

***BULLYING: AUTO-ESTIMA
E DIFERENÇAS DE GÊNERO***

Cláudia de Moraes Bandeira

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia
sob orientação do Prof. Dr. Claudio Simon Hutz

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Agosto, 2009**

*“Saber que honrei
Minhas palavras com meus atos,
Doce vitória
Partilhada por todos.
A Humanidade celebra,
Contando Golpes
De Harmonia e Equilíbrio,
Por um Mundo Novo,
Cheio de Paz.”*

(Jamie Sams)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Claudio Simon Hutz: Obrigada pela acolhida, orientação e incentivo durante a realização do mestrado. Obrigada por esta singular possibilidade de aprendizagem e crescimento.

À Professora Dr^a. Débora Dell'Aglio: Obrigada pela dedicação na revisão deste trabalho. Às Professoras Dr^a. Regina Sordi e Dr^a. Carolina Lisboa: Obrigada pela disponibilidade em qualificar esta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Obrigada pela oportunidade de participar de um programa de qualidade e referência em nosso país.

Às minhas filhas, Mariana e Isabella: Obrigada por deixarem a minha vida mais temperada e iluminada, por me envolverem de força e esperança e por me ensinarem como amar incondicionalmente.

Ao Raymundo: Obrigada por toda energia, apoio e amor durante todas as etapas desta jornada.

A toda minha família: Obrigada por todos os momentos que convivemos juntos e por tudo que cada um de vocês me ensinou. À minha mãe: Obrigada por me ensinar todos os conhecimentos que não fazem parte do currículo escolar. Ao meu pai: Obrigada por sempre acreditar em mim. Saudades! Às minhas irmãs: Obrigada por me ensinar a difícil tarefa de conviver com as diferenças.

À Márcia: Obrigada pelo constante incentivo e pela amizade de tantos anos.

À Nelci: Obrigada pela dedicação e apoio.

Aos meus colegas do Laboratório de Mensuração: Obrigada por todos os momentos de convívio e aprendizagem durante esta jornada, aprendi muito com todos vocês. Ao Cristian: Obrigada pelo auxílio estatístico. À Nicole: Obrigada pela ajuda na formatação.

Às escolas e a todos os alunos que participaram desta pesquisa: Obrigada por permitir que este trabalho acontecesse.

SUMÁRIO

Resumo	6
Capítulo I.....	8
INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Conceito de <i>bullying</i>	9
1.2 Cenário do <i>bullying</i>	12
1.3 Ambiente escolar e comportamento agressivo	16
1.4 Adolescência e grupos.....	19
1.5 Auto-Estima.....	20
1.6 Diferenças de gênero	22
Capítulo II.....	27
MÉTODO	27
2.1 Delineamento.....	27
2.2 Participantes	27
2.4 Procedimentos	28
2.5 Considerações éticas.....	29
Capítulo III	31
RESULTADOS	31
3.1 Descrição dos dados demográficos da amostra.....	31
3.2 Levantamento das frequências e percentagens das categorias de <i>bullying</i> .	32
3.3 Papéis de <i>bullying</i>	40
Capítulo IV	43
DISCUSSÃO.....	43
CONCLUSÃO.....	51
ANEXOS	58
ANEXO A	58
Questionário sobre <i>Bullying</i>	58
Escala de Auto-Estima de Rosenberg	64
ANEXO C	65
Autorização da Direção da Escola.....	65
ANEXO D	67
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis Legais	67
ANEXO E.....	69
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	69

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. <i>Frequência e Percentual de Participantes por Série Escolar</i>	31
Tabela 2. <i>Frequência e Percentual do Número de Irmãos</i>	32
Tabela 3. <i>Frequência e Percentual de Pessoas que Residem com o Adolescente</i>	32
Tabela 4. <i>Frequência e Percentual do Número de Amigos por Sexo</i>	33
Tabela 5. <i>Frequência e Percentual de Alunos Vítimas de Bullying por Sexo</i>	33
Tabela 6. <i>Frequência e Percentual do Tipo de Bullying Mais Utilizado Segundo as Vítimas por Sexo</i>	34
Tabela 7. <i>Frequência e Percentual do Sexo dos Agressores</i>	34
Tabela 8. <i>Frequência e Percentual de Alunos Agressores de Bullying</i>	35
Tabela 9. <i>Frequência e Percentual dos Tipos de Sentimento das Vítimas por Sexo</i>	35
Tabela 10. <i>Frequência e Percentual dos Tipos de Reação das Vítimas por Sexo</i>	36
Tabela 11. <i>Frequência e Percentual do Tipo de Ajuda dos Colegas</i>	36
Tabela 12. <i>Frequência e Percentual dos Possíveis Motivos para a Prática do Bullying por Sexo</i>	37
Tabela 13. <i>Frequência e Percentual da Ação das Testemunhas por Sexo</i>	37
Tabela 14. <i>Frequência e Percentual do Sentimento das Testemunhas por Sexo</i> ..	38
Tabela 15. <i>Frequência e Percentual de Alunos que Ajudaram no Bullying por Sexo</i>	38
Tabela 16. <i>Frequência e Percentual da Quantidade de Agressores por Sexo</i>	39
Tabela 17. <i>Frequência e Percentual do Tipo de Bullying Segundo Agressores por Sexo</i>	39
Tabela 18. <i>Frequência e Percentual do Sentimento dos Agressores por Sexo</i>	40
Tabela 19. <i>Frequência e Percentual das Categorias Puras de Papéis de Bullying por Sexo</i>	40
Tabela 20. <i>Média e Desvio Padrão da Auto-Estima nos Diferentes Papéis de Bullying por Sexo</i>	41
<i>Figura 1 . Interação das variáveis auto-estima e papéis de bullying por sexo.</i>	42

Resumo

O presente estudo teve por objetivo pesquisar a ocorrência de *bullying* em adolescentes de três escolas, públicas e privadas, da cidade de Porto Alegre, RS. Investigou os tipos mais utilizados de *bullying* e a frequência com que ocorrem. Objetivou, também, verificar se existe diferença na auto-estima de adolescentes envolvidos no *bullying*, enquanto vítimas, agressores, vítimas/agressores e testemunhas, por sexo. A amostra foi composta por 465 adolescentes, de ambos os sexos, estudantes de quartas a oitavas séries do ensino fundamental. Dentre estas crianças, 52,7% pertenciam ao sexo masculino e a idade dos participantes variou entre nove e dezoito anos ($M= 13,4$ anos; $dp = 1,47$). Os instrumentos utilizados foram um questionário sobre *bullying*, com 15 questões de múltipla escolha e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg. Os dados foram coletados de forma coletiva nas escolas, após autorização das mesmas e consentimento dos adolescentes e pais. Os resultados mostraram que 67,5% foram vítimas, 54,7% foram agressores, 43,6% foram vítimas/agressores e 83,9% foram testemunhas de *bullying*. Uma ANOVA apontou uma interação entre sexo e papéis de *bullying* em relação à auto-estima. Testes *Post Hoc* demonstraram que meninos no grupo de vítimas/agressores apresentaram média superior de auto-estima em relação às meninas. Verificou-se que meninos no grupo de testemunhas apresentaram maior média de auto-estima que no grupo das vítimas. Verificou-se que as meninas no grupo de agressoras apresentaram média mais alta que o grupo das vítimas/agressoras. Concluiu-se que o *bullying* é um fenômeno de ocorrência muito comum e que apresenta diferentes implicações na auto-estima das meninas e dos meninos envolvidos em diferentes papéis. Novos estudos para esclarecer algumas dessas questões são propostos.

