 a 15 anos) e um grupo controle. Os estudantes foram identificados como agressores pelos administradores da escola, professores e autorrelato. Pais responderam ao *Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory*, uma escala padronizada de 200 itens associados aos critérios do *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Diseases-Text Revision* (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais – DSM-IV-TR). Resultados indicaram que o comportamento de *bullying* foi mais associado aos diagnósticos de transtorno de conduta (TC), TDO, TDAH e transtornos do espectro depressivo, em comparação ao grupo controle. Os agressores

apresentaram também mais disfunções neuropsicológicas e disfunções executivas quando comparados aos controles. Já o estudo de Bacchini et al. (2008) teve como objetivo verificar a associação entre temperamento, TDAH, preferência social e papel no *bullying*. A amostra de sua investigação foi composta por 195 crianças italianas de 4º e 5º ano do ensino fundamental (entre oito e 10 anos) e as respectivas mães e professores. A abordagem foi de multi-informantes: mães responderam a um questionário sobre temperamento, professores sobre TDAH e as próprias crianças sobre preferência por pares e nomeação dos papéis de *bullying*. Resultados de análises de equação estrutural mostraram que variáveis temperamentais tem relação direta com TDAH, este, por sua vez, tem relação direta com *bullying* produzido por meninos e com vitimização em meninas por autores ou autoras de *bullying*. As evidências de associação de características do agressor a transtornos mentais ainda são recentes e carecem de maior suporte.

Outros estudos investigando a associação entre os traços contidos na dimensão *Insensibilidade Afetivo-Emocional* e o *bullying* foram realizados por Fanti, Frick e Georgious (2009) e Viding, Simmonds, Petrides e Frederickson (2009) em adolescentes britânicos e do Chipre grego com idades entre 11 e 18 anos. Nos dois estudos, os resultados encontrados confirmam os de estudos anteriores, isto é, os agressores tiveram maiores escores na dimensão “*uncaring*” (descuido ou negligência) e agressores-vítimas tiveram maiores na dimensão “*callousness*” (falta de remorso).

De forma semelhante, outra linha de evidências, que também dá especial ênfase ao papel da empatia afetiva na explicação do comportamento do agressor, vem investigando a associação de aspectos do desenvolvimento moral com o comportamento de *bullying*. A hipótese é a de que os praticantes de *bullying* seriam

semelhantes a adultos psicopatas no que se refere à postura moral. Em outras palavras, seriam capazes de compreender a diferença entre certo e errado, mas não se importam se o que fazem é errado. Agressores tendem a ser descritos na literatura como indivíduos com cognição social normal, mas são incapazes de compreender as consequências morais de seus atos, ou as consequências emocionais ou físicas para os outros. Eles teriam competência moral normal, mas não teriam culpa. Gini, Pozzoli e Hauser (2011) investigaram essa hipótese. Foram avaliadas 719 crianças e adolescentes entre nove e 13 anos, classificadas como agressores, vítimas e defensores, para determinar se há diferenças individuais em competência social entre estes papéis. Para as avaliações utilizou-se nomeação para determinar os papéis, e foram apresentadas situações que envolviam dilemas morais para que os participantes julgassem o comportamento do protagonista. Foi também usada uma escala de desengajamento moral. Em comparação com as vítimas, agressores e defensores apresentaram competência social mais desenvolvida, tendo sido capazes de integrar informações sobre crenças e consequências no julgamento da permissibilidade de uma ação. Os agressores apresentaram, no entanto, deficiência no que os autores chamaram de “*moral compassion*”, ou seja, na capacidade de responder emocionalmente a uma infração moral, quando comparados a vítimas e defensores. Os resultados apontam para semelhanças entre agressores e psicopatas no que se refere à dissociação entre julgamento moral do ponto de vista cognitivo e julgamento do ponto de vista emocional.

Ainda com relação às características de personalidade do agressor, há menos consenso na literatura com relação a outros aspectos. Como exemplo, alguns autores acreditam que os agressores apresentam falhas no processamento de informações sociais, mas essa hipótese não é totalmente aceita por parte dos demais pesquisadores

da área apesar de apresentar algumas evidências em seu favor. O estudo de Camodeca, Gossens, Schuengel e Terwogt (2003) investigou a forma com que agressores, vítimas e agressores/vítimas e não envolvidos processam informações sociais. Nomeação por pares foi utilizada duas vezes durante o intervalo de um ano. A amostra consistiu em 236 crianças holandesas no começo do estudo e 242 um ano depois, com idade média de oito anos. Foram usados cenários de provocação para testar como as crianças respondem ao serem provocadas, tanto espontaneamente quanto após reflexão. Para testar interpretações de atribuição foram usados cenários ambíguos. Resultados mostraram que crianças não envolvidas responderam de maneira assertiva a provocações mais frequentemente do que agressores e vítimas, mas menos do que agressores/vítimas. Respostas agressivas tenderam a diminuir após reflexão e respostas irrelevantes (fazer outra coisa, como chamar o professor) aumentaram. Quando a intenção do agressor foi ambígua, agressores/vítimas atribuíram mais culpa, ficaram nervosos, e buscaram retaliação mais do que os outros grupos. Outro estudo sobre processamento de informação dos envolvidos nos episódios de *bullying* foi realizado por Schwartz et al. (1998). Participaram da pesquisa 66 meninos do sudeste dos EUA com média de idade de 11 anos. Estes foram filmados em sessões de brincadeiras livres no parque, em duplas. Foi também realizada uma entrevista para verificar os estilos de atribuição e expectativas de consequências em casos de comportamento agressivo ou assertivo. Altos escores em agressão proativa foram associados a expectativas de consequências positivas para agressão/assertividade, comportamento assertivo e baixos escores de comportamento submisso. Agressão reativa foi associada com tendência a atribuições hostis e vitimização frequente por pares. Não obstante, há ainda questionamento com relação aos níveis de autoestima observados em agressores (Smith, 2004). Não se tem

consenso se os agressores apresentariam altos ou baixos níveis de autoestima. Pollastri, Cardemil e O'Donnell (2010) sugerem que a inconsistência dos resultados das pesquisas acerca da associação entre *bullying* e autoestima pode dever-se, em parte, à falha em considerar os casos combinados, ou seja, agressores/vítimas, para os quais os níveis de autoestima são, segundo os autores, baixos. De qualquer maneira, são poucos os estudos que visam determinar os níveis de autoestima em agressores. Estévez, Murgui e Musiti (2009) avaliaram o ajustamento psicossocial nos grupos de agressores, vítimas, agressores/vítimas e controles. O ajustamento psicossocial foi medido através dos seguintes indicadores: nível de autoestima, sintomas depressivos, estresse percebido, sentimento de solidão e uma medida geral de satisfação com a vida. Os participantes foram 1.319 adolescentes de 11 a 16 anos (47% de meninos), recrutados de sete escolas de Valência, na Espanha. Os adolescentes responderam a questionários para avaliar *bullying* (*School Violence Scale* e *Peer Victimization Scale*), autoestima (*Rosenberg Self-esteem Scale*), satisfação com a vida (*Satisfaction with Life Scale*), sintomas depressivos (*Center of Epidemiological Studies Depression Scale*), estresse percebido (*Perceived Stress Scale*) e solidão (*UCLA Loneliness Scale*). Resultados de análise de variância revelaram diferenças significativas entre os grupos, demonstrando que os grupos não envolvidos em *bullying* apresentaram melhor ajustamento, de forma geral: altos níveis de autoestima e satisfação com a vida, baixos níveis de sintomas depressivos, estresse percebido e sentimento de solidão. Os escores deste grupo foram semelhantes aos de agressores em autoestima, sintomas depressivos e solidão. Entrementes, agressores apresentaram maior percepção de estresse e menor satisfação com a vida, tal como os outros dois grupos. Vítimas relataram os sentimentos mais fortes de solidão. Agressores/vítimas pareceram compartilhar características com agressores e com vítimas, mostrando

maior similaridade com os últimos no que se refere a pobre adaptação de maneira geral. Pollastri et al. (2010) também verificaram a associação entre cada grupo de *bullying* e não envolvidos e autoestima. A amostra foi composta por 307 crianças norte-americanas, de regiões e escolas de baixa renda. As crianças responderam a questionários de autoestima (*Self-Perception Profile for Children*) e participação em *bullying* (*Bullying Behavior and Peer Victimization Scales*). O estudo foi realizado em dois momentos, com um ano e seis meses de diferença. Análises transversais, no primeiro momento, e longitudinais confirmaram a importância de distinguir-se entre agressores puros e agressores/vítimas ( $F(3,261)=12,27, p<0,0001$ ), com não envolvidos apresentando a maior autoestima, seguidos por agressores, vítimas e agressores/vítimas.

De fundamental importância têm sido os estudos que objetivam investigar a continuidade das características de personalidade observadas em agressores na infância e adolescência durante a idade adulta e as consequências das mesmas para a vida do agressor. Por exemplo, Bender e Lösel (2011) investigaram a associação entre a prática e a vitimização de *bullying* na adolescência e o comportamento antissocial na vida adulta. A amostra foi composta por 63 homens, parte da amostra do Estudo de *Bullying* Escolar de *Erlangen-Nuremberg*, na Alemanha, que foram avaliados aos 14, 15 e 25 anos. As medidas de resultados sociais incluíram autorrelato de delinquência e violência (*Delinquency Self Report Questionnaire for Young Adults*), agressividade (*Questionnaire on Aggressiveness*), abuso de drogas, impulsividade (*Impulsivity Scale*) e psicopatia (*Psychopathy Checklist: Screening Version*), todas elas obtidas na terceira fase do estudo, quando os participantes estavam com 25 anos. As variáveis de controle (fatores de risco para comportamento antissocial) foram avaliadas na fase I (questionário de NSE, estrutura familiar, transtornos internalizantes e externalizantes).

Além das análises de correlação foram criados modelos de regressão hierárquica, com vistas a controlar o efeito da família e de outros fatores de risco individuais. Os fatores de risco (familiares e individuais juntos) explicaram 40% da variância na prática de *bullying*. Os resultados mostraram que a prática de *bullying* está associada a praticamente todos os comportamentos antissociais ( $r$  de 0,34 para agressividade e de 0,7 para psicopatia). O *bullying* do tipo agressão física foi mais preditivo do que outros tipos. Controlando-se por risco familiar e individual, as magnitudes do efeito se reduzem, porém o *bullying* permanece como um importante preditor do comportamento antissocial na vida adulta. De forma semelhante, Renda, Vassalo e Edwards (2011) realizaram uma pesquisa para investigar a associação entre a prática de *bullying* na adolescência e comportamento antissocial subsequente, num primeiro momento, seis e 10 anos depois, em uma comunidade australiana. A amostra foi composta por 800 adolescentes (idades entre 13 e 14 anos na fase I), de ambos os sexos, participantes do *Australian Temperament Project*. Análises de regressão foram usadas para verificar o poder preditor da prática de *bullying* no comportamento antissocial, violência criminosa e problemas com a justiça tempos depois. Fatores de risco, avaliados na fase I foram controlados em todas as análises. Os resultados encontrados indicaram associação significativa entre o comportamento de *bullying* e a conduta antissocial (tamanho do efeito=0,29,  $p<0,01$ ), e entre *bullying* e problemas com a justiça na fase II (OR=2,01,  $p<0,05$ ). As associações entre comportamento antissocial e *bullying* foram mais fortes entre homens do que entre mulheres, tanto na fase II [tamanho do efeito para homens de 0,37 ( $p <0,01$ ), para mulheres de 0,15 ( $p>0,05$ )] quanto na fase III [tamanho do efeito para homens de 0,35 ( $p<0,01$ ) e para as mulheres de 0,21 ( $p>0,05$ )]. Resultados semelhantes foram encontrados por Olweus (2011) e Jiang, Walsh e Augimeri (2011). Do estudo de Olweus (2011),

participaram 780 adolescentes de Estocolmo do 6.º e 8.ª. ano escolar. Para identificação dos agressores foi utilizada a nomeação por pares e professores. Setenta e três sujeitos foram considerados agressores. A ficha criminal de todos os agressores foi avaliada durante um período de oito anos (entre as idades de 16 e 24 anos). Os agressores foram responsáveis por 30% de todos os crimes cometidos pelos membros da amostra. Cerca de 55% dos agressores apresentou ficha criminal na idade adulta (contra 26% dos não agressores) e cerca de 36% haviam sido condenados por pelo menos três crimes no período estudado (contra 10% de não agressores). As magnitudes do efeito na forma de *Odds Ratios* foram substanciais para os crimes em geral e crimes violentos, variando entre 3,47 e 7,79. No caso da pesquisa de Jiang et al. (2011), os participantes foram 570 meninos e 379 meninas canadenses, do banco de dados do programa SNAP® (STOP NOW AND PLAN), programa criado pelo governo canadense para acompanhar crianças e adolescentes em conflito com a lei) entre 2001 e 2009. A média de idade foi 9,5 anos ( $dp=1,5$ ) na data de entrada no programa. Dentre os instrumentos utilizados encontram-se o *The Early Assessment Risk Lists* e o *Child Behavior Checklist (CBCL)*, usados para identificar o nível de vulnerabilidade e participação em *bullying*. Dados de comportamento criminal incluíram a idade em que teve seu primeiro contato com o sistema prisional e a frequência. Resultados de regressão logística indicaram que o risco de cometer crimes por agressores é significativamente maior do que para os não agressores. O risco de cometer crimes por agressores é 1,9 vezes (95% CI: 1,1–3,2) em relação aos não agressores. Os resultados se mantiveram os mesmos após controlar a idade, o sexo e outros fatores de risco. Hemphill et al. (2011) apresentam também que a prática de *bullying* na infância se associa ao aumento na probabilidade de envolvimento em roubo, bebidas e comportamento violento na idade adulta. Os dados utilizados pelos



autores foram extraídos do *International Youth Development Study*, um estudo longitudinal de 5769 estudantes de Victoria, na Austrália, e em Washington, nos EUA, que iniciaram sua participação no estudo nos quintos, sétimos e nonos anos escolares. Em conjunto, esses estudos mostram que há uma continuidade das características de personalidade apresentadas na infância e adolescência durante a vida adulta e uma tendência a resultados negativos dos agressores, especialmente envolvimento em comportamentos do tipo antissociais

## **2.2 Inteligência e Desempenho Escolar**

Poucos estudos têm buscado verificar a existência de diferenças em inteligência entre os envolvidos no *bullying*, em outras palavras, se agressores são mais propensos a apresentarem inteligência alta do que as vítimas e vice-versa, ou de modo mais amplo, se há alteração no desempenho cognitivo de agressores e não agressores. Em geral, o que a literatura aponta é especificamente com relação aos superdotados. Crianças reconhecidas como superdotadas tendem a ser vítimas do grupo como um todo no qual participam. Quando se considera apenas o grupo de superdotados a competição faz com que passem a praticar *bullying* uns com os outros (Peter & Bain, 2011; Rigby, 2004). Em estudo realizado com uma amostra de 90 estudantes de ensino médio de duas escolas de um mesmo distrito do Tennessee, Peter e Bain (2011) objetivaram verificar a prevalência de *bullying* entre estudantes com altas habilidades intelectuais, superdotados ou não. Quarenta e sete superdotados e 43 apenas de altas habilidades, com idades entre 14 e 18 anos, responderam ao *The Reynolds Bully Victimization Scale for Schools*. Dois estudantes de cada grupo ficaram acima da média na escala de *bullying*. Seis superdotados e sete com altas habilidades também estiveram acima da média na escala de vitimização. Não houve diferença significativa entre os dois grupos e nem entre os sexos. Oito foram

diagnosticados como agressor-vítima, sendo cinco do grupo de altas habilidades e seis do sexo masculino. Smith e Ananiadou (2003) destacam também que crianças com baixa inteligência e necessidades educativas especiais apresentam uma probabilidade de duas a 3 vezes maior de serem vítimas de *bullying*. Essas escassas evidências, tomadas em conjunto, nos levam a pensar que não há um perfil intelectual para o agressor. Parece haver, entretanto, uma tendência de que esses indivíduos não se situam nos extremos da curva normal de distribuição intelectual, já que indivíduos com baixa e alta inteligência são seus alvos preferidos.

Com relação ao desempenho escolar, Olweus (1993), Salmivalli (2010), Smith (2004), Smokowski e Kopasz (2005) destacam que tanto agressores quanto vítimas tendem a apresentar pobre desempenho escolar por motivos diferentes. As vítimas acabam fracassando na escola em decorrência da atribuição de concepções negativas ao ambiente escolar e da necessidade de evitação do mesmo. Já os agressores podem apresentar resultados ruins na escola, especialmente no ensino médio, como consequência da imagem negativa que passam a ter com pares e professores, além das próprias características de personalidade (desatenção, impulsividade, comportamento antissocial, envolvimento com álcool e drogas etc.) que acabam contribuindo para um desempenho escolar pouco satisfatório. A grande maioria dos estudos sobre a relação do *bullying* com o desempenho escolar se concentra na análise da vítima. De qualquer maneira, a maior parte das pesquisas investiga como o comportamento de cometer *bullying* contra alguém hoje pode interferir no desempenho escolar a médio e longo prazo.

Ma, Phelps, Lerner e Lerner (2009) verificaram se havia diferenças em desempenho acadêmico de agressores e vítimas, que não poderia ser atribuído a diferenças de sexo, desempenho acadêmico em anos anteriores ou nível

socioeconômico familiar. A amostra foi composta por 799 crianças e adolescentes das três primeiras fases (5ª, 6ª e 7ª séries). Os resultados de análises de regressão hierárquica randômica indicaram que a prática de *bullying* prediz notas mais baixas ao longo do tempo e que ser agressor é pior para meninas do que para meninos. Ser agressor e ser vítima predizem negativamente desempenho acadêmico autopercebido, e isto não muda com o tempo ou de acordo com o sexo. Suporte de professores prediz positivamente as notas e maior suporte de pais e de professores, independentemente, prediz maior competência acadêmica autopercebida. Maior expectativa educacional e engajamento escolar prediz maior nota autorrelatada, e ambas as variáveis interagem com a explicação da competência acadêmica percebida.

Totura, Green, Karver e Gesten (2009) e Kaukiainen et al. (2002) também encontraram resultados semelhantes, no qual tanto os professores quanto os próprios alunos relataram maior presença de dificuldades de aprendizagem em agressores. O mesmo aponta o estudo realizado por Carlson e Cornell (2008). Os autores também apresentam dados relativos à manutenção do comportamento de *bullying*. O estudo investigou diferenças em atitudes agressivas, desempenho acadêmico e disciplina entre agressores e não agressores. A amostra foi de 261 adolescentes norte-americanos de 6º e 7º anos (11 a 12 anos), avaliados durante um período de dois anos. Os estudantes responderam a um questionário de agressividade. O papel de *bullying* foi avaliado por nomeação de pares. Foram também levantadas as notas dos alunos e número de infrações disciplinares. No primeiro ano do estudo foram identificados, através de nomeação por pares, 37 agressores, 16 deles continuaram com a mesma categoria no segundo ano – persistentes – e 21 deixaram de ser classificados como agressores – desistentes. Entre todos os alunos, atitudes agressivas foram associadas a notas ruins no primeiro ( $r=-0,39, p<0,001$ ) e no segundo ano ( $r=-0,38, p<0,001$ ) e

maior o número de infrações disciplinares no primeiro ano ( $r=0,29$ ,  $p<0,001$ ). Os agressores persistentes apresentaram as atitudes mais agressivas e tenderam a envolver-se em mais problemas na escola do que os desistentes (diferença média=6,64,  $p<0,05$ ,  $d=-0.8$ ). Os desistentes foram mais parecidos com os controles do que com os persistentes. No entanto, o estudo conduzido por Glew, Fan, Katon, Rivara e Kernic (2005) não encontrou resultados semelhantes aos demais. Participaram 3530 crianças de 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries norte-americanas. Os resultados indicaram que vítimas e agressores-vítimas tenderam a ter desempenho escolar mais baixo em comparação com os não envolvidos. Contudo, os agressores não apresentaram baixo desempenho escolar como nos outros estudos. Além disso, análise do perfil do agressor feito pelos autores mostrou que os mesmos apresentam sensação de insegurança na escola, agressividade com os colegas, são meninos, 10 a 11 anos (grupo mais velho) e afroamericanos.