Abstract

This study examined the occurrence of bullying in adolescents registered in elementary schools of the city of Porto Alegre, Brazil. It investigated the most common types of bullying and its prevalence. It aimed also to verify possible sex differences in the self-esteem of participant as a function of their roles in bullying as victims, aggressors, victims/aggressors, or witnesses. The participants were 465 adolescents (52.7% males), nine to 18 years old ($M= 13.4$ years; $sd = 1.47$). The participants answered the Rosenberg Self-Esteem Scale and a bullying questionnaire consisting of 15 multiple choices questions. Results showed that 67.5% of the adolescents were victims, 54.7%, aggressors, 43.6%, victims/aggressors, and 83.9%, witnesses. An ANOVA showed an interaction between sex and the participants' bullying roles in relation to self-esteem. Post-hoc analyses demonstrated that boys in the victims/aggressors group were higher than girls in self-esteem. Male witnesses presented higher self-esteem than victims. Female aggressors presented higher self-esteem than the victims/aggressors group. The results showed that bullying is a very common phenomenon of frequent occurrence which presents different implications for girls and boys self-esteem as a function of the roles they play. New studies to clarify some of these questions are suggested.

Capítulo I

INTRODUÇÃO

Bullying é um tipo específico de agressão que ocorre entre os pares (Cantini, 2004). Segundo Olweus (1993), o *bullying* se constitui em uma subcategoria bem delimitada de agressão ou comportamento agressivo, caracterizado pela repetitividade e assimetria de forças. É um problema comumente enfrentado por crianças e adolescentes nas escolas ao redor do mundo. Este fenômeno tem sido amplamente estudado por vários autores, em vários países, entretanto, tem sido pouco estudado no contexto brasileiro (Cantini, 2004; Lopes, 2005; Rolim, 2008). No Brasil, as pesquisas com violência escolar abrangem formas mais amplas do tema, sem se deter em características peculiares do *bullying* (Cantini, 2004). Países como Noruega, Suécia, Inglaterra e Austrália encabeçaram os estudos referentes ao tema (Middelton-Moz & Zawadski, 2007). Nos Estados Unidos a preocupação com o *bullying* tornou-se evidente com a crescente violência nas escolas. Podemos citar o exemplo de dois jovens, em Littleton, Colorado, que feriram 20 e mataram 13 alunos antes de cometerem suicídio dentro da *Columbine High School*. No Brasil, em 2003, um estudante de Taiuva, São Paulo, atirou em várias pessoas dentro da escola em que estudava e depois cometeu suicídio. Middelton-Moz e Zawadski (2007) apontam para uma pesquisa realizada pelo *National Threat Assessment Center* do Serviço Secreto Americano, que concluiu que cerca de dois terços dos atacantes, em 37 tiroteios de escolas nos Estados Unidos, se sentiam vítimas de ameaças, ataques, perseguição e *bullying*.

O *bullying* não é um fenômeno novo, este tema já era tratado na Inglaterra no século XIX (Rolim, 2008). É possível perceber uma crescente preocupação mundial quanto ao tema. Para a realização do presente estudo foi feita uma pesquisa na base de dados *PsychINFO*, utilizando a palavra *bullying*. Foi verificado um aumento grande no número de pesquisas realizadas a partir do ano de 2001. Entre o ano de 2001 e 2008 foi encontrado um total de 592 publicações, contra 124 entre o ano de 1968 e 2000. Entretanto, o termo *bullying* ainda é pouco conhecido no Brasil e muitas vezes confundido com outros tipos de comportamento agressivo. Isso ocorre, provavelmente, pela falta de divulgação e escassez de pesquisas a respeito do tema (Cantini, 2004). Outro fator que dificulta os estudos deste fenômeno no Brasil é a falta de consenso quanto a um termo que possa definir o significado do *bullying* na língua portuguesa (Rolim, 2008). Uma análise realizada na literatura possibilitou identificar a necessidade de ampliar o número de investigações sobre o tema, buscando um maior entendimento sobre o fenômeno *bullying* no contexto brasileiro (Cantini, 2004; Lisboa, 2005; Lopes, 2005).

De acordo com Cantini (2004), o *bullying* é muitas vezes considerado como algo corriqueiro, como algo que faz parte da vida escolar e que as crianças e os adolescentes deveriam ser mais fortes ao lidar com tais situações. É necessária a tomada de consciência de que o *bullying* é um problema sério, com conseqüências graves e que merece a atenção de pesquisadores e profissionais que atuam em escolas, professores e pais. A agressão entre os pares é muitas vezes considerada como parte do desenvolvimento, sendo, portanto negligenciada. Middelton-Moz e Zawadski (2007) afirmam que o *bullying* não é simplesmente um comentário ocasional de alguém próximo, uma discórdia no ambiente de trabalho, brigas de crianças em meio a uma brincadeira, lições aprendidas nas rivalidades entre irmãos ou a solução de conflitos com colegas. É uma crueldade sistemática, voltada diretamente para alguém, por parte de uma ou mais pessoas com a intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico ou físico. As razões para sofrer *bullying* são as mais variadas e as suas conseqüências, a curto e longo prazo, são muitas. Um grande número de pesquisas tem associado a experiência de vitimização à baixa auto-estima, sintomatologia de estresse pós-traumático, sintomas físicos e psicossomáticos, infelicidade, ansiedade ou evitação escolar, depressão, ideação suicida e suicídio (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000; Matthiesen & Einarsen, 2004; Rivers, 2004). Esses efeitos na saúde dos envolvidos em *bullying* podem persistir ao longo de toda a vida escolar (Rigby, 1999) e também durante a vida adulta (Olweus, 1993). O *bullying* se constitui em um fenômeno multicausal que não pode ser compreendido focalizando somente os envolvidos diretamente e os incidentes restritos ao espaço escolar (Cantini, 2004).