Entretanto, de forma geral, a maior parte dos estudos sobre o tema aponta para a presença de dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar entre os agressores, as quais podem também estar relacionadas às dificuldades futuras vivenciadas pelos mesmos em vários aspectos de suas vidas, tais como o sucesso profissional.

## CAPÍTULO 3. FORMAS DE AVALIAÇÃO E ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

### 3.1 Avaliação do *bullying* no contexto escolar

Conforme enfatizado anteriormente, o *bullying* é uma das formas mais significativas e frequente de violência escolar (Olweus, 1993). Dados estatísticos internacionais apontam que cerca de 15 a 20% dos estudantes já foram vítimas de *bullying* durante o período no qual estiveram na escola (Due et al., 2005). Não obstante, as consequências para as crianças e os jovens envolvidos nos episódios de *bullying*, agressores e vítimas, são muito bem documentadas na literatura da área (Smokowski & Kopasz, 2005). Os sintomas apresentados pelas vítimas podem variar desde físicos, como insônia, dores de cabeça ou úlceras estomacais, a psicológicos, tais como fobias, dificuldades de concentração e sintomas depressivos. Os agressores também podem vir a ter uma grande quantidade de resultados negativos de vida, dentre eles o fracasso escolar, o abuso de álcool e outras drogas e a criminalidade (Smokowski & Kopasz, 2005). Entretanto, estratégias preventivas e interventivas bem-sucedidas dependem de programas de avaliação que sejam igualmente eficazes. De acordo com Giordano e Schwiebert (1997), mesmo reconhecendo a importância da utilização das práticas de avaliação para a elaboração de bons programas de intervenção, a maior parte dos envolvidos nesses últimos utilizam poucos ou nenhum instrumento para a caracterização do fenômeno do *bullying* escolar. Esse tópico objetiva apresentar os vários métodos existentes disponíveis para avaliação do *bullying*, destacando as vantagens e desvantagens de cada um deles.

Há muitas técnicas de avaliação do *bullying* escolar, que incluem roteiros de observação, entrevista estruturada, nomeação por pares ou professores, escalas de autorrelato e de relato de pais e professores (Hartung, Little, Allen, & Page, 2011).

No que se refere às observações, elas se dividem em dois tipos principais: 1) as não estruturadas e 2) as estruturadas (Cozby, 2003). As observações não estruturadas, também chamadas de naturalísticas, podem ser consideradas o método mais simples e direto de avaliação do *bullying* (Crothers & Levinson, 2004). Nesse tipo de método, o observador seleciona um local e um momento específico para observar o comportamento alvo em um ambiente natural e utiliza de conversas, em geral, informais com os professores ou com os estudantes, e da observação do próprio comportamento de *bullying* no momento no qual ele ocorre (Crothers & Levinson, 2004). Em geral, o observador precisa adotar uma postura o mais discreta possível e observar o maior número de contextos no qual o *bullying* ocorre a fim de obter maior representatividade do fenômeno. A observação naturalística objetiva fornecer um quadro completo e preciso do alvo de pesquisa do investigador e possui alta validade ecológica. Entretanto, as observações naturalísticas consomem muito tempo, embora dispensem menos recursos financeiros, uma vez que exigem deslocamento constante do pesquisador por um longo período de tempo (Cozby, 2003). Ademais, o acesso do pesquisador pode ser limitado, uma vez que há locais nos quais a observação direta é impossível ou extremamente inadequada, como os banheiros.

Os métodos estruturados ou sistemáticos se caracterizam por serem observações cuidadosas de um ou mais comportamentos específicos num ambiente particular. Essa abordagem é menos global e as observações são quantificáveis por meio de um sistema de categorização (Cozby, 2003). A observação sistemática avalia comportamentos definidos de forma precisa em situações bem controladas pelo

pesquisador, tendo, por isso, alto grau de objetividade. No caso do *bullying*, observa-se a frequência, duração, a natureza e os envolvidos, com isto, os índices de concordância entre os observadores tendem a ser satisfatórios (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993). Contudo, na observação sistemática o comportamento é avaliado numa situação bastante específica e artificial e, por este motivo, não é considerado um bom preditor do mesmo em outras situações da mesma natureza em momentos distintos. Soma-se a esse fato, da mesma maneira que a observação não estruturada, alguns comportamentos não são visíveis ao observador (Crothers & Levinson, 2004).

As entrevistas são, também, um método muito utilizado para se estudar o *bullying* no contexto escolar (Smith, 2004). Em geral, as entrevistas são conduzidas com o objetivo de entender os impactos do mesmo para os estudantes envolvidos e estabelecer a eficácia dos programas interventivos (Crothers & Levinson, 2004). De acordo com Glover, Gough, Johnson e Cartwright (2000), a entrevista quando conduzida por pessoal externo ao sistema escolar torna os estudantes menos preocupados em revelar aspectos importantes dos episódios de *bullying*, bem como sobre a eficácia dos programas de intervenção levados a cabo na escola. Dentre as principais dificuldades encontradas ao se conduzir uma entrevista, especialmente as não estruturadas, incluem-se o investimento de tempo para cobrir uma maior gama de opiniões sobre o fenômeno estudado, os baixos índices de concordância entre avaliadores e a natureza subjetiva das informações selecionadas para posterior análise dos dados coletados, como a escolha de categorias (Crothers & Levinson, 2004).

Uma das maneiras de se compreender melhor o fenômeno do *bullying* nas escolas tem sido a avaliação do *status* social das crianças em seu grupo de pares (Crothers & Levinson, 2004). O *status* social de uma criança em sua sala de aula pode ser avaliado por meio de múltiplos procedimentos sociométricos (Dodge, Coie, Pettit,

& Price, 1990). A sociometria explora, mapeia e mensura o grau de vinculação entre os indivíduos em um grupo (Farmer, Hamm, Leung, Lambert, & Gravelle, 2011; Olthof et al., 2011). No caso específico do *bullying* as formas mais utilizadas tem sido a nomeação verbal dos pares (por exemplo, com rótulos tais como “gosto” e “não gosto”) ou a nomeação pictórica, na qual as crianças recebem fotografias dos colegas de classe e as separam em dois grupos – aqueles que são vítimas do *bullying* e aqueles que são agressores (Bowers, Smith, & Binney, 1994). O mesmo pode ser feito com os professores, os quais também recebem fotos dos seus alunos e precisam identificar aqueles que se encaixam no perfil de agressor e aqueles que se encaixam no perfil de vítimas (Crothers & Levinson, 2004). Embora alguns pesquisadores apontem a importância da avaliação sociométrica para o planejamento de intervenções nas escolas, em virtude do elevado grau de concordância entre avaliadores obtido por meio dessa técnica (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 2000), outros pesquisadores acreditam que a melhor maneira de se levantar a prevalência do *bullying* nas escolas são os levantamentos ou *surveys*, uma vez que esses últimos permitem coletar informações mais abrangentes sobre o fenômeno em um menor intervalo de tempo (Olweus, 1993).

No que se refere ao relato de pais e professores, sabe-se que eles são os informantes privilegiados do funcionamento comportamental da criança e, no caso específico do *bullying*, o relato de professores recebe maior destaque (Crothers & Levinson, 2004). O relato de professores é bastante utilizado, tendo em vista que não só podem ser mais fácil e rapidamente conseguidos, mas também porque ao interagir com uma grande quantidade de crianças os professores possuem um amplo referencial com base no qual baseiam suas respostas (Laidra, Allik, Harro, Merenäkk & Harro, 2006). Tipicamente, se pede aos professores que nomeiem os alunos que se encaixam



nos perfis apresentados ou, ainda, apresenta-se uma lista de nome dos alunos de cada classe e os professores precisam categorizá-los em agressores e vítimas (Crothers & Levinson, 2004).

Mais recentemente, os pesquisadores têm utilizado escalas psicométricas de heterorrelato para professores com o intuito de investigar o *bullying* escolar. As escalas psicométricas apresentam a vantagem de serem instrumentos padronizados, que apresentam estudos de suas propriedades psicométricas em amostras distintas, além de possibilitar a identificação de diferentes graus ou níveis de expressão comportamental. Elas têm sido usadas, em sua maioria, para investigar características dos agressores e das vítimas e para os tipos de *bullying* direto, já que para os indiretos o acesso do professor é limitado. Por exemplo, Totura et al. (2009) utilizaram o *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* em uma amostra de 1442 alunos de ensino fundamental de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e 57 professores norte-americanos com o objetivo de verificar a concordância entre o relato de alunos e professores, além de investigar a associação do *bullying* com correlatos a ajustamento externo, tais como desempenho escolar e sintomas físicos. Os principais resultados encontrados pelos autores apresentam índices *kappa* de concordância baixos entre alunos e professores (0,12 para as vítimas e 0,13 para os agressores). Os professores também apresentaram maior tendência a identificar agressores do que os alunos e a classificar os agressores como tendo pior desempenho escolar. Marées e Petermann (2010) também utilizaram o *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*, versão de heterorrelato, a fim de investigar a prevalência de *bullying* em escolares alemães entre seis e 11 anos de idade.

Outras duas escalas utilizadas em versão para professores nos estudos acerca do *bullying* escolar são a *Teacher Rating of Bullying Behavior and Discipline*

*Referrals* (O'Brien et al., 2011) e a Bull-S (Cerezo & Ato, 2005). Todas essas escalas utilizadas nesses estudos têm em comum o fato de terem sido originalmente criadas para o relato dos próprios envolvidos nos episódios de *bullying*. Não há na literatura escalas, originalmente, criadas para o relato de professores, com exceção da *Dodge & Coie's Teacher Check-List*, criada em 1987. Essa escala é composta de 45 itens respondidos através de uma escala do tipo *likert* de sete pontos. Recentemente, tal escala foi utilizada por Pellegrini e Bartini (2000) para investigar a associação entre o relato de diferentes informantes acerca do *bullying* escolar. Nesse estudo, professores e pesquisadores (após um ano de observação do comportamento das crianças) responderam à *Dodge & Coie's Teacher Check-List* e os alunos responderam à escala *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* e preencheram um diário sobre os episódios de *bullying*. Os autores encontraram associações significativas entre todas as medidas utilizadas, com exceção do diário, o qual não se correlacionou significativamente com nenhuma das outras medidas. A maior associação encontrada foi entre o relato dos professores e dos pesquisadores ( $r=0,50$ ), sendo que o relato dos pesquisadores apresentou os maiores coeficientes de correlação com todas as demais medidas.

De maneira geral, embora alguns autores demonstrem alta validade e concordância entre os relatos de professores através de nomeação de características de personalidade e comportamento (Olweus, 1993), outros destacam algumas especificidades do relato de professores que contribuem para a diminuição de sua acurácia. Em primeiro lugar, os professores tendem a subestimar a ocorrência do *bullying* na escola (Smith, 2004). Esse fato pode ser em parte explicado pelo conhecimento apenas parcial dos episódios que acontecem na escola, uma vez que grande parte dos mesmos ocorre em ambientes onde não há supervisão de adultos

(Pellegrini & Bartini, 2000). Ademais, acredita-se que os professores possuem dificuldades em diferenciar entre *bullying*, brincadeiras e agressividade (Hazler, Carney, Green, Powell, & Jolly, 1997). Em segundo lugar, a avaliação de várias crianças simultaneamente e a falta de motivação para o preenchimento de questionários pode reduzir a acurácia das respostas (Laidra et al., 2006). Assim, recomenda-se a utilização de relato de professores associados a outras medidas para avaliação do *bullying* escolar.

De acordo com Smith (2004), o autorrelato dos alunos é a técnica de avaliação preferida pela maior parte dos pesquisadores. Os autorrelatos são realizados de forma anônima e considerados menos dispendiosos financeiramente e com maior abrangência, uma vez que se consegue avaliar grande número de alunos ao mesmo tempo em aplicações coletivas. Contudo, a maior força dos autorrelatos está relacionada ao fato de serem preenchidos pelos personagens diretamente envolvidos nos episódios de *bullying*, os quais possuem, portanto, informações privilegiadas sobre os locais onde acontecem, como acontecem e quais as consequências para os envolvidos (Crothers & Levinson, 2004). Obviamente, os autorrelatos também apresentam desvantagens. Segundo Baker e colaboradores (2004) para serem capazes de fornecer relatos válidos e confiáveis, as crianças precisam adquirir habilidades linguísticas e cognitivas suficientes, portanto, os autor-relatos não seriam aplicáveis a crianças pequenas. Além disto, os questionários nos quais os próprios estudantes fornecem as informações nem sempre são medidas confiáveis, uma vez que vários fatores (desejabilidade social, autoestima, autoconceito, dentre outros) afetam as descrições que as crianças fazem de si próprias (Hartung et al., 2011). Crothers e Levinson (2004) fizeram um levantamento dos principais instrumentos de autorrelato do *bullying* nas escolas utilizados nas pesquisas em vários países. O principal

instrumento dessa natureza utilizado nas pesquisas é o *Olweus's Bully/Victim Questionnaire* (OBVQ) e o *Revised Olweus's Bully/Victim Questionnaire*, criado por Olweus na década de 1980 (Olweus, 1993). O instrumento já foi traduzido para vários idiomas, inclusive para o português de Portugal (Pereira et al., 2004). A escala começa com uma definição de *bullying* e investiga a frequência e os tipos de *bullying*, o local onde ocorre, quem são os agressores e as vítimas, com que frequência as crianças relatam o *bullying* para os adultos e se os professores interferem na interrupção dos episódios (Crothers & Levinson, 2004). O instrumento possui 39 itens, sendo 10 itens da escala de vitimização e 10 itens de agressão (escala *likert* de cinco pontos) e 19 itens de questões abertas sobre os demais aspectos do *bullying*. Hartung et al. (2011) afirmam que o OBVQ apresenta evidências de precisão ( $\alpha > 0,80$ ) e de validade de construto através de análise fatorial exploratória. Kyriakides, Kaloyirou e Lindsay (2006) realizaram estudo das propriedades psicométricas da versão revisada do OBVQ através da utilização da técnica de Rasch de análise confirmatória. O questionário foi aplicado a 335 alunos com idade média de 11,9 anos, pertencentes a 21 turmas de uma amostra estratificada de sete escolas do Chipre Grego. De forma geral, Kyriakides et al. (2006) relatam propriedades psicométricas satisfatórias, com altos níveis de discriminação dos itens da escala e níveis de dificuldade variados.

Outra medida para autorrelato utilizada é o *Life in School Booklet* (LSB). Este instrumento foi desenvolvido por Arora e Thompson no final da década de 1980 com o objetivo de possibilitar aos escolares britânicos desenvolver sua própria definição de *bullying*. O questionário possui uma lista de 40 comportamentos e os alunos precisam responder se esses comportamentos aconteceram com eles na última semana. O LSB é muito utilizado na Inglaterra quando o objetivo é fazer levantamentos de prevalência

do *bullying* ou acompanhar o resultado de intervenções feitas nas instituições escolares (Smith, 2000). Uma crítica feita ao instrumento é que ele não menciona diretamente o *bullying* em nenhum momento e que dados de validade e confiabilidade não são apresentados para esse instrumento (Crothers & Levinson, 2004).

Outro instrumento que avalia o *bullying* nas escolas por meio de autoinformação é o *Bullying-Behaviour Scale* (BBC). A escala consiste em seis itens de escolha forçada, três representando ações físicas negativas e três ações verbais negativas. O instrumento apresenta bons índices de consistência interna e, embora não haja estudos de validade, os meninos apresentaram escores mais elevados do que as meninas (Crothers & Levinson, 2004).

Hartung et al. (2011) relata evidências de validade e precisão para outro questionário dessa mesma natureza de *bullying*, o *Reynolds Bully-Victimization Scales* (BVS), o qual consiste de 46 itens, sendo 23 para avaliar vitimização e 23 para agressão respondidos numa escala do tipo *likert* de quatro pontos. Cerezo e Ato (2005) também relatam bons índices de validade e precisão para o questionário Bull-S, desenvolvido para avaliar o *bullying* em escolares espanhóis e ingleses. O estudo foi feito com 212 estudantes dos dois países, com idades entre 10 e 12 anos. A análise fatorial do instrumento confirmou que as variáveis se organizaram em uma estrutura diferente para agressores, vítimas, e para não envolvidos. Estas diferentes estruturas para agressor, vítima e não envolvidos, foram bastante semelhantes nos dois países.

Ying-Yao, Li-Ming Kun-Shia e Yi-Ling (2011) realizaram um estudo para verificar as propriedades psicométricas, utilizando o modelo de Rasch, de três escalas de *bullying* escolar, quais sejam: 1) *The Bully Scale*, 2) *The Victim Scale* e 3) *The Witness Scale* – para avaliação de alunos de ensino fundamental. As escalas avaliam

os tipos de *bullying* físico, verbal, relacional e *cyberbullying*. Duas amostras de estudantes do Taiwan participaram do estudo, uma para revisão dos itens (n=860, oito escolas, com idades entre 12 e 18 anos) e uma para validação (n=3941, de 17 cidades,  $M_{\text{idade}}=15,94$ ,  $dp=1,97$ ). Além das escalas foram utilizados instrumentos para avaliar comportamento antissocial, ansiedade, depressão e sensação de segurança no ambiente escolar. Em geral, os índices de adequação dos modelos das escalas foram satisfatórios. Apenas três itens apresentaram funcionamento diferencial dos itens de acordo com os sexos. Os resultados indicaram correlações entre as medidas entre 0,78 e 0,83 (para avaliação de uma pessoa de acordo com os três pontos de vista: agressor, vítima e testemunha ou não envolvidos). A confiabilidade por discriminação de papéis para cada escala foi de 0,86 para a escala do agressor, 0,87 para a escala da vítima e 0,94 para a escala da testemunha. Individualmente, cada escala foi correlacionada positivamente com variáveis externas, tais como: o comportamento antissocial, os sintomas depressivos, sintomas ansiosos e percepção de segurança escolar.

Fitzpatrick e Bussey (2011) demonstram evidências de validade para outro instrumento *The Social Bullying Involvement Scales* (SBIS). Esse instrumento consiste em quatro escalas que avaliam a extensão nas quais as crianças vivenciam vitimização, praticam o *bullying* (agressores), testemunham casos de *bullying* e interferem nos episódios de *bullying*. A amostra foi composta por 636 participantes, com idades entre 11 e 16 anos, das 7ª a 9ª series, de escolas de Sydney, na Austrália. Além do SBIS foram também utilizadas escalas de depressão, ansiedade social e problemas de comportamento externalizantes a serem respondidos pelos adolescentes e pelos pais (duas versões). As Análises Fatoriais Confirmatórias suportaram o modelo de quatro fatores (correspondem as escalas já citadas acima). Foram

encontradas algumas diferenças entre as séries escolares e entre os sexos. A consistência interna de cada escala variou entre 0,93 e 0,97. Os resultados encontrados revelaram correlações positivas e significativas entre todas as medidas do SBIS e autorrelato de ajustamento. Quando se compara as medidas do SBIS com relato de pais de ajustamento, resultados indicaram que vitimização está relacionada ao aumento de ansiedade ( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ), depressão ( $r=0,25$ ;  $p<0,01$ ) e comportamento externalizante ( $r=0,14$ ;  $p<0,01$ ). Agressão foi associada a aumento em comportamento externalizantes apenas ( $r=0,17$ ;  $p<0,01$ ). Testemunhar situações de *bullying* foi moderadamente correlacionado aos escores em depressão.

Outros instrumentos são utilizados para avaliação do *bullying* por meio de escalas de auto-observação, contudo são utilizados com menor abrangência e a maior parte deles carece de evidências de suas propriedades psicométricas (para detalhes ver Crothens & Levinson, 2004; Smith, 2004).

### **3.2 Medidas de bullying no contexto brasileiro**

No que se refere ao contexto brasileiro percebe-se uma carência de instrumentos objetivos para avaliação do *bullying*. Em geral, a tendência observada na literatura nacional é a criação de escalas para avaliação do *bullying* por parte dos pesquisadores quando estes se deparam com a necessidade de obter uma medida mais confiável do fenômeno, ou seja, diferentes pesquisadores elaboram seus instrumentos de acordo com sua necessidade prática imediata. Dessa forma, as escalas existentes para avaliação do *bullying* no Brasil não possuem estudos de suas propriedades psicométricas e quando tais estudos existem não há evidências de replicabilidade em outras amostras. Por exemplo, Mascarenhas (2006) apresenta um processo de avaliação do *bullying* em contexto escolar e a criação de um programa de intervenção

voltado para alunos e professores. O instrumento utilizado pelo autor para a coleta das informações é a escala BAC: *Bullying*, Atribuições, Autoconceito e Convivência, constituída por 27 itens para estudantes e 20 para docentes, ambas em formato *likert* de cinco pontos, repartidos nos quatro tipos de variáveis: a situação de *bullying*, as atribuições causais para o fenômeno, o autoconceito dos sujeitos e o contexto de convivência escolar e familiar. O instrumento foi criado exclusivamente para o estudo, e suas propriedades psicométricas foram consideradas suficientes para os objetivos da *investigação-ação* ( $\alpha_{\text{Cronbach}}=0,69$  e  $0,57$ , para a versão para alunos e professores, respectivamente). A amostra foi constituída por 300 sujeitos, 260 deles estudantes e os outros 40 docentes de duas escolas públicas do ensino fundamental e médio das modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, com idades entre 11 e 52 anos, localizadas no município de Porto Velho, em Rondônia.

Stelko-Pereira, Williams e Freitas (2010) investigaram as propriedades psicométricas do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar – versão para estudantes. O instrumento não se propõe a avaliar o *bullying* especificamente, mas contém itens associados. O estudo foi realizado em Curitiba e, para a primeira etapa (validade de conteúdo), participaram 38 estudantes de 6º e 8º anos do ensino fundamental e três pesquisadores da área de violência escolar. Para a segunda etapa (confiabilidade ou precisão) participaram 668 estudantes de 6ª a 9ª séries do ensino fundamental. O instrumento é composto por oito perguntas para avaliar a frequência com que os alunos foram vítimas de violência psicológica, violência física e violência material por parte de outros alunos; sete questões para avaliar a frequência com as quais os alunos foram autores de violência psicológica, de violência física e de violência material a outros alunos; três questões referentes a comportamentos de risco para ser vítima e/ou autor de violência na escola (abusar de



drogas ilegais, abusar de álcool e portar armas); 10 questões fechadas, com respostas categóricas nas quais poderia ser assinalado mais de uma resposta sobre conteúdo das ofensas verbais e ameaças sofridas, motivos percebidos para ter sido vítima, quem foi o ator da violência ao estudante, se havia funcionários por perto quando foram vítimas e para quem contavam seus problemas; cinco questões fechadas, com respostas categóricas sobre por quais motivos o aluno foi autor de violência a outro aluno e quais foram as consequências dos atos violentos; duas questões fechadas, uma em que se questionava se a escola tinha alguma medida de segurança e as alternativas de resposta eram “sim”, “não” e “não sei” e uma em que se inqueria se o aluno tivesse apanhado se havia ficado com ferimentos e, por fim, uma questão aberta, na qual o respondente poderia escrever sobre qualquer assunto. Os índices de consistência interna ( $\alpha_{\text{Cronbach}}$ ) variaram entre 0,61 e 0,95 para todas as subescalas do instrumento.

Outras pesquisas utilizaram versões traduzidas de questionários desenvolvidos em outros países. Levandoski (2009) utilizou o Questionário para o Estudo da Violência entre Pares, escala portuguesa desenvolvida por Freire, Simão e Ferreira (2006), para averiguar as variáveis cineantropométricas (o mesmo que biométricas), autoimagem corporal e *status* social dos alunos com característica de vítimas, agressores/vítimas e agressores de *bullying*, a partir da indicação dos colegas de classe, questionário e observação do pesquisador. A pesquisa foi realizada com 337 alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública da Grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina. A avaliação foi realizada em três momentos, no primeiro com a aplicação das escalas de silhueta e percepção da imagem corporal. Em segundo, avaliação cineantropométrica, e em terceiro, aplicação das técnicas para diagnóstico do fenômeno *bullying*, através do Questionário para o Estudo da Violência entre Pares, da escala sociométrica, criada pelo autor deste

estudo, e de observação do pesquisador. O referido autor utilizou testes de Análise de Variância com Post-Hoc de *Tukey*, Qui-quadrado, *Kruskal-Wallis* para indicar a diferença entre os alunos com envolvimento *bullying* e correlações com coeficiente *Pearson* e *Spearman* sempre adotando  $p=0,05$ . A incidência foi de 28,3% de alunos envolvidos neste fenômeno, sendo que 14,1, 4,3 e 9,8 por cento destes eram vítimas, agressores/vítimas e agressores respectivamente. Constatou-se que os envolvidos diferenciaram-se estatisticamente em termos morfológicos, motores e na posição de status no grupo escolar. Não houve diferença entre os envolvidos em relação à autoimagem percebida e a ideal, mas encontrou-se que tanto as vítimas quanto os agressores/vítimas, gostariam de serem maiores fisicamente, e que em média os agressores estão mais satisfeitos com sua imagem corporal. Por fim, o perfil das vítimas apresentou uma massa corporal total, massa corporal magra, estatura, envergadura, aptidão física principalmente nos testes que avaliam a força física e nas relações que medem o status no meio social com valores e níveis inferiores em relação aos agressores. Já C.L. Silva (2010) traduziu a Escala de Acoso Escolar Percebida (EAP), desenvolvida na Espanha por Manga, Abella, Barrio e Alvarez (2007), para utilização em seu estudo. Tal escala consiste de oito itens que avaliam a percepção de violência, em escala *likert* de cinco pontos.

Em suma, cada um dos métodos de avaliação do *bullying* escolar apresentados aqui apresenta vantagens e desvantagens, representando possibilidades complementares na tentativa de se entender as várias facetas do fenômeno (Crothers & Levinson, 2004). De forma geral, alguns pesquisadores optam pela utilização daquele método de avaliação mais acessível, menos oneroso, e mais disseminado na tentativa de poupar tempo, recursos e minimizar os riscos envolvidos. Entretanto, sabe-se que relatos de múltiplos informantes e métodos diversos de avaliação são

necessários para fornecer perfis mais confiáveis, válidos, profundos e compreensivos da personalidade das crianças e para reduzir as fontes de variância erro (Pellegrini & Bartini, 2000). Com relação ao contexto nacional, percebe-se uma escassez de instrumentos para avaliação do *bullying* escolar, especialmente quando se considera escalas validadas para o Brasil.

Há um número razoável de instrumentos utilizados no Brasil para a avaliação do comportamento de *bullying* nas escolas. No entanto, tais procedimentos ainda não estão acessíveis para outros grupos de pesquisas. Este constitui um dos motivos principais para a criação e o desenvolvimento de um checklist breve de heterorrelato, podendo, tal instrumento, auxiliar nas práticas de pesquisa e nas intervenções escolares.

### **III. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS**

A revisão feita da literatura fornece dados significativos e consistentes sobre os impactos gerados pelo *bullying* em diferentes contextos, especialmente o escolar (Smith, 2004). Esta pesquisa investigou a manifestação do *bullying* associada às diferenças individuais da personalidade, de inteligência e do desempenho em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte do estado de Minas Gerais. Foram propostos os seguintes objetivos para a realização desta pesquisa.

**1. Objetivo geral:**

Estudar as diferenças individuais do *bullying* em contexto escolar mineiro.

**2. Objetivos específicos:**

1. Validar, por meio do reconhecimento de dimensões estatísticas, uma escala de observação para professores para a presença de *bullying* em contexto escolar.
2. Pesquisar a existência de diferenças de sexo na expressão do *bullying*.
3. Investigar se há relação entre traços de personalidade e o comportamento de *bullying*.
4. Verificar se há relação entre desempenho escolar, inteligência e *bullying*.

## **IV. MÉTODO**

## **1. Participantes**

A amostra desta pesquisa é composta por estudantes do ensino fundamental do Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre as idades de 11 e 18 anos, de ambos os sexos, cursando a sétima, (39,2%), a oitava (27%) e a nona (33,8%) séries, do ano de 2010, totalizando 248, sendo 131 sujeitos do sexo masculino (52,8%) e 117 do feminino (47,2%), com idades entre 11 e 18 anos ( $M_e=13,04$ ,  $dp=1,157$ ). Baseado na segmentação proposta pelo CB, é possível observar maior concentração de alunos nas classes B e C, 54,9% e 35,5% respectivamente, com a renda familiar concentrada entre dois e cinco salários mínimos (64,9%, ver Tabelas 01 e 02 para maiores detalhes). Foi enviado aos pais de todos os alunos do 3º Ciclo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitando autorização para a participação dos mesmos na pesquisa (anexo 01) e também um questionário de Nível Socioeconômico.

## **2. Instrumentos**

Os seguintes instrumentos foram utilizados:

### **2.1) Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)**

O CCEB, geralmente referido como Critério Brasil (CB), é um inventário desenvolvido para avaliar a segmentação da população brasileira em classes de consumo, para que diferentes estratégias de marketing possam ser criadas e direcionadas a um público específico (Pereira, 2004). O CB discrimina classes econômicas e não classes sociais, uma vez que avalia o poder aquisitivo relacionado à quantidade de bens de consumo. Como o CB é o que melhor segmenta a população brasileira em categorias, conforme a capacidade de consumo, ele se torna, dessa

forma, uma medida *proxy* do nível socioeconômico (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa; ABEP, 2003). A classificação econômica é feita por meio da pontuação de uma escala distribuída em sete classes: A1, A2, B1, B2, C1, C2 D e E.

## **2.2) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é baseado num sistema dinâmico de aprendizagem e desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de avaliar o desempenho educacional de alunos na faixa etária de 15 anos (OCDE, 2010; Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2000).

Para a presente pesquisa, foi utilizada uma versão curta do original com 16 itens extraídos do caderno com ênfase em habilidades matemáticas do ano de 2003. A prova de matemática abrange o uso de operações lógico-abstratas básicas e complexas e apresenta três dimensões de conteúdo a ser examinados: 1) o conteúdo de matemática, definido primeiramente em termos de conceitos matemáticos mais gerais como lógica, geometria, mudança, precisão e estimativa; 2) o processo da matemática, definido pelas competências matemáticas gerais para a resolução de problemas como tempo, espaço, economia e tomada de decisão e 3) as situações nas quais a matemática é usada, variando de contextos particulares àqueles relacionados com questões científicas e públicas mais amplas.

## **2.3) Testes das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral (CEPA, 2001)**

O teste de Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral, conhecido como Raven, foi escolhido como uma das provas de inteligência por ser amplamente



conhecido e empregado nas investigações sobre diferenças individuais em inteligência fluida e raciocínio não-verbal (Jensen, 1998). Além disso, o Raven apresenta boas propriedades psicométricas no que se refere à validade e à precisão (Raven, 1997). Esta escala pode ser aplicada a jovens a partir dos 12 anos de idade ou mais. O Raven Geral apresenta 60 itens distribuídos de forma homogênea, 12 itens em cada grupo, formando cinco séries: A, B, C, D e E. Os itens apresentam níveis de dificuldade gradativa por variável e série, tornando a prova significativamente mais complexa.

O Raven foi utilizado como medida de inteligência fluida dos alunos e apresenta a vantagem de poder ser aplicado de forma coletiva.

#### **2.4) Escalas de Inteligência *Wechsler* para Crianças – 3ª Edição (WISC-III)**

O WISC-III é um teste de inteligência baseado nas escalas tradicionais de Wechsler para avaliar crianças e adolescentes entre seis e 16 anos de idade (Figueiredo, 1999; Wechsler, 1991/2002).

O WISC-III é composto por dois grupos de escalas, a Verbal e a de Execução. Estas escalas traduzem uma concepção de inteligência desenvolvida por Wechsler caracterizando a inteligência como “capacidade conjunta ou global do indivíduo para agir com finalidade, pensar racionalmente e lidar efetivamente com seu meio ambiente” (Wechsler, 1944, 1949).

A escala WISC-III oferece resultados em QI Verbal, QI de Execução e QI Total, além de Índices Fatoriais. Para o presente estudo, por razões de tempo, foram aplicadas as tarefas que permitem o cálculo do QI verbal. O QI Verbal reflete a capacidade verbal e linguística do sujeito, conhecimento adquirido e os seus subtestes

são compostos por itens relacionados com a educação (escola, casa) e a cultura. As habilidades exigidas para o desempenho verbal são: a compreensão verbal, o processamento da linguagem, o raciocínio verbal, a atenção, a aprendizagem verbal e a memória semântica ou lexical.

### **2.5) *Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)* – Versão Autorrelato**

O *Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)* é um instrumento que visa mensurar as cinco dimensões da personalidade em crianças e adolescentes denominadas Extroversão, Neuroticismo, Cordialidade ou Sociabilidade, Conscienciosidade e Abertura à Experiências (McCrae & Costa, 1997). A escala original foi criada e validada para a população italiana por Barbaranelli, Caprara e Rabasca (1998), a partir de escala homônima existente para a avaliação da personalidade em adultos italianos.

O BFQ-C consiste de duas versões de autorrelato, cada uma delas composta de 65 afirmações, uma para crianças de oito a 10 anos e outra para crianças de 11 a 15 anos.

As 65 afirmações estão divididas entre os cinco grandes fatores da personalidade, sendo 13 afirmações para cada fator. O instrumento é respondido sob a forma de escala do tipo *likert*, por meio da qual o respondente expressa seu grau de concordância com a frase apresentada no item numa escala de cinco pontos para as crianças de 11 a 15 anos (Nunca, Quase Nunca/Pouco, Às vezes, Bastante/Quase Sempre e Sempre, Barbaranelli *et al.*, 1998).

Para a referida pesquisa foi utilizada a versão que está em processo de adaptação, para o contexto brasileiro, pelo Laboratório de Avaliação das Diferenças

Individuais (LADI) sob a coordenação da Profa. Dra. Carmen Flores-Mendoza. O inventário consta de uma versão única para crianças e adolescentes a partir de nove, 75 itens, sendo 65 da versão original e 10 itens criados como alternativos aos itens que mostraram, em estudo anterior, menor correlação com o fator correspondente.

## **2.6) Checklist para avaliação do comportamento de *bullying* em ambiente escolar – versão para professores (CABE)**

O CABE foi construído com base na literatura sobre o tema. Os itens se referem ao comportamento agressivo, submissão, humilhação, coerção e segregação, ou seja, buscam investigar mais especificamente a presença de agressores na escola. Inicialmente, foram levantados 25 itens em inglês para compor o *checklist* os quais foram submetidos a uma revisão inicial por três especialistas em conduta agressiva e *bullying*: David Alvarez-García, da Universidad Complutense de Madrid; Dr. Oscar Herrero Mejías e Professora Dra. Maite Garaigordobil Landazabal, da Universidad del País Vasco. Em seguida, essa versão foi submetida ao julgamento de cinco juízes, psicólogos conhecedores de comportamento e personalidade infantil, com a finalidade de checar a validade de conteúdo, adequação e inteligibilidade dos itens. Para a análise dos itens, foi utilizado o teste estatístico dos coeficientes de V e H de Aiken. Valores de V e H podem variar entre 0 e 1. O coeficiente H indica adequação do item ao instrumento e o V refere-se ao nível de concordância entre os juízes, e os valores destes índices serão mais fidedignos a medida que se aproximam de 1,0 (Aiken, 1996; Muñiz, 1996 a e b).

O *checklist* ajustado foi oferecido aos professores que deveriam julgar o comportamento dos participantes da pesquisa (n=248). O julgamento devia ser feito de acordo com uma escala *likert* de três respostas, usando os seguintes parâmetros:

(0) quando a característica estiver totalmente ausente ou não se aplicar em contexto escolar algum.

(1) quando a característica é observada parcialmente ou quando houver dúvida se ela está ou não presente.

(2) quando a característica estiver totalmente presente ou for facilmente observada e identificada em qualquer situação escolar.

A versão final constou de 20 itens cujas análises serão apresentadas na seção de *análise de dados e resultados*.

### **3. Procedimentos**

#### **3.1) Aspectos éticos e práticos para a viabilização da pesquisa**

O Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais (LADI) contactou o Centro Pedagógico (CP) com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa à direção e ao corpo docente como também explicar sobre o seu impacto e relevância no contexto escolar.

Após os esclarecimentos junto ao CP sobre a investigação e a sua subsequente adesão ao projeto, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado para que a escola o distribuisse entre aos pais ou responsáveis legais pelas crianças e adolescentes com idades entre 11 e 18 anos das sétima, oitava e nona séries.

Vale ressaltar que os participantes, mesmo com autorização dos pais ou responsáveis, poderiam recusar a participar da pesquisa ou mesmo interromper o procedimento após o seu início.

### 3.2) Coleta de dados

Para o procedimento de coleta de dados foram selecionados e treinados uma equipe composta por um psicólogo mestre e por mais cinco estudantes do final do curso de graduação de Psicologia. Todos os envolvidos tinham conhecimento sobre as medidas e técnicas de avaliação (aplicação, correção e inferência) selecionadas para esta investigação.

O CP disponibilizou espaços individualizados para a avaliação das crianças e adolescentes no turno da manhã e da tarde. As salas são acessíveis e apresentavam boa iluminação, isolamento acústico e mobília ergonômica, impedindo, dessa forma, variáveis intervenientes durante os procedimentos de avaliação

A aplicação das técnicas foi distribuída em cinco etapas: 1. aplicação individual; 2. aplicações coletivas e 3. aplicação do inventário de heteroavaliação de *bullying* para os professores.

A primeira etapa consistiu na avaliação individual dos alunos do 3º. Ciclo e aconteceu entre os meses de março e junho de 2010. Eles foram submetidos aos seis subtestes da escala verbal do WISC-III. As avaliações ocorreram em cada uma das salas designadas pelo CP.

A segunda parte foi caracterizada pela aplicação coletiva das provas de personalidade, raciocínio e desempenho acadêmico por turma, nos meses março a junho de 2010. Em um dia aplicou-se os testes de personalidade (BFQ-C) e de raciocínio não-verbal (Raven) e, no outro, o de desempenho acadêmico (PISA). As sessões de aplicação coletiva tiveram duração de 2 horas no total, divididas em dois

encontros de uma hora cada. Desse modo, evitou-se grande esforço por parte dos alunos para realizar as provas.

Por último, os questionários de avaliação do *bullying* foram entregues a dois professores da mesma série (Matemática e Ciências para turmas de sétima série, Ciências e Geografia para as de oitava série e, por fim, Língua portuguesa e Ciências para as de nona série), que julgaram a conduta de *bullying* de seus alunos. Inicialmente, os professores receberam uma pequena cartilha sobre o que é o *bullying* e foram, também, esclarecidos pelo responsável da presente pesquisa sobre o estudo. Logo em seguida, foi solicitado aos professores que respondessem o *checklist* sobre *bullying* para cada aluno individualmente, o que levou em média 10 minutos. O processo de avaliação por um par de professores foi utilizado a fim de verificar a concordância no julgamento se há conduta de *bullying* daqueles alunos. Para isto, os professores de cada série constituíram um grupo de respondentes que foi arbitrariamente chamado de respondente 01 ou 02.