1.1 Conceito de *bullying*

O *Bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares (Olweus, 1993). Entretanto, é importante salientar que nem todo tipo de agressão que ocorre entre os pares pode ser considerada como *bullying*. Agressões pontuais e as que não envolvem desequilíbrio de forças não são consideradas como tal (Cantini, 2004). Conforme Olweus (1993) existem comportamentos agressivos que não podem ser classificados como *bullying*. Em um conflito normal entre pares os envolvidos fornecem os motivos da discórdia, se desculpam, negociam entre si para satisfazer suas necessidades, e não persistem no comportamento para conseguir as coisas a seu próprio modo (Cantini, 2004). Já o *bullying* constitui-se num tipo específico de agressão que ocorre entre os pares onde existe a intenção de prejudicar, humilhar, e tal comportamento persiste por certo tempo, sendo mantido pelo poder exercido sobre a vítima, seja pela diferença de idade, força, ou gênero. Por tratar-se de

um fenômeno no qual a relação entre agressores e vítimas é bastante extensa no tempo e espaço, as conseqüências incluem prejuízos pessoais, institucionais e sociais (Cantini, 2004).

O termo *bullying* foi utilizado primeiramente por Dan Olweus, professor da Universidade de Bergen, Noruega, que na década de 70 iniciava investigações em escolas, sobre o problema de agressores e suas vítimas. *Bullying* é um termo de origem inglesa, que tem o significado de intimidar, agir com crueldade (Merriam-Webster, 1999), e continua sem tradução para várias línguas, incluindo o português. Isso ocorre, possivelmente, pela dificuldade de encontrar um termo que corresponda diretamente e possa padronizar os estudos de tal fenômeno em diferentes culturas (Cantini, 2004). De acordo com Rolim (2008), esta expressão possui um sentido específico e rico em determinações que desaconselha sua tradução em qualquer outra língua. O referido autor afirma que as tentativas de tradução para o português produzem reduções semânticas que descaracterizam o fenômeno denotado pela expressão original. Conforme este autor, o termo mais utilizado nas traduções realizadas no Brasil é intimidação. Já em Portugal as tentativas de tradução produziram termos como maltrato entre pares, agressão no contexto escolar, coação e provocação. No Japão, o termo utilizado para designar tal fenômeno é *ijime*, na Itália *prepotenza* e na Espanha *acoso* ou *matonismo*. As tentativas de tradução produzem uma dissolução do conteúdo associado ao termo, o que ocorre em idiomas como francês, espanhol, italiano, alemão e japonês entre outros (Rolim, 2008). Segundo Lisboa (2005), a tradução do termo para línguas de origem latina e oriental torna-se complicada.

No presente trabalho, utilizaremos a definição de *bullying* proposta por Dan Olweus, pioneiro nos estudos deste fenômeno. Olweus (1993) define este processo como sendo um comportamento agressivo e persistente com a intenção de causar dano físico ou moral em um ou mais estudantes que são mais fracos e incapazes de defenderem-se. A provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, e é mantida apesar da emissão de sinais claros de oposição e desagrado por parte do alvo. O *bullying* caracteriza-se por atos repetidos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros (Lopes, 2005). Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, o que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, ou pode perceber-se como sendo física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador. Pode ainda existir uma diferença numérica, onde vários estudantes agem contra uma única vítima (Olweus, 1993; Rigby, 1998). Existem três elementos cruciais que caracterizam o *bullying*, aceitos por cientistas ao redor do mundo, que são a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder (Berger, 2007).

O *bullying* é intencional e não provocado pela vítima e pode ser considerado como uma forma de abuso, que pode ser tanto físico como psicológico (Whitney & Smith, 1993). As agressões podem tomar a forma de abuso físico com a utilização de chutes, socos, pontapés, perseguição verbal com a utilização de apelidos, ou através de uma forma mais indireta como a exclusão social ou o isolamento (Olweus, 1993; Rigby, 1998; Sharp & Smith, 1991). Entre as crianças e os adolescentes isso pode incluir chamar por nomes, debochar, chutar, bater, aterrorizar, ignorar e rejeitar, humilhar, intimidar, discriminar, entre outras ações agressivas (Lopes, 2005).

O *bullying* tem sido classificado em diferentes tipos e formas. Os diferentes tipos incluem físico, verbal (Raskauskas & Stoltz, 2007), relacional e eletrônico (Berger, 2007). O tipo físico é o mais fácil de observar, reconhecido tanto por adultos como por crianças e adolescentes. Este envolve socos, chutes, pontapés, empurrões, bem como roubo de lanche ou rabiscos no tema, e a tendência é que este tipo de ataque diminua com a idade (Berger, 2007; Rolim, 2008). O tipo verbal inclui práticas que consistem em insultar e atribuir apelidos vergonhosos ou humilhantes, como por exemplo, comentários racistas, homofóbicos, de diferenças religiosas, físicas, econômico-sociais, culturais, morais e políticas (Rolim, 2008). Este tipo é mais comum do que o tipo físico, principalmente com o avanço da idade (Berger, 2007; Whitney & Smith, 1993). Garbarino e deLara (2002) não negam a importância da dor física, mas chamam a atenção para a importância das agressões verbais, uma vez que o que outras crianças pensam e dizem a respeito deles realmente importa, pois as palavras podem machucar e deixar marcas para sempre. O tipo relacional é aquele que afeta o relacionamento social da vítima com seus colegas (Berger, 2007). Ocorre quando um adolescente ignora a tentativa de aproximação de um colega deliberadamente. Este tipo se torna mais prevalente e prejudicial a partir da puberdade, uma vez que as crianças aprimoram mais suas habilidades sociais e a aprovação dos pares se torna essencial (Berger, 2007; Whitney & Smith, 1993). O tipo eletrônico ocorre quando os ataques são feitos por vias eletrônicas. A tecnologia eletrônica da comunicação tem permitido às crianças e adolescentes esta nova forma de *bullying* que tem crescido muito nos últimos anos (Kowalski & Limber, 2007). Tal fenômeno tem sido referido como *bullying eletrônico* ou *cyberbullying*. Este inclui *bullying* através de e-mail, mensagens instantâneas, salas de bate-papo, web site ou através de mensagens digitais ou imagens enviadas pelo celular. Os referidos autores afirmam que em comparação com o *bullying* tradicional, o eletrônico pode ocorrer a qualquer hora, o que pode aumentar no adolescente a percepção de vulnerabilidade. As mensagens e imagens podem ser distribuídas rapidamente para uma vasta audiência. Outro grande problema relacionado ao *bullying eletrônico* é o caráter anônimo dos ataques. Em um estudo desenvolvido pelos autores acima

citados, quase a metade das vítimas de *bullying eletrônico* desconhecia a identidade do(s) autor (es).