Após o término da coleta, todo o material foi recolhido, conferido e corrigido. A conferência foi feita pela equipe após cada aplicação. O pesquisador e os seus colaboradores checaram as provas em pares para evitar eventuais erros no procedimento de correção. Desse modo, foi possível certificar se os resultados presentes nas provas refletem, de fato, os processos avaliados em cada aluno.

## **V. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS**

## 1. Caracterização da amostra de estudantes do III ciclo.

A idade dos participantes variou entre 11 e 18 anos, com uma média de idade de 13,04 anos ( $dp=1,157$ ) e moda (Mo) igual a 14 anos.

**TABELA 1:** Distribuição dos alunos por idade.

Idade	Frequência	(%)	(%) Acumulativa
11	16	6,5	6,5
12	71	28,6	35,1
13	72	29,0	64,1
14	73	29,4	93,5
15	12	4,8	98,4
16	1	0,4	98,8
17	1	0,4	99,2
18	2	0,8	100,00
<b>Total</b>	<b>248</b>	<b>100,00</b>	

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos alunos por série e sexo. Pode-se observar maior presença de alunos do sexo masculino, no total (52,8%), e maior número de alunos cursando a sétima série escolar (39,2%).

**TABELA 2:** Distribuição dos alunos por série e sexo.

Série	Sexo (frequência e %)		Total (frequência e %)
	Feminino	Masculino	
7ª	44 (17,8%)	53 (21,4%)	97 (39,2%)
8ª	31 (12,5%)	36 (14,5%)	67 (27%)
9ª	42 (16,9%)	42 (16,9%)	84 (33,8%)
<b>Total</b>	<b>117 (47,2%)</b>	<b>131 (52,8%)</b>	<b>248 (100%)</b>

Duas variáveis sociais são descritas neste estudo, o nível socioeconômico – conforme o Critério Brasil (CB, [www.abep.org.br](http://www.abep.org.br)) – e a renda familiar – este dado foi obtido a partir dos registros gerais dos alunos matriculados no CP – baseada na quantidade de salários mínimos obtida pelos provedores e demais membros da mesma família. Baseado na segmentação proposta pelo CB, é possível observar maior



concentração de alunos nas classes B e C, 54,9% e 35,5% respectivamente (ver Tabela 3). Ao tomar em consideração a renda familiar, verifica-se que a maior parte das famílias recebe em torno de 10 salários mínimos, concentrando-se especialmente entre dois e cinco salários (64,9%) e seis a 10 (24,2%, ver Tabela 4 para maior detalhamento da distribuição da renda familiar).

**TABELA 3:** Nível socioeconômico dos pais ou responsáveis.

<b>Critério Econômico Brasil</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
<b>A1</b>	2	0,8
<b>A2</b>	15	6,0
<b>B1</b>	49	19,8
<b>B2</b>	87	35,1
<b>C1</b>	59	23,8
<b>C2</b>	29	11,7
<b>D</b>	6	2,4
<b>E</b>	1	0,4
<b>Total</b>	248	100,0

**TABELA 4:** Distribuição da amostra segundo a renda familiar.

<b>Quantidade de salários</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>	<b>(%) Acumulativa</b>
<b>01 salário mínimo</b>	14	5,6	5,6
<b>02 a 05 salários mínimos</b>	161	64,9	70,6
<b>06 a 10 salários mínimos</b>	60	24,2	94,8
<b>11 a 15 salários mínimos</b>	10	4,0	98,8
<b>Acima de 15 salários mínimos</b>	3	1,2	100,00
<b>Total</b>	248	100,0	

## **2. Desenvolvimento do *Checklist* para avaliação do comportamento de *bullying* em ambiente escolar – versão para professores (CABE).**

A primeira versão do CABE foi composta por 25 itens referentes às características de *bullying* usualmente descritas na literatura, tomando em conta o ato de subjugação dos colegas, a humilhação, a agressividade, o mau dizer, o mau desempenho escolar e o desrespeito às normas. Cinco juízes foram escolhidos pela sua formação acadêmica em psicologia, conhecimento sobre o constructo e nível de

especialização – eram mestres ou doutores. Eles receberam orientações para avaliar qualidade dos itens e se os mesmos seriam úteis para discriminar o *bullying* em contexto escolar e para isto, cada um deles deveria atribuir ‘0’ caso o item estivesse com problemas ou não fosse adequado/aplicável ao fenômeno, ‘1’ para itens regulares ou duvidosos quanto ao fenômeno e ‘2’ caso estivessem seguros da qualidade do item e do quão útil ele seria para reconhecer os autores de bullying (ver Tabela 05). Em seguida, os juízes, individualmente, encaminharam os motivos pelos quais atribuíram um determinado valor a cada item e suas sugestões para o aperfeiçoamento do CABE.

Por meio análise dos resultados da primeira versão da CABE, juntamente com a opinião dos juízes, foi possível reduzir o *checklist* de 25 para 20 itens. Os itens 01, 04, 10, 15, 17, 18, 19 e 20 foram modificados e os 21 a 25 foram extraídos. Os itens 21 a 25 foram eliminados por serem ambíguos, referirem-se tanto às vítimas quanto aos autores, ou por se referir às vítimas apenas. Posteriormente, o CABE foi submetido à análise de uma nova comissão, com conhecimento e experiência em psicologia infanto-juvenil. Estes receberam as mesmas orientações dadas ao primeiro grupo de juízes para avaliar os itens da versão modificada do instrumento.

A segunda versão da escala apresenta itens com índices satisfatórios de adequação e também boa concordância entre os juízes (ver Tabela 6).

**TABELA 5:** Primeira versão do CABE com os índices de Aiken para ajuste dos itens.

No	Itens	Juízes					Coeficientes de Aiken	
		I	II	III	IV	V	V	H
01	Cria algum tipo de problema com seus pares.	1	1	2	0	1	0,50	0,33
02	Propõe a seus pares próximos que censure rudemente outro (a) estudante.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
03	Despreza e isola socialmente outro (a) estudante.	1	2	2	2	2	0,90*	0,67
04	Provoca embates físicos com outro (a) colega na escola.	2	2	2	1	1	0,80	0,50
05	Humilha outro (a) estudante diante de outros colegas na escola.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
06	Difama ou maldiz outro (a) colega na escola.	1	1	2	2	2	0,80	0,50
07	Gosta de chamar a atenção sendo agressivo (a) com os seus pares.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
08	Persegue e submete outro (a) estudante a situações constrangedoras.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
09	Agride verbalmente ou insulta outro (a) estudante.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
10	Pega e/ou esconde objetos de outros colegas na escola.	0	1	2	1	1	0,50	0,33
11	Persiste em provocar situações de humilhação a outro (o) colega	1	2	2	2	2	0,90*	0,67
12	Causa medo e constrangimento em outros (as) alunos.	1	2	2	2	2	0,90*	0,67
13	Sente-se bem em infligir sofrimento a outro (a) estudante.	1	2	2	2	1	0,80	0,50
14	Coloca apelido nos(as) colegas para reforçar alguma característica física deste (a) colega.	1	1	2	2	2	0,80	0,50
15	Tem dificuldade em controlar seu comportamento agressivo com outro (a) estudante em qualquer situação na escola.	1	2	1	0	1	0,50	0,33
16	Faz outros colegas se voltarem contra outro(a) estudante.	1	2	2	2	2	0,90*	0,67
17	Os alunos queixam-se entre eles sobre o mau comportamento do (a) aluno (a).	1	0	2	2	1	0,70	0,50
18	Os alunos reportam queixas às autoridades sobre o mau comportamento do (a) aluno (a).	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
19	É vítima de ataques físicos de outro (s) colega (s).	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
20	É vítima de maus dizeres de outro (s) de colega (s).	1	2	2	0	2	0,70	0,17
21	Recebe apelidos ofensivos de outro (s) colegas (s).	1	2	2	2	2	0,90*	0,67
22	Queixa-se por não ser aceito por outro (s) colega (s) na escola.	1	1	1	2	2	0,70	0,50
23	Tem apresentado declínio no rendimento da sua disciplina ao longo do ano.	1	1	1	0	1	0,40	0,67
24	Não apresenta bom rendimento acadêmico na sua disciplina.	1	1	1	0	1	0,40	0,67
25	Manifestou ou manifesta interesse em abandonar a escola sem motivos.	1	2	1	0	1	0,50	0,33

\*  $p < 0,0001$ .

**TABELA 6:** Segunda versão do CABE com os índices de Aiken para ajuste dos itens.

No	Itens	Juízes					Coeficientes de Aiken	
		I	II	III	IV	V	V'	H
01	Gosta de controlar os outros alunos	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
02	Propõe a seus pares próximos que censure rudemente outro (a) estudante.	2	2	2	1	2	0,90*	0,67
03	Despreza e isola socialmente outro (a) estudante.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
04	Provoca embates físicos e comportamento agressivo com outro (a) colega na escola.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
05	Humilha outro (a) estudante diante de outros colegas na escola.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
06	Difama ou maldiz outro (a) colega na escola.	2	2	1	2	2	0,90*	0,67
07	Gosta de chamar a atenção sendo agressivo (a) com os seus pares.	1	2	2	2	1	0,80	0,50
08	Persegue e submete outro (a) estudante a situações constrangedoras.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
09	Agride verbalmente ou insulta outro (a) estudante.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
10	Demonstra sentimentos positivos quanto ao ato de violência para com outros colegas.	1	2	2	2	1	0,80	0,50
11	Persiste em provocar situações de humilhação a outro (o) colega	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
12	Causa medo e constrangimento em outros (as) alunos.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
13	Sente-se bem em infligir sofrimento a outro (a) estudante.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
14	Coloca apelido nos(as) colegas para reforçar alguma característica física deste (a) colega.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
15	Xinga, ameaça e insulta outros colegas.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
16	Faz outros colegas se voltarem contra outro(a) estudante.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
17	Provoca queixas dos outros alunos sobre o seu mau comportamento com os colegas.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
18	Espalha boatos e inventa situações para gerar constrangimento e um(a) colega.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
19	Exclui propositalmente colegas de convívio e atividades com outros colegas.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*
20	Discrimina outros colegas por preferência sexual, religiosa, cor de pele ou etnia.	2	2	2	2	2	1,00*	1,00*

\*  $p < 0,0001$ .

Os itens 07 e 10 mostraram valores mais baixos que os demais, pois muito provavelmente não expressam um comportamento diretamente observado por aquelas pessoas que convivem com os atores de *bullying*, tornando a avaliação dos juízes menos objetiva e afetando o valor de V e H de Aiken. No entanto, optou-se por mantê-los no *checklist* uma vez que os índices V e H estão em uma faixa aceitável,

mesmo que estes sejam inferiores aos demais itens, e por serem características do comportamento de *bullying* amplamente descritas na literatura.

Outros itens da versão anterior do CABE foram retirados e alterados por diferentes motivos. Alguns dos itens apresentaram bons valores tanto para a adequação do item quanto para a concordância entre os juízes, no entanto, esses mesmos itens, na opinião dos juízes, poderiam se referir aos atores e às vítimas concomitantemente. O item 18 da primeira versão foi retirado mesmo tendo sido considerado satisfatório. Em avaliação posterior de julgamento dos novos itens, concluiu-se que o item 18 pode se referir a um aluno desordeiro nas atividades propostas em sala ou na escola, mas que não ofende ou agride um colega em particular, o que não caracterizaria, portanto, um comportamento de *bullying*.

### **2.1) Análise de concordância entre professores acerca do comportamento do agressor nos episódios de *bullying*.**

O CABE, já descrito anteriormente, é uma medida de heterorrelato desenvolvida para professores. Dois professores de diferentes disciplinas da mesma série foram convidados a responder o *checklist*, permitindo, desse modo, verificar concordância na percepção destes mesmos professores acerca da conduta de seus alunos.

**TABELA 7:** Correlação entre as respostas dos professores do grupo 01 e 02 para o mesmo item/aluno.

	<b>Itens</b>	<b>Valor da correlação para o mesmo item entre os professores 01 e 02*</b>
01	Gosta de controlar os outros alunos	0,697
02	Propõe a seus pares próximos que censure rudemente outro (a) estudante.	0,606
03	Despreza e isola socialmente outro (a) estudante.	0,714
04	Provoca embates físicos e comportamento agressivo com outro (a) colega na escola.	0,721
05	Humilha outro (a) estudante diante de outros colegas na escola.	0,666
06	Difama ou maldiz outro (a) colega na escola.	0,763
07	Gosta de chamar a atenção sendo agressivo (a) com os seus pares.	0,542
08	Persegue e submete outro (a) estudante a situações constrangedoras.	0,614
09	Agride verbalmente ou insulta outro (a) estudante.	0,812
10	Demonstra sentimentos positivos quanto ao ato de violência para com outros colegas.	0,768
11	Persiste em provocar situações de humilhação a outro (o) colega	0,715
12	Causa medo e constrangimento em outros (as) alunos.	0,602
13	Sente-se bem em infligir sofrimento a outro (a) estudante.	0,732
14	Coloca apelido nos(as) colegas para reforçar alguma característica física deste (a) colega.	0,693
15	Xinga, ameaça e insulta outros colegas.	0,804
16	Faz outros colegas se voltarem contra outro(a) estudante.	0,586
17	Provoca queixas dos outros alunos sobre o seu mau comportamento com os colegas.	0,714
18	Espalha boatos e inventa situações para gerar constrangimento e um(a) colega.	0,737
19	Exclui propositalmente colegas de convívio e atividades com outros colegas.	0,822
20	Discrimina outros colegas por preferência sexual, religiosa, cor de pele ou etnia.	0,761

\* $p < 0,001$ .

As pontuações dadas por cada professor foram correlacionadas mediante a estatística de *Pearson*. Os resultados mostraram índices de associação satisfatórios entre os dois avaliadores conforme pode ser visto na Tabela 7. Portanto, estes resultados indicam que ambos os avaliadores compreenderam de forma equivalente os

critérios de avaliação do comportamento de *bullying* de seus alunos descrito pelos itens do CABE.

## **2.2) Análise de consistência interna do CABE.**

A análise de consistência interna é um tipo de estudo de precisão que verifica a homogeneidade da amostra de itens de uma prova, qual seja o CABE. A técnica de *Cronbach*, especificamente, fornece um índice capaz de avaliar o grau de precisão medido pelos itens acerca do mesmo construto subjacente ao instrumento. Esse grau é expresso por meio do índice *alpha* ( $\alpha$ ) de *Cronbach*, cujo valor mínimo deve ser 0,70 para que a consistência do instrumento seja considerada razoável (Hair *et al.*, 2009).

Na presente investigação, foi solicitado a dois professores de diferentes disciplinas da mesma série e turma para responder o CABE de cada aluno em particular. O *checklist* apresentou  $\alpha$  (Cronbach) igual a 0,940 e 0,951 para os respondentes 01 e 02, respectivamente. O CABE, portanto, mostrou-se consistente para ambos professores respondentes.

## **2.3) Evidência de validade de construto do CABE.**

A fim de obter informação sobre a relação existente entre os itens e, portanto, explorar a estrutura subjacente (latente) ao CABE, realizou-se dois tipos de análise fatorial: a exploratória e a confirmatória. Para verificar a qualidade da amostra para fins de fatoração, considerou-se o KMO e o teste de Bartlett. O KMO e teste de esfericidade de Bartlett indicam que os itens são passíveis de redução em fatores (o KMO precisa ser sempre maior do que 0,6 e a significância menor que 0,05). Neste estudo, o CABE foi respondido por professores de disciplinas distintas para cada aluno em cada série, o que permite a realização de duas análises fatoriais diferentes

para cada um dos grupos de professores respondentes, com isto é possível compreender a forma como os itens se distribuem e se relacionam para expressar as dimensões que compõem o comportamento de *bullying* nesta pesquisa.

**TABELA 8:** Índices para a fatoração do CABE para os respondentes 01 e 02.

Testes para fatoração		Valores Respondente 01	Valores Respondente 02
<b>Adequação da amostra para Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</b>		0,892	0,937
<b>Teste de esfericidade de Bartlett</b>	Qui-quadrado	3237,923	3188,154
	Graus de liberdade	190	171
	Significância	0,000	0,000

Os índices de fatoração apresentam valores de KMO=0,892 e nível de significância no teste de Bartlett igual a 0,000 para o grupo de professores respondentes 01 e o KMO foi a igual a 0,937 e teste de Bartlett foi significativo (0,000) para o grupo 02 (ver Tabela 8). Os testes de esfericidade mostraram-se satisfatórios, o que torna possível a redução dos itens existentes, identificando variáveis representativas ou dimensões de um conjunto de variáveis iniciais. Costumeiramente, é utilizado a análise de componentes principais (PCA) para a extração fatorial, no entanto, optou-se pelo método *Maximum Likelihood Estimation* (MLE) para modelagem de equações estruturais a ser utilizada no modelo confirmatório (Hair *et al.*, 2009).

A análise fatorial apontou a presença de dois fatores para os dois grupos de respondentes, utilizando como referência cargas fatorais iguais ou maiores que 0,50 (ver Tabela 9) e *eigenvalues* maiores que 1.



**TABELA 9:** Matriz de fatoração do CABE para respondentes 01 e 02, método MLE.

Itens	Grupo de professores respondentes			
	01		02	
	F 01	F 02	F 01	F 02
<b>01</b> Gosta de controlar os outros alunos	,195	<b>,675</b>	,195	<b>,788</b>
<b>02</b> Propõe a seus pares próximos que censure rudemente outro (a) estudante.	,334	<b>,552</b>	,267	<b>,777</b>
<b>03</b> Despreza e isola socialmente outro (a) estudante.	,233	<b>,796</b>	,393	<b>,638</b>
<b>04</b> Provoca embates físicos e comportamento agressivo com outro (a) colega na escola.	<b>,683</b>	,375	<b>,614</b>	,452
<b>05</b> Humilha outro (a) estudante diante de outros colegas na escola.	,347	<b>,571</b>	,422	<b>,677</b>
<b>06</b> Difama ou maldiz outro (a) colega na escola.	,299	<b>,618</b>	,252	<b>,669</b>
<b>07</b> Gosta de chamar a atenção sendo agressivo (a) com os seus pares.	<b>,711</b>	,263	<b>,502</b>	<b>,509</b>
<b>08</b> Persegue e submete outro (a) estudante a situações constrangedoras.	,468	<b>,526</b>	,432	<b>,535</b>
<b>09</b> Agride verbalmente ou insulta outro (a) estudante.	<b>,676</b>	,371	<b>,613</b>	,444
<b>10</b> Demonstra sentimentos positivos quanto ao ato de violência para com outros colegas.	<b>,692</b>	,222	<b>,597</b>	,269
<b>11</b> Persiste em provocar situações de humilhação a outro (o) colega	<b>,597</b>	,409	<b>,560</b>	,396
<b>12</b> Causa medo e constrangimento em outros (as) alunos.	<b>,692</b>	,167	<b>,785</b>	,179
<b>13</b> Sente-se bem em infligir sofrimento a outro (a) estudante.	,320	<b>,618</b>	,556	,522
<b>14</b> Coloca apelido nos(as) colegas para reforçar alguma característica física deste (a) colega.	,408	,494	,380	,456
<b>15</b> Xinga, ameaça e insulta outros colegas.	<b>,675</b>	,456	<b>,584</b>	,486
<b>16</b> Faz outros colegas se voltarem contra outro(a) estudante.	,478	,396	<b>,698</b>	,217
<b>17</b> Provoca queixas dos outros alunos sobre o seu mau comportamento com os colegas.	<b>,764</b>	,250	<b>,651</b>	,352
<b>18</b> Espalha boatos e inventa situações para gerar constrangimento e um(a) colega.	,408	<b>,501</b>	,398	<b>,663</b>
<b>19</b> Exclui propositalmente colegas de convívio e atividades com outros colegas.	,165	<b>,792</b>	,430	<b>,689</b>
<b>20</b> Discrimina outros colegas por preferência sexual, religiosa, cor de pele ou etnia.	,359	,493	,451	<b>,577</b>
<b>Variância</b>	47,997%	8,405%	52,892%	7,025%
<b>Total</b>	56,402%		59,917%	
<b>Variância (cálculo pela rotação da soma dos quadrados)</b>	26,170%	25,725%	28,409%	27,576%
<b>Total</b>	51,895%		55,626%	

**Nota:** Cargas fatoriais com valores acima de **0,50** a partir do método MLE estão em negrito.

A variância apontada para a estrutura fatorial indica que um fator seria suficiente para explicar a dimensão presente no constructo *bullying*. No entanto, ao tomar em consideração o cálculo da variância pela rotação das soma dos quadrados verifica-se que a presença de dois fatores explica melhor as dimensões que compõem o *bullying* em mais de 55%, em ambos os casos. Outros estudos, tais como os de Monks et al. (2009), Olweus (1993) e Smith e Ananiadou (2003) apontaram duas diferentes facetas presentes na conduta de *bullying* em ambiente escolar, uma dimensão marcada por contato e embates físicos e a outra por uma manifestação verbal para humilhar e subjugar os pares. Com esta proposta teórica, optou-se por manter o modelo de dois fatores, excluindo os itens que apresentaram cargas inferiores a 0,50 ou que carregaram somente para um grupo de respondentes, quais sejam os itens 07, 13, 14, 16 e 20. Foi rodada uma nova análise fatorial após a eliminação destes itens.

Os testes de esfericidade foram novamente realizados e comprovaram, tanto o KMO quanto o teste de Bartlett, a possibilidade de fatorar os 15 itens do CABE.

**TABELA 10:** Índices para a fatorar o CABE com a versão de 15 itens para os respondentes 01 e 02.

Testes para fatoração		Valores Respondente 01	Valores Respondente 02
Adequação da amostra para Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,912	0,933
	Qui-quadrado	2231,813	2381,137
Teste de esfericidade de Bartlett	Graus de liberdade	105	105
	Significância	0,000	0,000

Com base na Tabela 11 pode-se verificar que os itens representam as mesmas facetas para o grupo de respondentes 01 e 02 presentes no modelo com 20 variáveis. Os itens 04, 09, 10, 11, 12, 15 e 17 carregaram no primeiro fator e os itens 01, 02, 03, 05, 06, 08, 18 e 19 no segundo.

**TABELA 11:** Matriz fatorial do CABE com 15 itens para respondentes 01 e 02, método MLE.

Itens	Grupo de professores respondentes			
	01		02	
	F 01	F 02	F 01	F 02
<b>01</b> Gosta de controlar os outros alunos	,173	<b>,699</b>	,212	<b>,806</b>
<b>02</b> Propõe a seus pares próximos que censure rudemente outro (a) estudante.	,316	<b>,597</b>	,278	<b>,783</b>
<b>03</b> Despreza e isola socialmente outro (a) estudante.	,263	<b>,780</b>	,419	<b>,622</b>
<b>04</b> Provoca embates físicos e comportamento agressivo com outro (a) colega na escola.	<b>,679</b>	,380	<b>,655</b>	,413
<b>05</b> Humilha outro (a) estudante diante de outros colegas na escola.	,323	<b>,591</b>	,399	<b>,698</b>
<b>06</b> Difama ou maldiz outro (a) colega na escola.	,263	<b>,671</b>	,305	<b>,628</b>
<b>08</b> Persegue e submete outro (a) estudante a situações constrangedoras.	,454	<b>,532</b>	,463	<b>,527</b>
<b>09</b> Agride verbalmente ou insulta outro (a) estudante.	<b>,653</b>	,417	<b>,632</b>	,432
<b>10</b> Demonstra sentimentos positivos quanto ao ato de violência para com outros colegas.	<b>,659</b>	,232	<b>,594</b>	,262
<b>11</b> Persiste em provocar situações de humilhação a outro (o) colega	<b>,609</b>	,408	<b>,577</b>	,360
<b>12</b> Causa medo e constrangimento em outros (as) alunos.	<b>,711</b>	,139	<b>,784</b>	,149
<b>15</b> Xinga, ameaça e insulta outros colegas.	<b>,679</b>	,447	<b>,595</b>	,475
<b>17</b> Provoca queixas dos outros alunos sobre o seu mau comportamento com os colegas.	<b>,818</b>	,197	<b>,642</b>	,330
<b>18</b> Espalha boatos e inventa situações para gerar constrangimento e um(a) colega.	,447	<b>,742</b>	,437	<b>,628</b>
<b>19</b> Exclui propositalmente colegas de convívio e atividades com outros colegas.	,215	<b>,715</b>	,446	<b>,663</b>
<b>Variância (%)</b>	50,502	10,339	54,495	8,379
<b>Total (%)</b>	60,841		62,874	
<b>Variância (cálculo pela rotação da soma dos quadrados) (%)</b>	27,677	26,923	29,191	28,169
<b>Total (%)</b>	54,6		57,36	

**Nota:** Cargas fatoriais com valores acima de **0,50** a partir do método MLE estão em negrito.

O itens expressos pelo Fator I apresentam características que envolvem o comportamento agressivo, satisfação com a agressividade e atitudes opressoras, ao passo que os itens presentes no Fator II se referem à utilização de estratégias verbais

para manipular, controlar, coagir, humilhar e subjugar outro estudante. Estas características na conduta de *bullying* em contexto escolar são as mesmas apontadas na literatura conforme dito anteriormente. Nesse sentido, o Fator I será nomeado como *Agressividade e Constrangimento* (físico) e o Fator II como *Manipulação e Rejeição* (relacional).

Uma vez que as cargas fatoriais de cada item foram definidas, pode-se utilizar um procedimento desenvolvido por Jensen (1998) chamado de Coeficiente de Congruência Fatorial (CCF). Além da correlação de *Pearson*, o CCF permite verificar se os professores de cada grupo responderam ao CAFE de forma equivalente. Jensen presume que haverá maior similaridade ou identidade fatorial quando o CCF assumir valores superiores a 0,90 (Jensen, 1998). Caso seja comprovado a relação entre os itens para ambos grupos respondentes, poder-se-á escolher qualquer uma das matrizes para prosseguir às demais análises estatísticas a fim de compreender as diferenças individuais no comportamento de *bullying*.

O CCF é calculado pela seguinte equação:

$$CC_{pq} = \frac{\sum_{i=1}^n S_{1ip} \cdot S_{2iq}}{\sqrt{\sum_{i=1}^n S_{1ip}^2 \cdot \sum_{i=1}^n S_{2iq}^2}}$$

n=número de variáveis presentes nas duas amostras.

p=número de fatores presentes no primeiro conjunto de variáveis.

q=número de fatores presentes no segundo conjunto de variáveis.

S1=é o somatório das cargas fatoriais no primeiro conjunto.

S2=é o somatório das cargas fatoriais no segundo conjunto.

Os resultados obtidos por meio do CCF indicam grande concordância entre os avaliadores que formam os dois grupos de respondentes (ver Tabela 12) tanto para o

Fator I quanto para o Fator II. Pela descrição de Jensen, o índice de concordância apresentado admite identidade fatorial.

**TABELA 12:** Coeficientes de Congruência Fatorial (CCF) entre os respondentes 01 e 02.

Itens	Respondentes para o Fator I		Respondentes para o Fator II	
	01	02	01	02
01			,699	,806
02			,597	,783
03			,780	,622
04	,679	,655		
05			,591	,698
06			,671	,628
08			,532	,527
09	,653	,632		
10	,659	,594		
11	,609	,577		
12	,711	,784		
15	,679	,595		
17	,818	,642		
18			,742	,628
19			,715	,663
<b>CCF</b>	0,966		0,972	

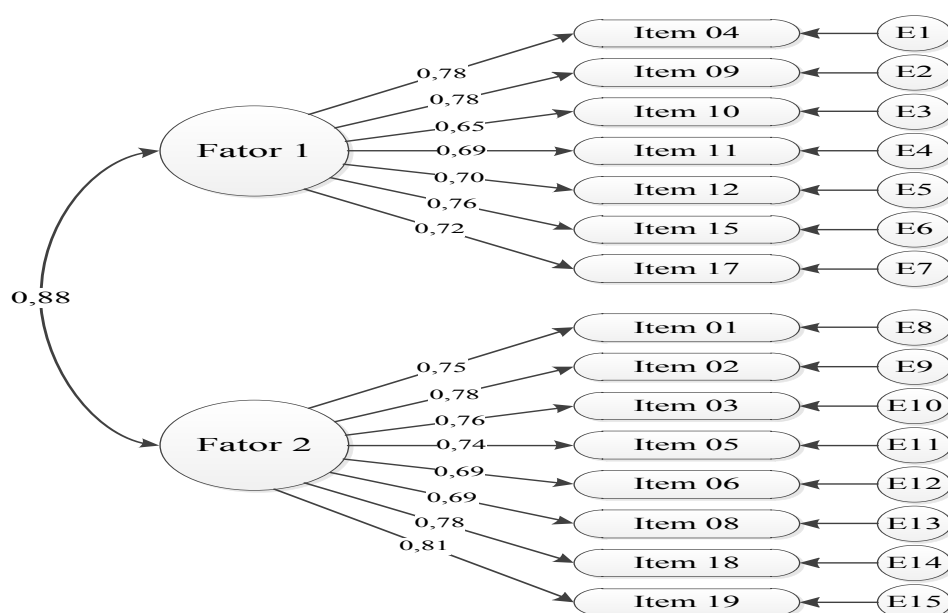
A CCF apresentou valores superiores a 0,90 o que sugere que qualquer uma das matrizes pode ser utilizada para prosseguir com a análise confirmatória. Neste caso, a matriz dos respondentes 02 foi escolhida por apresentar uma variância ligeiramente maior (57,36%).

### **2.3.1) Análise confirmatória (CFA) do CABE.**

A análise fatorial confirmatória (CFA) permite verificar a forma como se expressam os itens de um instrumentos que já foram fatorados pela análise exploratória (Hair et al., 2009). A CFA é uma técnica para testar ou confirmar o relacionamento de um conjunto de variáveis preestabelecido pelo pesquisador, neste caso, os itens do *checklist* CABE desenhado para esta pesquisa.

No presente estudo, verificou-se a presença de dois fatores para o CABE, supondo que as cargas fatoriais sejam iguais ou superiores a 0,50. Os 15 itens remanescentes foram submetidos à análise no programa estatístico AMOS para checar a validade do modelo bifatorial para o CABE. O modelo de dois fatores foi testado e pode ser observado na Figura 1.

**FIGURA 1:** Modelo confirmatório baseado na Regressão de Pesos Padronizados do CABE.



**TABELA 13:** Distribuição dos itens do CABE por meio da análise confirmatória.

Itens	Fator	Estimativa
04	1	0,775
09	1	0,776
10	1	0,653
11	1	0,695
12	1	0,705
15	1	0,760
17	1	0,723
01	2	0,751
02	2	0,776
03	2	0,758
05	2	0,737
06	2	0,693
08	2	0,691
18	2	0,782
19	2	0,813

A princípio, o modelo exploratório de dois fatores para o comportamento de *bullying* foi confirmado, permanecendo os itens 04, 09, 10, 11, 12, 15 e 17 para o Fator I e os demais – 01, 02, 03, 05, 06, 08, 18 e 19 – o para o segundo fator (ver Tabela 13). Apesar da evidência inicial de dois fatores, observa-se no modelo confirmatório proposto uma alta correlação (0,88) entre eles, o que sugere a presença de uma única dimensão ao invés de duas.

Browne e Cudeck (1992) e Hair *et al.* (2009) apresentam recomendações quanto à forma de interpretar os índices para a confirmação de um modelo. Para amostras com menos de 250 sujeitos e com número de variáveis igual ou superior a 30, deve-se considerar o RMSEA inferior a 0,080, a razão entre o CMIN/*df* próxima a dois (2,0) – no máximo três (3,0) pontos, o CFI e o TLI superiores a 0,92. Os índices confirmatórios apresentaram valores diferentes do esperado (RMSEA=0,115; CMIN/*df*=4,241; CFI=0,876 e TLI=0,832), indicando ajuste pobre do modelo de dois fatores. A diferença entre os valores aceitáveis dos índices confirmatórios associada à alta correlação entre os fatores sugere, uma vez mais, que um modelo unidimensional seria mais satisfatório para expressar matematicamente o comportamento de *bullying* do que um modelo com dois fatores.

No entanto, a opção pelo modelo deve ser sustentada por uma teoria. Uma vez que a literatura enfatiza a diferença na manifestação do *bullying* (ver Olweus, 1993 e Smith, 2004), optar-se-á, nesta pesquisa, por manter o modelo bifatorial para verificar se há algum tipo de relação entre as duas dimensões presentes no CABE e desempenho escolar, a variável de maior preocupação dos professores do ensino fundamental.

### 3. Análise de consistência interna e estatísticas descritivas do PISA.

O PISA apresentou média de 4,70 pontos ( $dp=3,02$ ), e moda igual a 3, o que sugere um desempenho geral muito baixo nesta prova, considerando-se que a pontuação total é de 16 pontos. O PISA foi inicialmente submetido a duas análises: consistência interna e descritiva. O índice de Cronbach ( $\alpha$ ) igual a 0,775, mostrando-se, portanto, consistente.

**TABELA 14:** Análise descritiva de desempenho no PISA entre os sexos dos estudantes.

sexo	amostra (n)	Média	<i>dp</i>
<b>Masculino</b>	126	4,87	3,052
<b>Feminino</b>	114	4,52	2,987
<b>Total</b>	240	4,70	3,020

O teste *t* para amostras independentes foi utilizado para verificar a diferença de média entre o desempenho no PISA e o sexo dos estudantes, constatando-se não haver diferença significativa entre estes grupos de variáveis  $t(238)=0,910$ ,  $p<0,364$ .

### 4. Análise de consistência interna e validade do teste de personalidade *Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)*

O BFQ-C é um instrumento que se encontra ainda em processo de validação para o contexto nacional pelo Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais (UFMG). Por este motivo optou-se por verificar a consistência interna, os índices para a fatoração e análise de componentes principais do instrumento para a presente pesquisa.



**TABELA 15:** Índices para a fatoração do BFC para amostra de estudantes do III Ciclo.

Testes para fatoração		valores
Adequação da amostra para Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,815
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	4871,641
	Graus de liberdade	1540
	Significância	0,000

O  ndice de Cronbach ( $\alpha$ ) do instrumento foi igual a 0,866, o que significa que o teste apresentou boa consistência interna, e o teste de esfericidade para a rotação do BFQ-C apresentou valores satisfatórios tanto para o KMO (0,815) quanto para o teste de Bartlett (nível de significância igual a 0,000, ver Tabela 13).

A análise pelo método de extração dos componentes aponta para a existência de cinco grandes fatores representados pelas dimensões Cordialidade ou Amabilidade (C), Neuroticismo (N), Responsabilidade ou Conscienciosidade (R), Abertura   Experiência (A) e Extroversão (E) tal como propõe o modelo pentafatorial de Robert McCrae e Paul Costa (Barbaranelli *et al.*, 1998). Estes cinco fatores da personalidade explicaram 41,1% da variância do constructo subjacente, considerando *eigenvalues* superiores a 2.

**TABELA 16:** Análise dos componentes principais do BFC para amostra de estudantes do III Ciclo.

Item	Componentes Principais				
	C	N	R	A	E
BFC02_c10 Eu costume compartilhar minhas coisas com os outros	,572				
BFC11_c10 Eu me comporto de maneira honesta e correta com os outros	,477				
BFC13_c10 Eu sei quando os outros precisam de ajuda	,419				
BFC16_c10 Eu gosto de dar presentes	,540				
BFC21_c10 Se alguém é injusto comigo, eu sou capaz de perd�o�-lo	,638				
BFC27_c10 Eu trato meus companheiros com carinho	,661				
BFC32_c10 Eu trato os outros com gentileza	,721				

BFC38_c10 Eu respondo às pessoas com educação	,545
BFC45_c10 Se um colega está em dificuldade eu o ajudo	,581
BFC47_c10 Eu confio nos outros	,516
BFC51_c10 Consigo tratar bem as pessoas que são antipáticas	,416
BFC60_c10 Eu acredito que as outras pessoas são boas e honestas	,416
BFC64_c10 Eu permito que os outros usem as minhas coisas	,624
BFC69_c10 Gosto de cumprimentar as pessoas adultas da minha rua	,420
BFC70_c10 Quando meu colega olha para o meu lanche, eu o convido a experimentar	,654
BFC04_n10 Eu fico nervoso por qualquer coisa	,735
BFC06_n10 De uma hora para outra fico nervoso	,708
BFC08_n10 Eu fico bravo quando discuto com os outros	,654
BFC15_n10 Eu me irrita com facilidade	,831
BFC17_n10 Eu brigo com os outros	,529
BFC29_n10 Eu me ofendo facilmente quando não gosto da atitude do outro	,534
BFC31_n10 Sinto-me triste	,623
BFC39_n10 Quando quero fazer algumas coisa, fico impaciente e a faço rapidamente	,318
BFC41_n10 Eu sou impaciente	,346
BFC49_n10 Eu perco a calma com facilidade	,823
BFC58_n10 Eu costumo chorar por qualquer coisa	,630
BFC61_n10 Eu fico preocupado com tudo, mesmo com coisas sem importância	,446
BFC66_n10 Penso que a maioria dos meus colegas não gosta de mim	,397
BFC03_r10 Eu faço minhas tarefas sem me distrair	,614
BFC07_r10 Eu trabalho muito e com vontade	,452
BFC20_r10 Empenho-me muito naquilo que faço	,402
BFC22_r10 Durante as aulas eu me concentro naquilo que faço	,584
BFC24_r10 Eu gosto de ler (livros)	,322

---

BFC25_r10 Quando termino o meu dever de casa, o confiro várias vezes a dim de ver se fiz tudo bem						<b>,674</b>
BFC28_r10 Eu respeito normas e as regras						<b>,558</b>
BFC37_r10 O meu quarto é organizado						<b>,495</b>
BFC44_r10 Quando começo a fazer alguma coisa devo terminá-la a tudo custo						<b>,385</b>
BFC48_r10 Eu gosto de manter o meu material escolar muito bem organizado						<b>,573</b>
BFC53_r10 Eu brinco ou faço outras coisas só depois de ter terminado o dever de casa						<b>,693</b>
BFC65_r10 Eu cumpro com meus deveres						<b>,497</b>
BFC74_r10 Quando o professor deixa uma tarefa de casa procuro estar perto do quadro negro para anotá-la bem						<b>,545</b>
BFC75_r10 Deixo uma brincadeira divertida para atender às minhas obrigações de casa ou da escola						<b>,570</b>
BFC05_a10 Conheço sobre muitas coisas						<b>,446</b>
BFC12_a10 Aprendo com facilidade aquilo que me ensinam na escola						<b>,739</b>
BFC18_a10 Quando o professor me faz perguntas eu sei responde-las corretamente						<b>,758</b>
BFC30_a10 Quando o professor me explica alguma coisa, eu entendo logo						<b>,782</b>
BFC46_a10 Tenho facilidade em resolver problemas de matemática						<b>,424</b>
BFC62_a10 Eu entendo tudo rapidamente						<b>,753</b>
BFC09_e10 Nos jogos eu gosto de fazer apostas com meus colegas						<b>,481</b>
BFC14_e10 Fora da escola, gosto de me movimentar muito e de fazer muitas atividades						<b>,490</b>
BFC43_e10 Eu consigo, facilmente, inventar jogos e/ou brincadeiras						<b>,499</b>
BFC54_e10 Eu faço tudo com agitação						<b>,423</b>
BFC55_e10 Eu sou brincalhão, gosto de brincar com os outros						<b>,602</b>
BFC63_e10 Eu sou muito alegre e animado(a)						<b>,531</b>
BFC68_e10 Gostaria de visitar a Amazônia e conhecer como vivem seus habitantes						<b>,395</b>
BFC73_e10 Quando estou com um grupo de colegas ou amigos proponho as coisas que vamos fazer						<b>,454</b>
<b>Variância explicada (%)</b>	<b>17</b>	<b>9,85</b>	<b>5,71</b>	<b>4,56</b>	<b>3,98</b>	

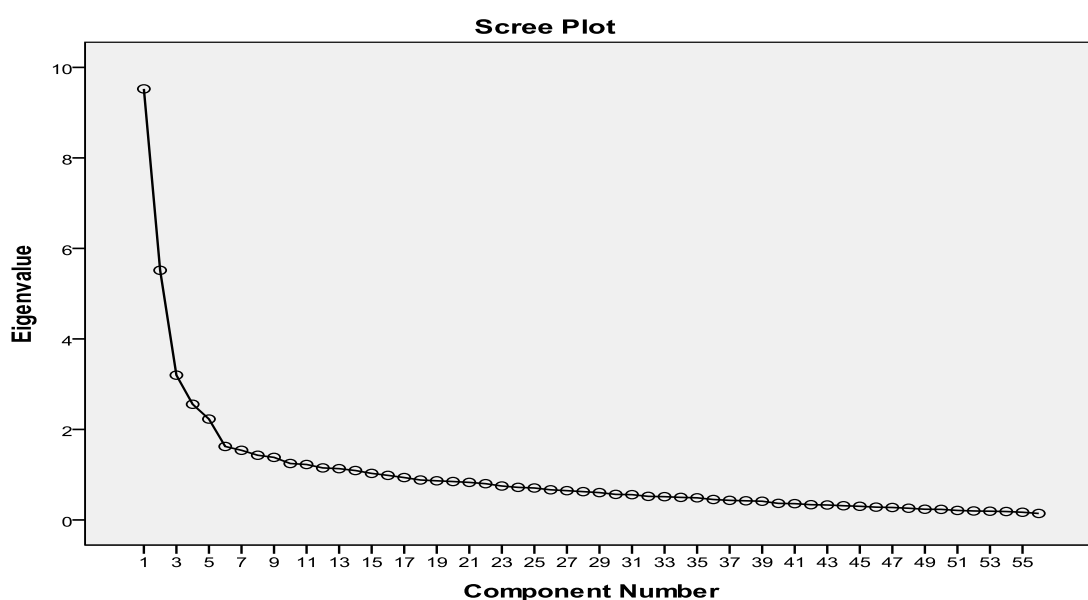
**Nota:** Em negrito estão as cargas fatoriais com valores acima de 0,30.