Outro modo de classificar o *bullying* é fazer distinção entre ataques diretos e indiretos (Berger, 2007). Conforme Olweus (1993), na forma direta de ocorrência, os ataques às vítimas são diretos, a vítima vê e sabe quem é o agressor. Já a forma indireta ocorre com ataques realizados por vias indiretas, como o isolamento social ou a exclusão intencional do grupo; a vítima é atacada, mas não sabe quem é o agressor. O tipo indireto se manifesta nas condutas propositais de exclusão ou isolamento através da fofoca e boatos (Rolim, 2008). Estes ataques são fáceis para o agressor, mas a detecção é muito difícil, a autodefesa quase impossível e os adultos quase nunca intervêm (Berger, 2007).

Em relação à frequência e tipos de *bullying*, Berger (2007) afirma que existem grandes variações entre as nações, entre as regiões de uma mesma nação e entre as escolas de uma mesma região. Para esta autora a cultura pode ser um fator que sustenta tais variações. Outra possibilidade é que as crianças se comportam similarmente ao redor do mundo, mas a linguagem encobre o que há de comum entre elas, uma vez que o significado e conotações da palavra *bullying* varia amplamente através do mundo. A referida autora aponta para outra complicação, que é a falta de uma definição operacional comum dos três elementos que caracterizam o *bullying*, que são a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder. Esta autora aponta para um estudo realizado pela *United Nation (UN)* onde o termo *bullying* foi definido antes da realização das questões. A definição foi cuidadosamente produzida e traduzida para a linguagem local, com a escolha de palavras que pudessem auxiliar as crianças a interpretar *bullying* da mesma forma, independente do seu conhecimento lingüístico. Após lerem o conceito, 50.000 estudantes da Europa responderam duas questões sobre *bullying*. Este estudo apresentou alta prevalência e grande variação. Cerca de um terço de todas as crianças que participaram deste estudo se identificaram como sendo agressores, vítimas ou ambos. As mesmas questões foram realizadas nos Estados Unidos, com um total de 30% dos estudantes de treze anos que se identificaram como agressores ou vítimas e no Canadá o número foi de 31%.

1.2 Cenário do *bullying*

No cenário do *bullying* os papéis se dividem, tradicionalmente, entre agressor, vítima, vítima/agressor e testemunhas. A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) realizou uma pesquisa no Rio de Janeiro, entre 2002 e 2003. Participaram 5428 crianças, com idade média de 13,47 anos, sendo 50,5% meninos e 49,5% meninas. Destes, 16,9% identificaram-se como vítimas, 10,9% vítimas / agressores,

12,7% agressores, e 57,5% testemunhas. É possível citar outros estudos de prevalência realizados por diversos autores em várias partes do mundo. Olweus (1993) encontrou na Noruega um total de 12% de vítimas e 8% de agressores. Pereira, Mendonça, Neto, Valente, e Smith (2004) encontraram em Portugal 20% de vítimas e 16% de agressores. Borg encontrou em Malta (1999) 32% de vítimas e 27% de agressores. Dulmus, Theriot, Sowers, e Blackburn (2004) encontraram 82% de vítimas em escolas rurais dos Estados Unidos.

O agressor é o autor do *bullying*, é aquela criança que age de forma agressiva contra outra, supostamente mais fraca, com o intuito de machucar, prejudicar, sem ter havido provocação por parte da vítima (Berger, 2007). De acordo com Lopes (2005), o autor do *bullying* é tipicamente popular e envolve-se em vários comportamentos anti-sociais. Vê sua agressividade como qualidade e tem opiniões positivas sobre si mesmo. Sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar dano nos outros e geralmente é mais forte que seu alvo. Apresenta uma tendência maior para comportamentos de risco como consumir tabaco, álcool ou outras drogas e porte de armas. Autores como Olweus (1993) e Smith e Brain (2000) consideram o *bullying* como sendo um poderoso processo de controle social, e entendem o agressor como um indivíduo procurando poder e liderança dentro do grupo de iguais. Para Perry, Kusel e Perry (1988), os agressores utilizam a agressão como uma estratégia eficaz para atingirem um objetivo social. A vitimização pode ser considerada como um processo que ocorre na esfera coletiva, como um fenômeno social, onde a violência dos agressores é reforçada através da interação social entre os membros do grupo (Lisboa, 2005).

Rolim (2008) sustenta que o tipo pernicioso de agressão utilizada no *bullying*, faz com que as vítimas sejam alvos que, por diferentes motivos, não conseguem se defender eficazmente das agressões. Isso faz com que os autores consigam solidificar suas posições na hierarquia do grupo a que pertencem ou também aumentar sua popularidade entre os colegas. Os agressores são, geralmente, bem aceitos pelos colegas. Um estudo realizado por Farmer e Xie (2007) apontou que cerca de 50% dos adolescentes agressores não são rejeitados por seus colegas e algumas crianças agressivas são consideradas como populares por professores e colegas. Os agressores podem apresentar consolidação de seu papel de agressor com a continuidade deste ao longo da vida, desenvolvimento de sentimentos de culpa e vergonha pelos atos inadequados, isolamento ou exclusão social no futuro, aparecimento de outras desordens comportamentais como uso de drogas e baixo rendimento acadêmico (Cantini, 2004). O *bullying* na infância pode ser apenas o começo de um padrão de atitude durante a vida que culmina em violência doméstica ou *bullying* no local de trabalho (Middelton-Moz & Zawadski, 2007). Em relação às crianças agressoras em idade escolar, foram encontradas associações com posterior criminalidade (Whitney & Smith, 1993).

A vítima é o alvo do *bullying* e refere-se à criança que é repetidamente exposta a ações agressivas de outras crianças que têm a intenção de machucá-la e geralmente envolve diferença de força, tanto real, como percebida (Berger, 2007). A vítima, em geral, não dispõe de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou cessar o *bullying* (Lopes, 2005). Algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem torná-lo mais vulnerável à ação dos autores, dentre elas o fato de ter poucos amigos, ser passivo, retraído e possuir baixa auto-estima (Cantini, 2004). As vítimas que são constantemente abusadas se caracterizam por um comportamento social inibido, passivo ou submisso (Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Os adolescentes vitimizados pelo *bullying* costumam sentir vulnerabilidade, medo ou vergonha intensos e uma auto-estima cada vez mais baixa, aumentando a probabilidade de vitimização continuada (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

Alguns sintomas podem ser identificados em vítimas de *bullying*, como enurese noturna, alterações do sono, cefaléia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dores nas extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, relatos de medo, resistência em ir à escola, mau rendimento escolar e atos deliberados de auto-agressão (Lopes, 2005). As vítimas de *bullying* possuem até três vezes mais chances de sofrer com dores de cabeça e com dores abdominais, até cinco vezes mais chances de ter insônia e até duas vezes e meia mais chances de experimentar enurese noturna, quando comparadas as crianças que não são vítimas (Rolim, 2008). Segundo Lopes (2005), a redução da prevalência de *bullying* nas escolas pode ser uma medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI.