O *screeplot* do BFQ-C confirmou a presença de cinco fatores por meio da

regra da dobra cotovelo (Hair *et al.*, 2009). Os valores do *eigenvalues* para cada fator são 9,525 (C), 5,516 (N), 3,199 (R), 2,556 (A) e 2,229 (E).

Cabe destacar que a versão inicial utilizada na coleta de dados desta pesquisa apresentava 75 itens, entretanto, após análise de itens, o número foi reduzido a 57. após a extração e redução de fatores para esta amostra. É com essa razão, fatorialmente mais saudável, que as análises posteriores foram conduzidas.

**Gráfico 01:** *Screeplot* da análise de componente principais do BFQ-C.



## **5. Diferenças individuais no comportamento de *bullying* relativas ao sexo e à idade.**

O primeiro grupo de variáveis a ser trabalhado foi a idade e o comportamento de *bullying*. Ao observar as estatísticas descritivas, percebe-se uma distribuição assimétrica entre os grupos etários mais jovem (11 anos) e mais velhos (15 a 18 anos), que constituem uma parcela menor da amostra (n=32), em relação às demais faixas etárias, quais sejam 12, 13 e 14 anos de idade. Por este motivo, optou-se por trabalhar

com esses grupos etários com maior representatividade na amostra.

**TABELA 17:** Estatística descritiva entre as idades e escores obtidos no FI, FII e ET do CABE.

Idade	Amostra	Fator I (relacional)		Fator II (físico)		Escore Total	
		M <sub>e</sub>	dp	M <sub>e</sub>	dp	M <sub>e</sub>	dp
12	71	0,5352	1,6804	0,9296	2,25087	1,4648	3,74864
13	72	1,1111	2,23011	2,2222	3,44462	3,3333	5,34974
14	73	0,8904	1,35976	1,2877	2,38909	2,1781	3,46146
<b>Total</b>	216	0,8472	1,79917	1,4815	2,78862	2,3287	4,31636

A análise da Tabela 17 permite observar diferenças etárias nas dimensões do CABE. Como forma de avaliar se essas diferenças entre os grupos de idade no comportamento de *bullying* são estatisticamente procedeu-se a análise de variância (ANOVA *one-way*). Por fim, optou-se pela análise *post hoc* do tipo LSD de Tukey. Este tipo de análise é mais conservador quanto ao erro Tipo I (Hair et al., 2009).

Pode-se verificar que houve diferenças significativas entre os diferentes grupos etários em relação ao fator II – *bullying físico* – p [F(2,213)=4,230, p<0,016] e o escore total [F(2,213)=3,496, p<0,032]. No entanto, não foi observado diferenças significativas entre os grupos etários e o fator I – *bullying relacional* – [F(2,213)=1,878, p<0,155] do CABE.

Ao analisar os grupos etários com relação ao Fator I não se identificou diferenças significativas (p<0,155). Isto é um indicativo de que os estudantes tendem a cometer *bullying* do tipo relacional em proporcionais similares em diferentes idades. Já no caso do Fator II – *bullying físico* – encontra-se uma diferença significativa (p<0,016) entre os alunos para o três grupos etários. No tocante, observa-se que a média de pontos no fator II é menor no grupo de alunos com 14 anos em relação aos

de 13, ao passo que os de 13 é bem maior que os de 12 anos. Isto sugere que o embate físico e a agressividade tendem a se manifestar menos depois que os estudantes passam pelo pico do início da adolescência. Suspeita-se que a partir dos 14 anos a tendência deste tipo de *bullying* pode começar a diminuir em razão do desenvolvimento de outras habilidades dos alunos e do próprio amadurecimento.

O segundo grupo de variáveis a ser trabalhado é o sexo e o comportamento de *bullying*. Neste caso, utilizou-se o teste *t* como forma checar a diferença entre os grupos por se tratar de comparação de médias em uma variável que assume apenas dois valores (sexo). Ao observar a Tabela 18, verifica-se que os alunos do sexo masculino apresentam, em média, uma pontuação maior que as alunas em todas as dimensões expressas do CAGE, o que de fato confirma a literatura (ver Craig & Harel, 2004; Jolliffe & Farrington, 2006, 2011).

**TABELA 18:** Estatística descritiva entre sexo e escores obtidos no FI, FII e ET do CAGE.

Sexo	Amostra	Fator I		Fator II		Escore Total	
		M <sub>e</sub>	dp	M <sub>e</sub>	dp	M <sub>e</sub>	dp
<b>Masculino</b>	130	1,8769	2,9832	2,4615	3,39666	4,3385	6,05217
<b>Feminino</b>	117	0,3162	0,83717	0,7521	2,07159	1,0684	2,7346
<b>Total</b>	247	2,1931	3,82037	3,2136	5,46825	5,4069	8,78677

**TABELA 19:** Teste *t* para diferença de média entre sexo e os fatores do CAGE.

Fatores do CAGE	<i>t</i>	Graus de liberdade	<i>p</i>	Diferença de média
<b>FI</b>	5,467	245	0,000	1,56068
<b>FII</b>	4,711	245	0,000	1,7094
<b>Total</b>	5,371	245	0,000	3,27009

A análise utilizando o teste *t* aponta diferenças significativas de média entre os sexos para os fatores I [t(245)=5,467, p<0,000], II [t(245)=4,711, p<0,000] e o escore total do CABE [t(245)=5,371, p<0,000], estando de acordo com a análise descritiva, o que sugere, portanto, que os estudantes do sexo masculino apresentam pontuações maiores em ambos fatores, incluindo o escore total, do que o sexo feminino (ver Olweus, 2011; Jiang, Walsh & Augimeri, 2011).

#### **6. Análise de associação entre as variáveis individuais do estudo.**

A fim de verificar o nível de associação entre as variáveis idade, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, tomando em conta dois diferentes grupos, o do sexo feminino (diagonal superior) e masculino (diagonal inferior).

Ao analisar a Tabela 20 (ver página 103) é possível verificar a priori duas correlações significativas importantes para a avaliação do comportamento de *bullying*, a relação positiva, para ambos os sexos, da idade entre o fator relacional e o desempenho acadêmico medido pelo PISA. Este dado permite inferir, portanto, duas coisas. A primeira que é o *bullying* não é um fenômeno que desaparece totalmente com o desenvolvimento da idade. Meninos e meninas praticam este tipo de comportamento mesmo quando estão velhos. No entanto, a prática do *bullying* não ocorre necessariamente pelo embate físicos e xingamentos, mas esta ação se mantém por meio de prática coercitiva, pelo maldizer e pela exclusão social. O segundo fato, o desempenho acadêmico apresenta correlação positiva, tanto para meninos quanto para meninas, com a idade. À medida que aprendem diferentes conteúdos melhoram o seu desempenho de modo geral durante a sua formação do processo escolar. Este fato pode ter relação com o *bullying*. A literatura mostra que o comportamento de *bullying* tende a modificar a sua forma de expressão à medida que crianças e adolescentes

ficam mais velhos (Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Smith, Shu & Madsen, 2001). Geralmente, deixam de ser agressivo, como fora falado anteriormente, e passam a utilizar outras estratégias de manifestação (ver Monks et al., 2009; Vermande et al., 2000). Um outro dado que dá suporte a esta teoria é o fato do *bullying* físico (fator II) não se correlacionar com a idade tanto para o sexo masculino quanto para o feminino. Fora anteriormente mostrado que a idade aparentemente diminui a manifestação de comportamentos agressivos, mas não é somente isto, o processo de aprendizagem que reflete o desempenho acadêmico pode, neste caso, influenciar, mesmo que indiretamente – uma vez que o desempenho acadêmico não se correlaciona com nenhum dos fatores do CAGE –, a expressão do *bullying* no contexto escolar. Carlson e Cornell (2008) demonstraram que este processo de fato acontece. Com isto, a idade e variáveis correlatas a ela podem alterar a manifestação do *bullying*, o que não significa extingui-lo.

Esperava-se com este estudo encontrar dados de correlação entre as facetas do *bullying* e outras variáveis individuais, quais sejam a personalidade e inteligência, tal como mostra alguns dados da literatura (ver Craig & Harel, 2004; Smith, 2004). De modo geral, não foram encontradas relações significativas com estas variáveis, mas cabe observar outros dois pontos. No primeiro é possível checar que as estudantes apresentaram uma correlação positiva entre neuroticismo e o *bullying* físico (fator II). Estudos mostraram que esta relação é esperada e que o grau de Neuroticismo, caracterizado pelas instabilidades nas relações, desajustamento social e irritabilidade, pode predispor os estudantes ao ato de *bullying* físico (Menesini, Camodeca & Nocentine, 2010, Tani et al., 2003). A instabilidade emocional tem relação com a modo pelo qual as pessoas interpretam o mundo e como se ajustam socialmente. Altos escores neste fator podem indicar uma pessoa com grande prejuízo nas relações



interpessoais, provocando situações constrangedoras para si e para os outros (McCrae & Costa, 1997). Porém, em estudantes do sexo masculino não foram encontradas correlações entre nenhuma das dimensões da personalidade e do comportamento de *bullying*.

O segundo ponto observado se refere à relação negativa entre algumas dimensões verbais da inteligência e do *bullying*. No caso dos estudantes do sexo masculino verificou-se uma correlação negativa entre a prova de dígitos e o fator relacional (I) e no caso das estudantes uma correlação negativa entre a prova de compreensão, porém com o fator II – o físico. Este fato pode sugerir que o processo de aprendizagem influencia a manifestação do *bullying* de alguma forma (Monks & Smith, 2006). Este dado pode explicar porque a expressão da inteligência tem efeito, de alguma maneira, influenciando não somente o desempenho acadêmico, mas também as diferentes dimensões do comportamento de *bullying* (Ma et al., 2009).

Tabela 20: correlação entre o checklist CABE e as variáveis cognitivas e da personalidade.

	Fator I	Fator II	Escore Total	Idade	Valor Total	SPM (TOTAL)	Informação (WISC-III)	Semelhança (WISC-III)	Aritmética (WISC-III)	Vocabulário (WISC-III)	Compreensão (WISC-III)	Dígitos (WISC-III)	C (Big Five)	E (Big Five)	N (Big Five)	A (Big Five)	R (Big Five)
Fator I																	
Fator II																	
Escore Total																	
Idade																	
Valor Total																	
SPM (TOTAL)																	
Informação (WISC-III)																	
Semelhança (WISC-III)																	
Aritmética (WISC-III)																	
Vocabulário (WISC-III)																	
Compreensão (WISC-III)																	
Dígitos (WISC-III)																	
C (Big Five)																	
E (Big Five)																	
N (Big Five)																	
A (Big Five)																	
R (Big Five)																	

\*\* Correlação com nível de significância de 0,01

\* Correlação com nível de significância de 0,05

variável fixa: sexo

prelo para masculino

vermelho para feminino

## **VI. DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos nesta investigação foram inicialmente submetidos à análise descritiva, com a finalidade de averiguar a frequência de distribuição das variáveis estudadas. Este procedimento é de fundamental importância, pois permite decidir acerca de qual será o melhor procedimento estatístico para tratar os dados levantados, ou seja, definir a forma pela qual pode se associar uma determinada variável a outra.

As variáveis que passaram por análise de frequência foram a idade, o sexo, série, nível socioeconômico (NSE) e renda familiar. Constatou-se que a maioria dos participantes desta pesquisa tem média de idade de 13 anos ( $M_e=13,04$ ,  $dp=1,157$  anos), a distribuição por sexo é proporcional, apesar do sexo masculino ser ligeiramente mais frequente (52,8%) e a maioria está matriculada na 7ª série (39,2%). Constatou-se também maior prevalência de alunos nas classes B e C, perfazendo um total de 90,4%, de acordo com o NSE e renda familiar entre dois e cinco salários mínimos (64,9%). Estas variáveis são de grande importância, não apenas para descrever a amostra, mas por permitirem compreender se elas, em algum nível, pode determinar a presença do *bullying* em contexto escolar. No entanto, antes de iniciar esta discussão, é necessário definir as características e qualidades do instrumento de heterorrelato utilizado para avaliar o *bullying* na escola, qual seja o CABE.

O *bullying* é descrito como um subtipo de comportamento agressivo produzido intencional e repetidamente, direcionado a outra pessoa considerada mais frágil (Salmivalli, 2010; Smith, 1999), tomando em consideração três aspectos: 1) a intencionalidade do ato, 2) a frequência e 3) o desequilíbrio nas relações (Olweus, 1993). No entanto, estas caracterizações do comportamento de *bullying* não são suficientes para identificar as dimensões que se aplicam aos ofensores e nem como eles se expressam, sendo, portanto, necessário algum tipo de medida, estruturada ou não,

para avaliar esta conduta (Cozby, 2003; Crothers & Levinson, 2004). Nesse sentido, os itens do CABA foram criados levando em consideração as manifestações tanto físicas, como bater, xingar, chutar e beliscar, e quanto relacionais do *bullying*, que incluem zombar, espalhar rumores falsos, atribuir apelidos, mal dizer e excluir socialmente (Monks *et al.*, 2009; Smith & Ananiadou, 2003).

O CABA é um instrumento de heterorrelato não existente previamente na literatura. Ele foi criado com a finalidade de facilitar a observação do *bullying* no ambiente escolar uma vez que o número de medidas para este tipo de comportamento ainda são restritas no Brasil (ver *fundamentação teórica e métodos*). As medidas de autorrelato são influenciadas pela percepção, geralmente minimizada pelo agressor, ao passo que as medidas de heterorrelato se mostram mais coerentes na observação de comportamentos agressivos e antissociais, qual seja o *bullying*. Estas condutas são mais facilmente observadas pelas pessoas que orientam e convivem com os alunos na escola e, principalmente, quando há concordância entre eles, neste caso os professores (Crothers & Levinson, 2004; Laidra, et al., 2006).

O procedimento de validade do instrumento utilizado nesta pesquisa, o CABA, foi feito nas seguintes etapas: 1) análise de juízes; 2) avaliação dos professores; 3) análise de concordância entre professores; 4) análise de consistência e 5) evidência de constructo (para maiores detalhes ver a *seção análise de dados e resultados*). Para a análise de concordância entre juízes utilizou-se os coeficientes de *V* e *H* de Aiken (1996), pois permite relacionar o julgamento de dois ou mais juízes simultaneamente, além de obter a adequação dos itens para medir o constructo. Os coeficiente de Aiken devem ser maiores que 0,90 e 0,60, além de significativos. Por meio deste procedimento, formatou-se uma versão de 20 itens, permanecendo os itens 07 e 10 (ver

seção *análise de dados e resultados*) por uma decisão teórica, pois ambos descrevem o comportamento do agressor (Due et al., 2005; Olweus, 1993).

Foi solicitado a dois professores diferentes da mesma série que respondessem ao CABE. Cada professor foi reconhecido como respondente, podendo ser 01 ou 02. É possível verificar a correlação entre os professores respondentes, todas maiores que 0,50, e significativas,  $p < 0,001$ , permitindo inferir que foram coerentes no reconhecimento daqueles alunos agressores e analisaram o item da mesma forma. A consistência interna, inferida pelo *alpha* ( $\alpha$ ) de *Cronbach* também foi alta, 0,940 e 0,951, para cada grupo de respondentes. A partir deste ponto, foram rodadas duas matrizes fatoriais, uma para cada grupo de professores respondentes.

A rotação das matrizes foi realizada utilizando a técnica *Maximum Likelihood Estimation* (MLE), pois ela permite prosseguir com análise confirmatória (CFA) feita pelo programa AMOS. A redução das variáveis apontou a presença de dois modelos, com variância acima de 48% tanto para o modelo uni quanto para o bidimensional. No entanto, como o CABE não apresenta antecedentes na literatura, por este motivo, tomou-se a decisão pela solução bifatorial com a finalidade de verificar se há diferença na expressão do *bullying* entre os tipos agressivos e persuasivos, tal como apresentado por autores especialistas no tema (ver Due et al., 2005; Olweus, 1993; Rigby, 2004; Salmivalli, 2010; Smith & Ananiadou, 2003). Para o modelo bifatorial foi considerado cargas superiores a 0,50. Os itens 04, 09, 10, 11, 12, 15 e 17 carregaram no primeiro fator e os itens 01, 02, 03, 05, 06, 08, 18 e 19 carregaram no segundo. Os itens 07, 13, 14, 16 e 20 foram excluídos por não carregarem suficientemente em nenhum dos dois fatores. O comportamento dos itens em relação aos fatores correspondem ao descrito na literatura, o que significa que estes itens se referem ao *bullying* relacional – associado ao fator I – e ao *bullying* físico – associado ao fator II (Rigby, 2001, Salmivalli, 2010,

Smith & Brain, 2000). Os CCF de Jensen mostra que há congruência entre os fatores dos diferentes grupos de professores respondentes, estando eles, os fatores, altamente correlacionados. Tal como explicado na seção *análise de dados de resultados*, este fato permite, portanto, utilizar apenas uma das matrizes para prosseguir com o procedimento confirmatório. Neste caso, a matriz do grupo de respondentes 02 foi escolhida por apresentar uma variância ligeiramente maior (57,36%).