Alguns estudos, como o de Roland (2002), apontam para crianças que são tanto vítimas, como agressores, sendo denominados de vítima/agressor. Conforme Lopes (2005), estas crianças apresentam uma combinação de baixa auto-estima, atitudes agressivas e provocativas e prováveis alterações psicológicas, merecendo atenção especial. Podem ser depressivos, ansiosos, inseguros e inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Robin, Toblina, Schwartz, Gormanb e Abou-ezzeddinea (2005), afirmam que as vítimas/agressores têm uma maior probabilidade de apresentar sérios problemas de comportamento externalizado, e são em grande frequência, maltratados por seus colegas. Experimentam dificuldades com o comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas.

O grupo de vítimas/agressores apresenta os maiores números de problemas de conduta, problemas na escola, problemas com o grupo de iguais, sintomas psicossomáticos e

psicológicos, maiores encaminhamentos aos serviços psiquiátricos e uma maior probabilidade de persistência no seu envolvimento em *bullying* (Liang, Flisher & Lombard, 2007). As vítimas/agressores apresentam certas características como sintomas de depressão, ansiedade e outras formas de estresse internalizado (Shwartz, 2000). Alguns pesquisadores apresentam a hipótese de que o comportamento agressivo destas crianças reflete um estado de pobreza em modular a raiva e a irritabilidade maior do que a capacidade de utilização de estratégias sociais com um objetivo orientado (Robin, Toblina, Schwartz, Gormanb & Abouezzeddinea, 2005). Liang, Flisher & Lombard (2007), afirmam que, juntamente com o grupo de agressores, as vítimas/agressores estão mais suscetíveis ao uso excessivo de cigarros, álcool e outras substâncias. Este grupo apresenta o risco mais elevado para apresentar severas ideias suicidas. Apresentam risco aumentado para vários tipos de comportamento de risco, violência e comportamento anti-social, quando comparadas a crianças que não estão envolvidas em *bullying* (Liang, Flisher & Lombard, 2007).

Em se tratando de vítimas/agressores é importante fazer distinção entre comportamento agressivo proativo e reativo. O comportamento agressivo proativo envolve tentativas de influenciar o outro através de meios aversivos, em uma situação que não foi provocada (Gini & Pozzoli, 2006). É um comportamento voluntário, deliberado e influenciado por reforços externos (Lisboa, 2005). Este é o tipo de agressão utilizada pelos agressores típicos. Já o comportamento agressivo reativo é um ato impulsivo em resposta a uma provocação ou ameaça percebida (Gini & Pozzoli, 2006) e consiste em uma resposta defensiva de raiva (Lisboa, 2005). Este é o tipo de agressão utilizada pelas vítimas/agressores.

Berger (2007) afirma que a maior parte dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima, por não saber como agir e por não acreditar nas atitudes da escola. Grande parte das testemunhas sente simpatia pelas vítimas, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos agressores e deseja que os professores intervenham efetivamente (Lopes, 2005). As testemunhas não conseguem apoiar ou auxiliar a vítima de *bullying* por uma dessas três razões: por não saber o que fazer, por ter medo de se tornar a próxima vítima ou por medo de fazer algo errado e causar ainda mais problemas (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2007). Garandeanu e Cillessen (2004) sustentam que quando uma criança ou adolescente testemunha um colega sendo vitimizado por outro, o seu comportamento não será neutro. Poderá escolher o lado da vítima e juntar-se ativamente ao *bullying* ou manter-se passivo. Entretanto, é importante ressaltar que ser passivo não é o mesmo que ser neutro. Na realidade a atitude passiva reforça a agressão, por mostrar ao agressor que nada irá interromper a atividade, deixando-o livre para realizar sua ação (Garandeanu & Cillessen, 2004).

Quando são apontadas as características dos envolvidos em *bullying*, estas não podem ser consideradas como regras, assim como as relações encontradas entre características pessoais e a experiência de *bullying* não significam, necessariamente, uma relação de causa (Rolim, 2008). Espelage e Swearer (2004) entendem o *bullying* e a vitimização como fenômenos ecológicos estabelecidos e perpetuados com o tempo, como resultado de um complexo jogo entre variáveis que são tanto interindividuais como intra-individuais. Estas autoras não compreendem o *bullying* como uma ocorrência isolada e argumentam que o *bullying* deve ser entendido no contexto individual, familiar, escolar, dos pares e da comunidade. A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1989, 1996) reconhece o grau em que as condutas e os valores são influenciados diretamente, ou não, por aspectos dos diversos contextos onde estão incluídas as pessoas, suas famílias e suas comunidades. Neste sentido, para compreender os processos de desenvolvimento humano, é necessário entender a interação entre os fatores biológicos e as influências socioculturais que determinam as diferenças entre os sexos. A Teoria Ecológica dos Sistemas propõem que todos os indivíduos são parte de um sistema inter-relacionado que coloca o indivíduo no centro e o move para fora do centro para incluir todos os sistemas que afetam o indivíduo. Segundo esta teoria, a criança é parte inseparável de uma rede social composta por quatro sistemas inter-relacionados, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

1.3 Ambiente escolar e comportamento agressivo

A escola desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento social de crianças e adolescentes. Constitui-se em um espaço de convivência e aprendizagem (Cantini, 2004), oportunizando a socialização de jovens na cultura ocidental moderna (Lisboa & Koller, 2003). A escola proporciona a experiência de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que dentre outras, terão influência estruturante na formação do indivíduo (Cantini, 2004). Desta forma, não pode ser considerada apenas como um espaço destinado à aprendizagem formal ou ao desenvolvimento cognitivo (Lisboa & Koller, 2003). Conforme Lisboa (2005) as interações que ocorrem no contexto escolar são caracterizadas pela forte atividade social. É neste ambiente que as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de expandir sua rede de interações e relações para além da família, desenvolvendo autonomia, independência e aumentando sua percepção de pertencer ao contexto social. As habilidades sociais, juntamente com as características de personalidade, contribuem para determinar a forma com que o indivíduo se relaciona com seus pares e tal aprendizagem serve como um treinamento para o convívio em sociedade (Cantini, 2004). De

acordo com Bolsoni-Silva e Marturano (2002), o termo habilidades sociais é geralmente utilizado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem as interações sociais. Conforme estes autores, as habilidades sociais abrangem relações interpessoais que incluem a assertividade e as habilidades de comunicação, resolução de problemas interpessoais, cooperação e desempenho interpessoal nas atividades profissionais.

O ambiente escolar serve como cenário de vários processos e fenômenos grupais, dentre eles a violência escolar. O termo violência escolar se refere a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos (Lopes, 2005). De acordo com Rolim (2008) este termo tem sido utilizado no Brasil para designar condutas destrutivas evidentes, como, por exemplo, agressões físicas, porte de armas de fogo, depredação de escolas e ameaças ou agressões a professores. Para este autor, a violência escolar e as várias formas de violência sofridas por crianças ao redor do mundo ainda são amplamente desconhecidas ou subestimadas.

O comportamento agressivo no contexto escolar não é um problema recente, nem tão pouco um fenômeno novo. A agressão é definida por Kaplan, Sadock e Grebb (1997) como qualquer forma de expressão física ou verbal que acarreta danos físicos ou psicológicos a outros indivíduos. Segundo McCarthy e Hutz (2006), a agressão na adolescência é definida como atos socialmente inaceitáveis que resultam em dano ou prejuízo a si próprio, a outros ou a propriedade de outros, geralmente envolvendo violência física e força. Abrange, desde *bullying* e vandalismo, até atos de tiroteios em escolas. Inclui ameaças, desrespeito a autoridade, maltrato a animais, bem como a auto-agressão através de abuso de substâncias, automutilação, vômito induzido – bulimia. Na Teoria da Aprendizagem Social a agressão é tratada como um evento complexo que inclui comportamentos que produzem prejuízos e efeitos destrutivos, bem como processos de rótulos sociais (Bandura, 1973).

O comportamento agressivo surge na interação social e pode ser definido como todo o comportamento que visa causar danos ou prejuízos em alguém (Lisboa, 2005). O objetivo do comportamento agressivo varia e pode estar relacionado à autodefesa e à adaptação (Lisboa, 2001). Bandura (1973) afirma que através do comportamento agressivo ou da dominação pela força física e verbal, os indivíduos podem obter recursos valiosos, modificar regras para seu próprio benefício, obter controle e subordinados, eliminar condições que são adversas ao seu bem-estar e até remover barreiras que impedem ou atrasam a obtenção de um objetivo. Desta forma, o comportamento que é punitivo para a vítima pode ser, pelo menos em curto prazo, recompensador para o agressor. O referido autor afirma que o agressor pode alcançar um status importante, consolidando sua superioridade e sua capacidade de dominar. A dominação

social ou a popularidade podem ser consideradas como um prêmio pelo comportamento agressivo (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007). Tanto os grupos de animais quanto os indivíduos utilizam a agressividade para alcançar objetivos e recursos (Bandura, 1973). No processo de grupo, onde muitos participam, a responsabilidade pelo comportamento agressivo se dilui e os sentimentos de culpa tendem a diminuir (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007).

Diferente da agressão ou do comportamento agressivo, a agressividade pode ser considerada como inerente ao ser humano. Conforme Bertão (2004), a agressividade é essencial na sobrevivência, desenvolvimento, defesa e adaptação dos indivíduos. Para este autor a agressividade pode ser considerada como um elemento protetor que possibilita a construção de um espaço interno, promovendo a diferenciação entre o Eu e o Outro, bem como a criação de vínculos. Também pode ser considerada como um instrumento que afeta a influência do indivíduo sobre o ambiente para moldá-lo de forma que possa manter, de forma adequada, a integridade psíquica, a auto-estima e a integração social (Blos, 1996).

O comportamento agressivo será aqui compreendido a partir da interação entre as características biológicas e as características ambientais. Os fatores genéticos associados ao meio ambiente podem contribuir para a determinação de tal comportamento. Conforme Lisboa (2005), o comportamento agressivo pode ser considerado como um *processo* decorrente da interação que ocorre entre a pessoa e o seu ambiente físico, social e cultural, através do tempo, uma vez que emerge na interação social. Desta forma, a referida autora aponta que é possível afirmar que uma criança *está* agressiva e não que ela *é* agressiva. Para Kaplan, Sadock e Grebb (1997), o comportamento agressivo estaria relacionado a conflitos despertados pelo ambiente interpessoal, que, associados ou não a um comprometimento orgânico ou neurológico, agem de forma a fortalecer os impulsos agressivos. Quando tais impulsos não são regulados, devido a uma baixa capacidade de autocontrole ou fragilidade intrapsíquica, eles podem dar origem a comportamentos de risco psicossocial, sobretudo com manifestações de violência.

Alguns comportamentos agressivos são esperados durante a adolescência e podem até mesmo ter benefícios adaptativos (Hawley, 1999; Tremblay, 2000). A adolescência é identificada na literatura como sendo o período de maior ocorrência de *bullying* (Kenny, Mceachern & Aluede, 2005). Estudos apontam que o momento de maior incidência dos episódios de *bullying* e violência escolar ocorrem entre os nove e os quinze anos de idade (Rolim, 2008).

1.4 Adolescência e grupos

A adolescência é um período caracterizado por grandes mudanças físicas e emocionais. De acordo com Steinberg (1999) estas mudanças ocorrem de forma diferente e em períodos diferentes para cada indivíduo durante a puberdade. Este autor afirma que um dos mais difíceis aspectos do desenvolvimento são as mudanças biológicas que ocorrem durante a puberdade. O indivíduo entra na adolescência com a aparência física de uma criança e em poucos anos sua aparência é a de um adulto. As mudanças físicas que podem afetar psicologicamente os adolescentes incluem todas as alterações na aparência e capacidade física, as quais levam os outros a formar diferentes expectativas, bem como novos padrões para o desempenho de tarefas e normas de comportamento para os adolescentes. Estes novos padrões são diferentes daqueles que possuíam em relação a eles, quando eram ainda crianças (Sprinthall & Collins, 2003). As mudanças físicas que ocorrem na adolescência servem como alvo para o *bullying* (Kenny, Mceachern & Aluede, 2005).

Uma das mais importantes tarefas que os adolescentes precisam desempenhar é estabelecer sua identidade (Erikson, 1968). Conforme Levisky (2007), os processos de identificação da criança e do adolescente ocorrem a partir dos movimentos psíquicos existentes na relação entre pais e filhos, na interação com a família e com a sociedade maior. O adolescente incorpora, desenvolve e transforma esses valores na busca de seus próprios modelos, no desejo de encontrar o seu próprio modo de ser, pensar e viver. De acordo com o referido autor, os valores impostos pela cultura vigente estabelecem um clima facilitador ou inibidor da expressão dos movimentos pulsionais de vida e de morte, que dependem em muito da relação entre construtividade e destrutividade. O autor acima citado afirma que durante a adolescência, o ego se apresenta instável e vulnerável às pressões pulsionais e às influências externas. Assim, o ego se apresenta altamente suscetível às influências dos fenômenos sociais. Este é um momento oportuno para a incorporação de valores, adequados ou não, e a uma relação construtiva dentro da sociedade. A identidade de cada indivíduo será determinada pelos vários fenômenos intrapsíquicos altamente complexos que ocorrem no processo da adolescência (Levisky, 2007). Dentre estes fenômenos, Aberastury e Knobel (1981) destacam quatro lutos básicos que ocorrem na adolescência, que são o luto pelos pais da infância, pela identidade infantil, pelo corpo infantil perdido e pela fantasia da bissexualidade.