Tal como apresentado anteriormente, os índices confirmatórios para o *checklist* apresentaram valores fora do esperado (RMSEA=0,115; CMIN/df=4,241; CFI=0,876 e TLI=0,832), além da alta correlação entre os dois fatores (0,88). Apesar de Browne e Cudeck (1992) e Hair *et al.* (2009) estabelecerem parâmetros para a utilização da CFA é possível admitir que a correlação fatorial desenhada neste modelo só seria considerada perfeita caso os valores fossem superiores a 0,95, tal como aponta estes mesmos autores. Isto sugere que mesmo que a bidimensionalidade do modelo seja questionável, é possível aceitá-lo a partir da premissa que as facetas demonstradas no modelo estão descritas na literatura científica sobre o tema. Neste caso, é importante pensar que a liberdade de escolha do modelo seja aplicável, uma vez que o instrumento ainda não foi testado em outras investigações, tornando esta pesquisa como um estudo exploratório das propriedades do CABE bem como a sua validade para predizer a conduta de *bullying* no ambiente escolar.

O segundo objetivo proposto é o de verificar a relação entre a conduta de *bullying* e a faixa etária apresentada na pesquisa. Para tanto, é necessário fazer uma consideração sobre o perfil da amostra. As análises descritivas apontam a presença de uma faixa etária estendida de 11 até os 18 anos. Os grupos etários de 11 anos e de 15 em diante constituem um porção pequena da amostra, o que torna difícil considerá-los

na análise da diferença de médias entre as idades e o CABE. Por este motivo, a faixa etária trabalhada está compreendida entre nos grupos com 12, 13 e 14 anos.

A idade é uma variável de grande importância, pois ela aponta os estágios de desenvolvimento no qual um indivíduo passa. No caso do *bullying*, não seria diferente. O seu início é geralmente precoce, tem suas primeiras manifestações por volta dos cinco anos de idade e se estende por grande parte da adolescência, podendo prosseguir até a vida adulta (Olweus, 1993, 2003; Rigby, 2001, 2004; Vermande et al., 2000). A idade é um fator de grande influência no surgimento e manutenção da conduta de *bullying* uma vez que crianças mais velhas, geralmente mais fortes, podem utilizar-se desta prerrogativa para agredir e coagir crianças mais jovens (Monks et al., 2009; Vermande et al., 2000).

Esta pesquisa permitiu compreender a forma como o comportamento de *bullying* se expressa considerado os grupos etários de 12, 13 e 14 anos. A análise comparando os grupos etários sugere que há diferença de média na expressão do *bullying* de modo geral, mas para o Fator II (físico), o grupo de alunos com 14 anos apresentam expressam inferior quando comparados aos outros estudantes mais jovens. Pode-se interpretar que a expressão do bullying é físico é menor à medida que a idade avança, contudo, o bullying relacional parece persistir.

Não significa, portanto, que o comportamento de bullying desaparece. Esta inferência somente seria possível caso fosse estudado faixas etárias maiores, acima inclusive de 18 anos. De todo modo, Charach, Pepler e Ziegler (1995) ressaltam que há um pico de comportamentos de *bullying* no início da adolescência que coincide com a manifestação dos hormônios como também pode funcionar como uma estratégia adaptativa para se estabelecer em um ambiente social não familiar, uma vez que nessa



etapa da vida costuma ocorrer uma transição dos alunos da escola fundamental para a média (Smith, Shu & Madsen, 2001).

Crianças mais novas tendem a usar estratégias mais físicas, tais como chutar, bater, empurrar, porém a diminuição do comportamento agressivo é esperada com o aumento da idade. Daí, os estudantes podem modificar a sua forma de praticar, por serem capazes de compreender melhor o ambiente no qual estudam. Por este motivo, podem desenvolver formas mais coercitivas e menos físicas do *bullying* a medida que ficam mais velhas (Hawley, 2003).

Desse modo, pode-se pensar que as condutas envolvendo embate físico provavelmente diminuem com o tempo, tal como aponta a literatura, porém, os alunos de grupos etários distintos podem manter a conduta de *bullying* utilizando de outro tipo estratégia, qual seja a relacional. Em outras palavras, o *bullying* não necessariamente diminuem, apenas altera a sua manifestação, o que significa que é preciso observar mais atentamente estas características para intermediar e minimizar o impacto do problema.

Nesse sentido, esta seria uma primeira argumentação para a validação ecológica de um modelo de dois fatores para compreender o *bullying*, uma vez que diferentes autores, apontam que as estratégias de relação interpessoal são, de alguma forma, influenciadas pela idade, passando de práticas de embate e afrontamento para um tipo de *bullying* com componentes mais relacionais como excluir ou maldizer colegas (Hawley, 1999, 2003; Monks & Smith, 2006; Smith, Shu e Madsen, 2001).

O sexo seria outra variável que permite a validação de um modelo bifacetado para avaliar o *bullying*. As análises estatísticas feitas anteriormente entre sexo e as dimensões do *bullying* mostram diferenças significativas de média entre os sexos para os fatores I, II e o escore total do CAGE, contudo, deve-se considerar que os estudantes

do sexo masculino apresentam uma média de pontos superior às estudantes em todas as facetas do CABE. Mas quando se observa a expressão do bullying considerando apenas o sexo feminino, percebe-se uma média de pontuação maior no bullying relacional em relação ao físico. Em outras palavras, os estudantes do sexo masculino são mais geralmente identificados com atores de *bullying* de físico e relacional, enquanto as estudantes apresentam mais comprometimento, ou são mais reconhecidas, na esfera relacional .

Sabe-se, por meio de várias pesquisas na literatura, que há diferença na manifestação do *bullying* entre os sexos (ver Jiang, Walsh & Augimeri, 2011). Meninos e meninas apresentam padrões comportamentais diferentes, em distintos contextos e idades. Apesar de conviverem em conjunto na escola, as meninas tendem a praticar mais *bullying* entre elas mesmas, utilizando estratégias como fofocas, apelidos e exclusão de outras colegas, tipicamente associado à problemas na conduta relacional (Monks et al., 2009). Mais raramente as meninas produzem comportamento agressivo, mesmo quando reforçadas pelos garotos, ao passo que estudantes do sexo masculino apresentam uma propensão maior a cometer *bullying* de todas as naturezas (Olweus, 2003).

Muitas vezes, os planos de intervenção não toma em conta a diferença entre sexos. Só muito recentemente, Olweus (2003) e Rigby (2010 a e b) desenvolveram estratégias de minimização do *bullying* em ambiente escolar pensando em grupos com diferentes perfis. Se em um sentido meninos apresentam maior intensidade em todos os tipos de *bullying*, deve-se considerar a diferença de sexos para desenvolver intervenções direcionadas no ambiente escolar e até mesmo em outros contextos. Por vez, as meninas também requerem muito atenção, especialmente porque sua forma de expressar o *bullying* fica sutilizada, não sendo, em grande parte das pessoas, reconhecida pelas

peças como uma conduta antissocial (Smith & Brain, 2000). Dessa forma, o desenvolvimento do CAGE mostrou-se uma ferramenta útil para compreender as diferenças do comportamento de *bullying*, em suas diferentes facetas, e o sexo.

Por fim, outras variáveis individuais são também estudadas e relacionadas ao comportamento de *bullying*. Estudos utilizando modelos fatoriais mostraram haver relação entre a personalidade e a conduta de *bullying* (Jolliffe & Farrington, 2006; Smithe, 2004; Tani et al., 2003). A maioria dos estudos mostra que fatores como neuroticismo e extroversão apresentam correlação positiva com a conduta de *bullying*, ao passo que a abertura e cordialidade mostram tendências relacionais negativas (Jolliffe & Farrington, 2011; Menesini, Camodeca & Nocentine, 2010).

Como fora dito anteriormente, os estudantes do sexo masculino não apresentam correlações positivas ou negativas significativas entre os traços de personalidade e o *bullying*. Contudo, para os estudantes do sexo feminino observou-se um nível de neuroticismo negativamente associada ao Fator I e o escore total do CAGE. As correlações mesmo que baixas foram significativas permitindo reproduzir um dado presente na literatura. O neuroticismo seria uma variável a se considerar no entendimento do *bullying* entre as meninas. Mas é importante ressaltar que esta dimensão pode propiciar não somente a condição de autor, mas também de vítima (Jolliffe & Farrington, 2011). Neste sentido, uma escala ou *checklist*, qual seja o CAGE, capaz de mensurar especificamente o comportamento do agressor, pode contribuir na identificação de fatores que predispõe ao *bullying* em diferentes contextos, inclusive o escolar.

Porém, por meio dos dados apresentados nesta pesquisa, não é possível observar nenhum tipo de relação entre os demais traços pessoais e o *bullying*. Estas seria uma das

limitações presentes neste estudo. Talvez em amostras maiores ou um ajuste do instrumento em outros contextos escolares permitirão avaliar o quanto os componentes da personalidade estão ou não associados ao *bullying* e mais, o quanto os domínios da personalidade podem informar sobre quais aspectos poderiam tornar um indivíduo suscetível a se tornar um ator, ou vítima.

Muitos estudos sobre a relação do *bullying* envolvendo competências cognitivas foram feitos (ver Ma et al., 2009). Os dados geralmente mostram que o desempenho acadêmico dos alunos tanto de vítimas quanto de atores são afetados pelo *bullying*, um dos motivos pelos quais esta variável é de grande importância nas pesquisas sobre o tema.

Esta pesquisa utilizou provas cognitivas que envolvem diferentes competências intelectivas, quais sejam os testes verbais (WISC-III), não verbais (SPM) e de desempenho acadêmico (PISA). No entanto, de modo geral, não foi possível verificar uma correlação positiva ou negativa significativa ao associar estas provas com as diferentes dimensões do *bullying*. Uma explicação possível para esta outra limitação do estudo seria o fato de que alunos de diferentes expressões e perfis cognitivos cometem *bullying* (Peter & Bain, 2011). Dessa forma, encontrar uma relação significativa entre variáveis individuais cognitivas e *bullying* deve ser pensada com cautela.

Outro ponto a se considerar é o fato de que o desempenho acadêmico pode afetar todos aqueles envolvidos na conduta de *bullying* no contexto escolar, quais sejam os atores, vítimas, atores/vítimas e testemunhas (Lisboa, 2005; Lisboa et al, 2009; Rigby, 2004). Esta pode ser uma outra limitação deste estudo, uma vez que o foco está nos agressores e autores.

Somente no caso das estudantes do sexo feminino, observou-se uma correlação negativa entre a escala de compreensão do WISC-III e o fator relacional do *bullying*. Este dado pode indicar que as meninas que produzem *bullying* são menos socialmente hábeis ou entendem menos as consequências de suas atitudes. Com isto, seria possível pensar, mais uma vez, numa forma de intervenção que considere as diferenças de sexo na expressão do *bullying* e de outras variáveis individuais.

## **VII. CONCLUSÃO**

Compreender o comportamento *bullying* tem se tornado de suma importância, especialmente no contexto escolar. Tanto os dados científicos quanto a mídia tem mostrado nos últimos anos os impactos causados por esta conduta e seus reflexos a curto, médio e longo prazo.

Apesar da história sobre o *bullying* ser ainda recente, existem atualmente diferentes perspectivas para investigar tal fenômeno. Os debates sobre o tema aumentaram consideravelmente devido, em grande parte, ao desenvolvimento de estratégias de intervenção sobre o problema. As escolas têm apresentado uma franca demanda por soluções neste campo, uma vez que a maior incidência registrada de *bullying* está concentrada nos limites desta instituição. E nesse contexto, o estudo de comportamento de *bullying* pela psicologia das diferenças individuais apenas começou.

Muitas pesquisas estão buscando uma forma de responder se fatores como a personalidade e a inteligência podem predispor a manifestação do *bullying* nas escolas, em locais de trabalho e até mesmo nas redes virtuais. No que diz respeito às investigações relacionadas ao constructo personalidade, a literatura aponta uma correlação positiva e significativa entre o papel de agressor no *bullying* e os fatores neuroticismo e extroversão e negativa com a conscienciosidade (responsabilidade) e a amabilidade (cordialidade). Mas de todo modo, mesmo que significativas, estas correlações ainda são consideradas baixas. Na presente pesquisa, encontrou-se uma correlação positiva pequena, porém significativa, entre a conduta de agressor do sexo feminino nos episódios de *bullying* relacional e a dimensão de neuroticismo, confirmando os resultados de estudos internacionais. Pode-se pensar, com isto, que estudantes adolescentes do sexo feminino com expressão maior de neuroticismo tendem a ser aquelas que teriam maior probabilidade de cometer *bullying* contra os colegas. Entende-se, desse modo, que em algum nível algumas características de personalidade

predispõem à conduta assimétrica nas relações e propiciam uma condição particular para a manifestação do *bullying* no contexto escolar.

Ao estudar as competências cognitivas tais como a inteligência, verbal e não verbal, observa-se que as correlações com o *bullying* são pequenas ou praticamente inexistentes, constituindo, portanto, preditores frágeis da manifestação dessa conduta em contexto escolar, a exceção da capacidade de compreensão medida pelo teste WISC-III com estudantes também do sexo feminino. Sabe-se também que o fracasso escolar e laboral tem grande relação com o desempenho cognitivo. No entanto, no presente estudo, o desempenho acadêmico também não mostrou ser uma variável associada para o comportamento de *bullying*. Uma possível explicação para estes resultados recai sobre o fato de que alguns pesquisadores já demonstraram que o *bullying* é praticado em diferenças esferas sociais, como também, por pessoas com diferentes perfis cognitivos. Pessoas mais ou menos inteligentes expressam algum nível de raiva com seus pares, têm necessidade de controle e dominância, sendo estas, portanto, condições associadas à diversidade da natureza humana que favorecem a prática do *bullying*. Contudo, é do conhecimento acadêmico que pessoas mais inteligentes são mais sofisticadas nos seus atos, envolvendo jogos mais persuasivos e ofensas sutis (*bullying* relacional), ao passo que a frequência da conduta agressiva (*bullying* físico) seria maior nos perfis com desempenho cognitivo inferior. Uma das finalidades de sustentar dois fatores no CAGE tinha como objetivo tentar demonstrar esta premissa. Entretanto, esta pesquisa não deixou claro como o comportamento de *bullying* se manifesta em indivíduos com diferentes expressões e competências cognitivas. Também não foi possível notar diferença na expressão do *bullying* ao relacioná-lo às distintas camadas do poder aquisitivo dos pais ou responsáveis pelos estudantes, justamente pela concentração do NSE nas classe B e C – mais de 90% – o que impede uma análise estatística razoável



devido a sua distribuição. De todo modo, de acordo com os estudos internacionais, o *bullying* é praticado por estudantes de diferentes grupos socioeconômicos, permitindo inferir, mais uma vez, a universalidade do fenômeno.

Por outro lado, esta investigação buscou responder também a outros questionamentos que tornaram pertinentes a validação do CAGE e sua associação com outras variáveis. Confirmou-se que existe diferença na prática de *bullying* entre estudantes do sexo masculino e feminino. Um dos sentidos possíveis de se conhecer este dado talvez seja o fato de poder desenvolver estratégias de intervenções voltadas para estudantes de diferentes sexos e, posteriormente, pensar em uma medida proficiente envolvendo todos eles. O mesmo se aplica às diferentes faixas etárias. A literatura aponta que estudantes mais novos são mais agressivos e modificam suas estratégias interpessoais à medida que se desenvolvem. Num sentido, podem deixar de praticar o *bullying* e noutro modificam a forma como expressam o problema. Estudantes mais velhos tendem a ser mais coercitivos, o que foi possível constatar neste estudo. O *bullying*, em sua dimensão mais relacional, tende a manter-se à medida que os níveis etários aumentam, diferentemente do bullying físico, mais presentes em faixas etárias menores. Em outras palavras, estudantes mais velhos podem ser mais persuasivos, indiretos e manipuladores para a prática do *bullying* em contexto escolar que os mais novos, ao passo que os mais são mais agressivos, especialmente se forem do sexo masculino.

Em todos estes aspectos, a psicologia das diferenças individuais pode e deve ser uma ferramenta útil para compreender o *bullying* escolar. Este sistema de ideias permite o entendimento mais amplo de como as variáveis pessoais tornam estudantes mais vulneráveis a serem atores de *bullying*. A presente pesquisa não pretende encerrar esta discussão, apenas iniciá-la, uma vez que existem poucas pesquisas e medidas do

comportamento de *bullying* em ambiente escolar no Brasil. Outros estudos precisam ser realizados com o intuito de entender como se forma um ator de *bullying*, como ele escolhe suas vítimas, que prejuízos causa a si mesmo e aos outros colegas e como seu desempenho geral – social, acadêmico, familiar e laboral – podem ser prejudicados pela manifestação deste tipo de conduta. Em outro sentido, pode-se pensar na necessidade de desenvolver e utilizar outras medidas sociométricas para checar as diferenças individuais do comportamento de *bullying*. Também é posta outra questão: até que ponto uma medida para *bullying* seria útil caso não haja outras variáveis capazes de atribuir validade ecológica para esta conduta, a exemplo disto seria a perturbação do ambiente acadêmico causada pelos atores e as consequências tanto para as vítimas quanto para os demais colegas que fazem parte da mesma turma ou frequentam a mesma escola.

À medida que o *bullying* se torna um tópico de preocupação pública e de esforços frequentes de pesquisadores, diversas estratégias interventivas poderão ser elaboradas por diferentes grupos de estudos, adotando referências teóricas diversificadas como forma para minimizar a presença e os efeitos causados pelo *bullying* no âmbito escolar (Vreeman & Carroll, 2007). Os programas *antibullying* mais encontrados na literatura e, também, os mais tradicionais seguem o modelo proposto por Dan Olweus (Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007). O programa concebido por Olweus adota uma abordagem holística – *whole school approach* –, a qual incorpora múltiplas atividades com o objetivo de redução do *bullying* nas escolas, incluindo a avaliação das diferenças individuais. O programa de Prevenção contra o *bullying* de Olweus, nome pelo qual ficou conhecido, foi implementado na Noruega, em 1983, e teve como foco principal os estudantes do ensino fundamental e médio, contando com a participação do corpo docente e demais funcionários da escola para sua

implementação. A intervenção, que foi financiada pelo Ministério da Educação e implementada em duas cidades norueguesas – Bergen e Rogaland – foi construída com base em quatro princípios-chaves derivados das pesquisas de Olweus sobre comportamento agressivo e violência escolar, quais sejam: 1) interesse positivo, afeto e envolvimento por parte dos adultos; 2) limites bem definidos contra o comportamento agressivo; 3) aplicação consistente de sanções não físicas e não punitivas para comportamentos inaceitáveis ou violações de regras, e 4) adultos que tomam para si o papel de autoridades e funcionam como modelos positivos para as crianças (Olweus, 1993). Apesar das limitações relativas a este programa, como a adesão geral da sociedade, trabalhos como este foram implementados em outras escolas europeias obtendo sucesso (Smokowski e Kopasz, 2005).

Estas discussões reforçam a importância das questões apresentadas pelas diferenças individuais para o âmbito da Psicologia Escolar e da Educação. Sabe-se que as escolas permitem, além da educação formal, um espaço para interação e socialização (Harris, 1995). Nesse sentido, o estudo do *bullying* é importante para compreender e intervir sobre os problemas de condutas na escola, além dos fatores causadores de comprometimento da aprendizagem formal. Os agressores podem compreender o contexto escolar como um espaço concebível para a agressividade, uma vez que se sentem pouco orientados e observados e se aproveitam destas condições para constranger outros colegas (Olweus, 1993, Rigby, 2001, 2002c). Por este motivo, o reconhecimento através de medidas objetivas de *bullying*, seja por pares ou professores, é fundamental para criar uma política de orientação tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral. Dessa forma, as diferenças individuais ampliam as suas contribuições no diagnóstico do *bullying* e intervenções sobre o problema.

## VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP; 2002). *ABEP: Pesquisa em Foco – Uma Publicação de Caráter Informativo aos Associados da ABEP*. Disponível em <<http://www.abep.org>>. Acessado em 08 de agosto de 2010.

Ahmed, E. (2001). Are our children safe from bullying at school? *Canberra Din Ratri*, 3, 3-4. Disponível em <<http://crj.anu.edu.au/people.ahmed.html>> Acessado em 08 de agosto de 2010.

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). “What, me ashamed?”: Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 245-269.

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2005). Forgiveness, Shaming, Shame, and Bullying. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 38, 298-323.

Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos y Evaluación* (8ª ed.). México: Prentice Hall.

Almeida, K. L.; Silva, A. C.; & Campos, J. S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do *Bullying*: uma revisão de literatura. *Revista de Pediatria*, 9(1), 8-16.

Andrade, L.B., & Cordeiro, M.O. (2010). Bullying e preconceito: proposta de intervenção pedagógica. *Encontro: Revista de Psicologia*, 13, 71-82.

Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and Peer Relations Among Schoolchildren: The Mediating Role of School Bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 447-459.

Baker, L. A., Jacobson, K. C., Raine, A., Lozano, & D. I., Bezdjian, S. (2007). Genetic and environmental bases of childhood antisocial behavior: A multi-informant twin study. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 219-235.

Barbaranelli, C.; Caprara, G. V.; & Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzazioni Speciali-Firenze.

Barros, J.P.P. (2011). *Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará*. XXXIV Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal, Rio Grande do

Norte. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT20/GT20-1235%20int.pdf>> Acessado em 10 de novembro de 2011.

Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 99-106.

Blessa, C., Duval, M., Mattiello, C., & Kaneko, Y. (2011). Um estudo sobre bullying entre escolares de um centro educacional do SESI. X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá, Paraná. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/231.pdf>> Acessado em 05 de outubro de 2011.

Bollmer, J.M., Harris, M.J., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality, 40*, 803-828.

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001) Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 215-232.

Browne, M. W.; Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods and Research, 21*, 230-258.

Camodeca, M., Goossens, F.A., Schuengel, C., & Terwogt, M.M. (2003). Links Between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying. *Aggressive Behavior, 29*, 116-127.

Carlson, L.W., & Cornell, D.G. (2008). Differences Between Persistent and Desistent Middle School Bullies. *School Psychology International, 29*, 442-451.

Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English Pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology, 25(4)*, 353-367.

- Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Connell, A., & Farrington, D. (1996). Bullying amongst incarcerated young prisoners: Developing an interview schedule and some preliminary results. *Journal of Adolescence*, 19, 75-93.
- Coolidge, F.L., DenBoer, J.W., & Segal, D.L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559-1569.
- Colom, R. (2006). História da psicologia das diferenças individuais. Em: C. Flores-Mendoza, & R. Colom (Orgs.), *Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais*, Porto Alegre: ARTMED, 15-37.
- Colom, R. (1998). *Psicología de las Diferenciales Individuales (Teoria Y Practica)*. Madrid: Pirámide.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Craig, W. (1998). The relationship among *Bullying*, depression, anxiety and aggression among elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W.M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & VB Rasmussen (Eds.): *Young peoples' health in context - Health Behaviour in School-aged Children Study: international report from the 2001/2002 study*. Health Policy for Children and Adolescents, 4. Denmark: WHO.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimisation in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R.; & Grotpeter, J. K. (1995) Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Crothers, L.M., & Levinson, E.M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Dake, J.A., Price, J.H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173-180.
- DeHaan, L. (1997). Definition of a bully and its effects in the schools. *Bullies*, 1-7.
- Department for Education and Skills UK (DESK, 2006). Bullying around racism, religion and culture. DfES Publications Disponível em: <http://www.teachernet.gov.uk/publications>>. Acessado em 22 de junho de 2010.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichse, F., Gabhain, S.N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. Disponível em: [www.ncbi.nlm.nih.gov:80](http://www.ncbi.nlm.nih.gov:80)>. Acessado em 20 de outubro de 2011.
- Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 16-27.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV, 4, 473-483.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar – perguntas e respostas*. Porto Alegre, ARTMED.



- Fanti, K.A., Frick, P.J. & Georgiou, S. (2009). Linking Callous-Unemotional Traits to Instrumental and Non-Instrumental Forms of Aggression. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 31,285-298.
- Farmer, T.W., Hamm, J.V., Leung, M.C., Lambert, K., & Gravelle M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. *Journal of Youth & Adolescence*, 40, 1106-1117.
- Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilburn, J.C., Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.
- Figueiredo, V. L. M. (1999). *Uma adaptação Brasileira do Teste de Inteligência WSIC-III*. Projeto apresentado para exame de Qualificação ao curso de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília (UnB).
- Figueiredo, V. L. M. (2001). *Uma Brasileira do teste de Inteligência WISC-III*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), 230p.
- Fitzpatrick, S. & Bussey, K. (2011). The Development of the Social Bullying Involvement Scales. *Aggressive Behavior*, 37, 177-192.
- Freire, I.P., Simão, A.M.V., & Ferreira, A.S. (2006). O estudo da violência entre pares no terceiro ciclo do ensino básico: um questionário aferido para população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 157-183.
- Gilbert, R., & Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*. St Leonards, NSW: Allen and Unwin.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603-608.
- Giordano, F. G., & Schwiebert, V. L. (1997). School counselors' perceptions of the usefulness of standardized tests, frequency of their use, and assessment training needs. *The School Counselor*, 44, 198-205.

- Glew, G.M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F.P., & Kernic, MA. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment, and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *159*, 1026-1031.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact, and intervention. *Educational Research*, *42*, 141-156.
- Hair, J.F., Black, W.C, Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2009). Análise Multivariada de Dados (6ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Harris, J. R. (1995). Where is the Child Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, *102*, 458-89.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, *10*, 512-527.
- Hawley, P.H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, *85*, 213-235.
- Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, *19*, 97-132.
- Hartung, C.M., Little, CS; Allen, E.K. & Page, MC. (2011). A Psychometric Comparison of Two Self-Report Measures of Bullying and Victimization: Differences by Sex and Grade. *School Mental Health*, *3*, 44-55.
- Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, *18*, 5-14.
- Hemphill, S.A., Kotevski, A., Herrenkohl, T.I; Bond, L., Kim, M.J., Toumbourou, J.W., & Catalano, R.F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*, 107-116.
- Hilton, J.M., Anngela-Cole, L., & Wakita, J. (2010). A Cross-Cultural Comparison of Factors Associated With School Bullying in Japan and the United States. *The Family Journal*, *18*, 413-422.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2000). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – Relatório PISA 2000*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acessado em 20 de abril de 2010.

Ireland, J. L. (2005). Bullying among prisoners: The need for innovation. In J. L. Ireland (Ed.), *Bullying among prisoners: Innovations in theory and research* (1-30). Hove: Willan Publishing.

Ireland, J. L., & Archer, J. (1996). Descriptive analysis of bullying in male and female adult prisoners. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 6, 35-47.

Ireland, J. L., Archer, J., & Power, C. L. (2007). Characteristics of male and female prisoners involved in bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 33, 220-229.

Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, 25, 5-13.

Jensen, A. R. (1998). *The G Factor*. London: Praeger.

Jiang, D., Walsh, M., & Augimeri, L.K. (2011). The linkage between childhood bullying behaviour and future offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 128-135.

Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Examining the Relationship between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela, P. R., & Pampela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.

King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., & Harel, Y. (1996). *The health of youth: A cross-national survey*. Canada: World Health Organization.

Kivimaki, K., Elovainio, M., & Vathera, J. (2000). Workplace bullying and sickness absence in hospital staff. *Occupational and Environmental Medicine*, 57, 656-660.

Kyriakides, L., Kaloyirou, K., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781-801.

LaFontana, K., & Cillessen, A. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19, 130-147.

Lagerlof, H. (2004). *Bullying in Schools – The Multi Aspect Problem*. Dissertação de mestrado. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Social Work. Orientador: Peter Sohlberg. Disponível em:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-336>.> Acessado em 11 de outubro de 2011.

Laidra, K., Allik, J., Harro, M., Merenäkk, L. & Harro, J. (2006). Agreement among adolescents, parents, and teachers on adolescent personality. *Assessment*, 13, 187-196.

Levandoski, G. (2009). *Análise de Fatores Associados ao Comportamento Bullying no Ambiente Escolar: Características Cineantropométricas e Psicossociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado De Santa Catarina – Udesc, Centro De Ciências da Saúde e do Esporte. Orientador: Fernando Luiz Cardoso.

Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento Agressivo, Vitimização e Relações de Amizade em Idade Escolar: Fatores de Risco e Proteção*. Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Silvia Helena Koller.

Lisboa, C., Braga, L.L., & Ebert, G. (2009) O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2, 59-71.

Losel, F. and Bliesener, T. (1999) ‘Germany’, in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D., Olweus, R., Catalano and P. T. Slee (Eds.) *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, pp. 224–49. London: Routledge.

- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J.V., & Lerner, R.M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 628-644.
- McCrae, R.; Costa, P. (1997). *Personality trait structures as a human universal. American Psychologist, 52*, 509-516.
- Madsen, K. C. (1996). Differing perceptions of bullying and their practical implications. *Educational and Child Psychology, 13*, 14-22.
- Malta, D.C., Silva, M.A.I., Mello, F.C.M., Monteiro, R.A., Sardinha, L.M.V., Crespo, C., Carvalho, M.G.O., Silva, M.M.A., & Porto, D.L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009. *Revista Ciência & Saúde Coletiva, 15*, 3065-3076.
- Manga, B., Abellia, V., Barrio, S., & Alvarez, A. (2007). Tipos de Adolescentes según la soledad y el acoso escolar percebido: diferencias em personalidad y apoyo social. *Boletim Eletronico de Salud Escolar, 3*. Disponível em: [www.tipica.org/pdf/manga\\_tipos\\_de\\_adolescentes\\_segun\\_la\\_soledad\\_y\\_el\\_acoso\\_escolar.pdf](http://www.tipica.org/pdf/manga_tipos_de_adolescentes_segun_la_soledad_y_el_acoso_escolar.pdf). Acessado em 16 de novembro de 2011.
- Marées, N.V., & Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International, 31*, 178-198.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças, 7*, 95-107.
- Menesini, E.; Camodeca, M & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology, 28*, 921-939.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 801-821.

- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 146-156.
- Muñiz, J. (1996a). *Teoría Clásica de los Tests* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Muñiz, J. (1996b). Fiabilidad. In: MUÑIZ, J. (coordinador) *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Muñoz, L.C., Qualter, P. & Padgett, G. (2011). Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry and Human Development, 42*, 183-196.
- Neto, A. A. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, 81(5)*, 164-172.
- Neto, A.A., & Saavedra, L.H. (2004). *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Nunes, M.F., Hermann, T.B., & Amorim, C. (2008). Bullying em escolas particulares de Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, Curitiba, Paraná, 11931-11940.
- O'Brien, L.M., Lucas, N.H., Felt, B.T., Hoban, T.F., Ruzicka, D.L; Jordan, R., Guire, K., & Chervin, R.D. (2011). Aggressive behavior, bullying, snoring, and sleepiness in schoolchildren. *Sleep Medicine 12*, 652-658.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school – what we know and what we can do*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London, England: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership, 60*, 12-17.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 151-156.

[Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](#) (2010). OECD Stat (database). Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/statistics/sources-and-methods>.> doi: [10.1787/data-00285-en](https://doi.org/10.1787/data-00285-en). Acessado em 20 de abril de 2010.

Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology, 20*, 177-190.

Palácios, M; & Rego, S. (2006). *Bullying: mais uma epidemia invisível? Revista Brasileira de Educação Médica, 30(1)*, 3-5.

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*, 360–366.

Pereira, V. R. (2004). *Métodos Alternativos do Critério Brasil para Construção de Indicadores Socioeconômicos: Teoria da Resposta ao Item*. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica, do Rio de Janeiro, Departamento de Engenharia Elétrica. 103p.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International, 25*, 241-254.

Peters, M.P., & Bain, S.K. (2011). Bullying and Victimization Rates Among Gifted and High-Achieving Students. *Journal for the Education of the Gifted, 34*, 624-643.

Pollastri, A.R., Cardemil, E.V., & O'Donnell, E.H. (2010). Self-Esteem in Pure Bullies and Bully/Victims: A Longitudinal Analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 25*, 1489-1502.

Popovic-Citic, B., Djuric, S., & Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International, 32*, 412-424.

Raven, J. C. (1997). *Testes das Matrizes Progressivas – Escala Geral*. Tradução e adaptação Francisco Campos. Rio de Janeiro: CEPA.

- Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011) Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127.
- Rodriguez Piedra, R., Seoane Lago, A., & Pedreira Massa, J.L. (2005). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría (Barcelona, Spain)*, 64, 162-166.
- Rigby, K. (1997a). *Bullying in schools - and what to do about it? (1<sup>st</sup> Ed.)*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (1997b). Attitudes and Beliefs about Bullying Among Australian School Children'. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-20.
- Rigby, K. (1998). Peer relations at school and the health of children. *Youth Studies Australia*, 17(1), 13-17.
- Rigby, K. (2001). *Stop the Bullying: a handbook for schools (1<sup>st</sup> Ed.)*. Melbourne Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2002a). *New perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2002b). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing Bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Canberra: Australian Attorney-General's Department.
- Rigby, K. (2002c). Addressing bullying in schools: theory and practice. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, 10, 241-260.
- Rigby, K. (2003a). *Bullying among young children: a guide for teachers and carers*. Canberra: Australian Government Attorney General's Department.
- Rigby, K. (2003b). *Stop the Bullying: a handbook for schools (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.



- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it?* (4<sup>th</sup> Ed.) Melbourne: Australian Council for Education Research.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How parents and educators can reduce Bullying at school.* Boston: Blackwell/Wiley.
- Rigby, K. (2010a). *The Peer Relations Assessment Questionnaires (PRAQs).* Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2010b). *Bullying interventions: Six basic methods* Camberwell: ACER.
- Rigby, K.; Thomas, E. B. (2003). *How schools counter Bullying: policies and procedures in selected Australian schools.* Geelong: The Professional Reading Guide.
- Roberts, W. B., & Morotti, A.A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully–victim dyad. *Professional School Counseling, 4*, 148-156.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446-462.
- Olthof, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A., & Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*, 339-359.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*, 1161-1171.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal, 317*, 924-925.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A & Bateman, H. (1998). Social-Cognitive and Behavioral Correlates of Aggression and

Victimization in Boys Play Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.

Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.

Silva, A.B.B. (2010). *Bullying: Mentos Perigosas na Escola*. Rio de Janeiro: Fontanar.

Silva, C.M.L (2010). Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico. Dissertação de mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Orientador: Maria da Penha de Lima Coutinho.

Smith, P.K. (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. New York: Routledge.

Smith, P.K. (2000). What Good Schools can do about Bullying - Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7, 193-212.

Smith, P.K. (2004). Bullying: Recents Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98-103.

Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.

Smith, P.K., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. British. *Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.

- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY: Guilford.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age, and Gender Differences, in a Fouteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smokowski P. R., & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in School: An Overview Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, 27, 101-110.
- Stelios, N.; Georgiou & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International*, 29, 574-589.
- Stelko-Pereira, A.C., Williams, L.C.A., & Freitas, L.C. (2010). Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar – versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9, 403-411.
- Sutton, J., & Keogh (2000) ‘Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality’. *British Journal of Educational Psychology* 70, 443-57.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- Tognetta, L.R.P., & Vinha, T.P. (2010). *Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução*. Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e Gênero. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/bullying-e-interven%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-um-problema-sem-solu%C3%A7%C3%A3o-doc-d67794361>>. Acessado em: 5 de outubro de 2011.

- Totura, C.M.W., Green, A.M., Karver, M.S., & Gesten, E.L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, *32*, 193-211.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, *20*, 315-320.
- Vermande, M. M., Van Den Oord, E. J. C. G., Goudena, P. P., & Rispens, J. (2000). Structural characteristics of aggressor-victim relationships in Dutch school classes of 4- to 5-year-olds. *Aggressive Behaviors*, *26*, 11-21.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K.V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*, 471-481.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *161*, 78-88.
- Weschler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence (3rd Ed.)*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weschler, D. (1949). *Manual for the Weschler Intelligence Scale for Children*. The New York: Psychological Corporation.
- Weschler, D. (1991/2002). *Escala de Inteligência Weschler para Crianças (WISC-III): manual (3ª Ed.)*. Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira (1ª Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, *28*: 381-395.
- Ying-Yao, C., Li-Ming, C., Kun-Shia, L., & Yi-Ling, C. (2011). Development and Psychometric Evaluation of the School Bullying Scales: A Rasch Measurement Approach. *Educational and Psychological Measurement*, *71*, 200-215.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice – An introduction. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 369-373.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01 – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio da professora Doutora Carmen E. Flores-Mendoza, orienta e supervisiona um levantamento de dados cognitivos, sócioeconômicos, da personalidade e do comportamento de bullying em adolescentes no contexto escolar. O estudo é parte do projeto de Doutorado do psicólogo Marco Antônio Silva Alvarenga e será composto por uma amostra de 248 escolares da rede pública de ensino de Belo Horizonte. O procedimento envolverá a administração de tarefas de habilidades cognitivas e de personalidade aos escolares selecionados, além de um checklist para professores. A investigação torna-se altamente relevante por não haver no país instrumentos específicos para avaliação da personalidade em crianças e adolescentes.

Nesse sentido, respeitando o regulamento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96, informamos que:

- 1) Seu filho será convidado a participar de uma sessão com aproximadamente uma hora e quarenta minutos, na qual serão aplicadas tarefas com o objetivo de conhecer o desenvolvimento cognitivo e algumas características do jeito de ser do adolescente.
- 2) A coordenação da presente pesquisa garante total sigilo dos resultados individuais,
- 3) Não há risco físico envolvido, uma vez que os instrumentos são lápis e papel. Em caso de desconforto ou cansaço, seu filho poderá interromper a sua participação se assim o desejar, a qualquer momento.
- 4) As tarefas serão realizadas no ambiente escolar, no horário de permanência do aluno na escola, conforme acordado com os responsáveis das escolas.
- 5) Como a participação é voluntária, não há nenhum comprometimento financeiro entre você e a equipe da UFMG.
- 6) Não existe nenhuma despesa ou dano associados à participação na pesquisa.
- 7) Os resultados gerais do estudo que realizaremos serão fornecidos à escola de seu filho para melhor reflexão das ações educativas adotadas, sem comprometimento da confidencialidade individual.
- 8) Também os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sem revelar a sua identidade ou a de qualquer participante, uma vez que os resultados não permitem a identificação de crianças ou adolescentes isolados, pois serão analisados como grupo. Desta forma, fica garantida a não identificação individual de quaisquer participantes.
- 9) Ao final da investigação, um relatório síntese será disponibilizado na escola exclusivamente para leitura dos pais participantes do estudo.

Caso autorize a participação de seu filho, solicitamos a sua assinatura de consentimento e aprovação. Em caso de dúvida ou necessidade de maior esclarecimento, poderá entrar em contato com a coordenação do presente projeto de investigação, a saber Ps. Marco Antônio Silva Alvarenga – tel. 9279-0908 ou 3499-6275; Av. Antônio Carlos 6627, FAFICH, Sl. 4046 – ou diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – tel. 3499-4592; Av. Antônio Carlos 6627, Reitoria, 7º andar.

Obrigada pela participação,

Carmen E. Flores-Mendoza  
Marco Antônio Silva Alvarenga

Eu, \_\_\_\_\_, pai/mãe/  
responsável legal do aluno \_\_\_\_\_,

AUTORIZO a sua participação no estudo acima descrito.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura:

\_\_\_\_\_