Steinberg (1999) refere três mudanças fundamentais que ocorrem na adolescência. Estas mudanças são biológicas, cognitivas e sociais e ocorrem universalmente. Embora todos os adolescentes passem por tais mudanças, os seus efeitos não são uniformes para todos. Conforme este autor, a puberdade faz com que alguns adolescentes se sintam atraídos e autoconfiantes, enquanto outros se sentem feios e autocríticos. Isso ocorre provavelmente pelo

fato de que o impacto psicológico das mudanças biológicas, cognitivas e sociais ocorridas na adolescência é moldado pelo ambiente onde tais mudanças ocorrem. De acordo com o referido autor, existem quatro principais contextos que afetam o desenvolvimento e o comportamento dos adolescentes nas sociedades modernas, que são a família, o grupo de iguais, a escola e o ambiente de lazer ou trabalho.

Conforme Steinberg (1999), o grupo de iguais já existe bem antes do período da adolescência, mas é durante este período que ocorrem mudanças nos grupos, em significância e estrutura. Na adolescência o grupo de iguais funciona sem a supervisão de adultos e o tempo que os adolescentes passam com o grupo é maior em relação ao tempo que passavam com o grupo durante o período da infância. Para este autor, a convivência no grupo de iguais é extremamente importante para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, já que os iguais desempenham importante papel no desenvolvimento da sua identidade. Os indivíduos não populares ou que têm pobres relações com o grupo de iguais durante a adolescência, são mais propensos a apresentar problemas de aprendizagem, comportamentos delinquentes, baixos rendimentos escolares, largar a escola e sofrer vários problemas de saúde mental e emocional quando adultos. A experiência no grupo contribui para o desenvolvimento e expressão de autonomia. Ela oportuniza interação e lazer, o que contribui para o desenvolvimento de intimidade, melhora no humor e bem-estar psicológico do adolescente (Steinberg, 1999).

A amizade na infância, ao lado da aceitação pelos pares, representa uma importante forma de socialização (Garcia, 2005) e servem como fatores de proteção ao desenvolvimento (Lisboa, 2005). Para Steinberg (1999) os iguais desempenham um papel de grande importância no desenvolvimento psicossocial do adolescente. Por estas razões é importante o entendimento de como os grupos de iguais se formam e o que acontece dentro de suas fronteiras para o entendimento do desenvolvimento dos adolescentes na nossa sociedade.

1.5 Auto-Estima

Auto-Estima é uma avaliação que o indivíduo efetua e comumente mantém em relação a si mesmo (Rosenberg, 1989). Expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de repulsa por si mesmo e refere-se ao quanto um sujeito se considera capaz, significativo, bem sucedido e valioso (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Pode ser entendida como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros (Coopersmith, 1989; Heatherton & Wyland, 2003). Para Coopersmith (1989) auto-estima diz respeito à forma como o indivíduo elege suas metas, aceita a si

mesmo, valoriza o outro e estabelece suas expectativas e projetos. Este autor ressalta que o ponto fundamental da auto-estima é o aspecto valorativo. A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência, constituem os pilares fundamentais da auto-estima (Assis & Avancini, 2004). Esta se constitui em uma experiência subjetiva, acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis (Coopersmith, 1989). Heatherton e Wyland (2003) afirmam que, por ser um termo muito utilizado na linguagem do dia-a-dia, a definição de auto-estima assume uma significância carregada de idiosincrasias. Assim, torna-se necessário distinguir a auto-estima do autoconceito, já que estes termos são, muitas vezes, utilizados como sinônimos. Conforme os autores acima citados, o autoconceito se refere à totalidade das crenças cognitivas que a pessoa tem sobre ela própria. Diz respeito a tudo que a pessoa conhece sobre si, incluindo coisas como nome, raça, crenças, valores, peso, altura. Em contraste, a auto-estima é a resposta emocional que a pessoa experiencia quando contempla e avalia diferentes coisas sobre ela própria. Embora influenciada pelos conteúdos do autoconceito, auto-estima e autoconceito designam coisas diferentes.

Muitas das mais populares teorias sobre auto-estima estão baseadas na teoria denominada *The looking-glass self* (Heatherton & Wyland, 2003). Esta teoria foi proposta por Cooley no início do século XX, e sustenta que o indivíduo e a sociedade não existem separadamente, mas sim, que um é produto do outro. Da mesma forma como nós descobrimos nossa aparência através do nosso reflexo no espelho, aprendemos sobre nossa personalidade olhando a reação dos outros. Se várias pessoas nos rodeiam, acreditamos que somos populares. Se as pessoas riem de nossas piadas, acreditamos que somos divertidos, engraçados. Em outras palavras, a forma como nós vemos a nós mesmos é fortemente influenciada pela maneira como os outros nos vêem. Heatherton e Wyland (2003) afirmam que alguns estudos sugerem que meninos e meninas divergem na origem da auto-estima, sendo que a auto-estima das meninas é mais influenciada pelos relacionamentos enquanto a auto-estima dos meninos é mais influenciada pelo sucesso dos seus objetivos. De acordo com estes autores, existem controvérsias quanto à conceitualização da auto-estima como sendo um traço estável da personalidade ou como um estado especificamente ligado ao contexto. Algumas teorias apontam para auto-estima como sendo um traço relativamente estável da personalidade do indivíduo. Dentro desta perspectiva, a auto-estima pode ser considerada como estável, pois é construída vagarosamente ao longo do tempo, através de experiências pessoais bem sucedidas, sendo valorizada continuamente por pessoas significantes. Outras teorias apontam para uma classificação variável, com a asseveração de que a auto-estima pode ser momentaneamente manipulada ou afetada. Entretanto, uma visão subsequente sustenta

que a auto-estima pode ser considerada tanto como um estado quanto como um traço (Heatherton & Wyland, 2003). Rosenberg (1989) sugere que o julgamento pessoal é formado desde a infância. Embora no início da adolescência os indivíduos sejam susceptíveis à maior inconstância dos sentimentos sobre si, a auto-estima tende à estabilidade ao longo do ciclo vital (Block & Robins, 1993).

O conceito de auto-estima tem sido estudado e considerado como um importante indicador da saúde mental na adolescência (Andrade & Angerami, 2001). Existe uma correlação entre auto-estima, rendimento escolar e aprovação social, e tal correlação é virtualmente generalizável a todos os grupos étnicos e culturais (Steinberg, 1999). Costa (2000), afirma que a auto-estima é talvez a variável mais crítica que afeta a participação exitosa de um adolescente com outros em um projeto. Os adolescentes com baixa auto-estima desenvolvem mecanismos que provavelmente distorcem a comunicação de seus pensamentos e sentimentos e dificultam a integração grupal. De acordo com Solomon e Serres (1999) um bom grau de auto-estima é crítico para o bom funcionamento do adolescente, uma vez que ela ajuda os adolescentes a acreditarem e confiarem neles mesmos. Os referidos autores afirmam que a auto-estima também afeta o adolescente na forma de lidar com o ambiente. Crianças e adolescentes com boa auto-estima persistem mais e fazem mais progressos diante tarefas difíceis, do que aqueles com uma baixa auto-estima. Para Harris (1999), a posição que as crianças e os adolescentes ocupam entre seus pares é extremamente importante, uma vez que a auto-estima é uma função deste “status” dentro do grupo. As crianças cujos pares não gostam dela tem menos oportunidades de desenvolver suas habilidades sociais.

A auto-estima está relacionada à saúde mental e ao bem-estar psicológico e a sua carência está relacionada a certos fenômenos mentais negativos como depressão e suicídio (Mruck, 1998). Para Rosenberg e Rosenberg (1978), pessoas com baixa auto-estima engajam-se em comportamentos delinquentes como uma forma de retaliação contra a sociedade que desdém deles e também como uma forma de obter auto-estima. A baixa auto-estima em adolescentes tem sido significativamente associada com o abuso de substâncias, incluindo uma maior frequência e quantidade do uso de álcool (Sheier, Botvin, Griffin & Diaz, 2000) e fumo (Carvajal, Wiatrek, Evans, Knee & Nash, 2000). A baixa auto-estima também tem sido associada aos transtornos alimentares e a ideação suicida (McGee & Willians, 2000).

1.6 Diferenças de gênero

As diferenças entre os gêneros, em relação à expressão da agressividade, já se encontram presentes desde a infância. Lisboa *et al.* (2002) apontam que os meninos são mais

agressivos que as meninas e envolvem-se com maior frequência em conflitos que utilizam força física. Para estes autores, mesmo sendo consideradas menos agressivas, as meninas apresentam uma tendência a manifestar indiretamente a agressão, expressando sua hostilidade verbalmente. Estes autores propõem um entendimento das diferenças entre os sexos sob uma perspectiva ecológica do desenvolvimento. Este entendimento ocorre a partir da interação entre os fatores biopsicológicos e os fatores ambientais, nos quais os sexos são tratados de forma distinta em resposta às expectativas geradas sobre seus comportamentos. Estes eventos resultam em um processo de socialização distinto para meninas e meninos. Gini e Pozzoli (2006) afirmam que as características que são tidas como traços de personalidade específico dos homens são independência, auto-afirmação, tendência ao risco, dominação social e agressividade. Em contraste, o feminino é principalmente caracterizado em termos de traços expressivos como cordialidade, amizade, sensibilidade e altruísmo. Entretanto estes autores apontam para o novo sistema de teorias de gênero, que sustenta que muito das escolhas de comportamentos são influenciados pelas expectativas culturais de cada gênero e este fato vale tanto para os adultos como para as crianças.

Cabe aqui fazermos uma distinção entre sexo e gênero. Segundo Korin (2001) sexo refere-se à distinção biológica entre homem e mulher e gênero compreende uma série de significados culturais atribuídos às diferenças biológicas entre homem e mulher. Assim, conforme o referido autor, o gênero refere-se aos atributos, funções e relações que transcendem o biológico e reprodutivo, são construções sociais e culturais. São atribuídos aos sexos para justificar diferenças e relações de poder e opressão entre os mesmos. De acordo com Gini e Pozzoli (2006) o conceito de masculino e feminino como um construto único tem sido criticado desde 1970. A partir desta década, surgiu uma proposta de que o feminino e o masculino podem representar dimensões separadas, que juntas, indicam o papel de gênero do indivíduo. O papel de gênero representa o grau que uma pessoa se ajusta às normas do masculino ou do feminino associado ao respectivo gênero, demonstrando atitudes, crenças e comportamentos que são congruentes com o que é esperado (Reidy, Sloan & Zeichner, 2009).

É importante assinalar que o papel de gênero sofre variações. Para Korin (2001) estas variações ocorrem espacialmente, de uma cultura a outra, temporalmente, em uma mesma cultura em diferentes tempos históricos e longitudinalmente, ao longo da vida de um indivíduo. Conforme Bussey e Bandura (1999) a questão do gênero é bastante ampla e se origina de uma rede de relações e influências sociais que englobam determinantes psicossociais e socioestruturais. Assim, não pode ser considerado apenas como um modelo de transmissão familiar, mas decorre da transmissão social advinda dos múltiplos sistemas presentes na vida cotidiana. É preciso considerar que as regras de papel para cada gênero

variam em diferentes contextos sociais e momentos da vida. O papel de gênero poderá ser revisto e negociado pelos sujeitos no decorrer de toda a vida, e não apenas na infância. As mudanças socioculturais e tecnológicas atuais, por exemplo, passam a exigir um redimensionamento do que pode ser considerado como conduta apropriada de gênero (Bussey & Bandura, 1999; Taquette, Vilhena & Campos de Paula 2004).

Bell, Foster e Mash (2005) apontam para o fato de que muitas teorias de agressão e delinquência são baseadas em amostras de homens. Pesquisas em desenvolvimento de gênero mostram que meninas e meninos diferem na apresentação de vários problemas de desenvolvimento. Conforme estes autores, sexo e gênero são importantes fontes de variabilidade no comportamento das crianças. Apenas mostrar que meninas e meninos diferem não é o suficiente, isso é apenas o começo da história. Existe a necessidade de investigar como as experiências de socialização, variáveis biológicas e o contexto ambiental ou cultural, interagem com o passar do tempo para produzir diferentes modelos de ajustamento para meninas e meninos.

Por muito tempo os pesquisadores de *bullying* se detiveram em estudar apenas os meninos, pois consideravam que este fenômeno ocorria com muito mais frequência nos indivíduos do sexo masculino (Berger, 2007). Mais recentemente o reconheceram também, como um problema das meninas, mas provavelmente, com uma apresentação única. Olweus (1993) acreditava que o *bullying* ocorria com pouca frequência nas meninas. A forma como o *bullying* se apresenta nas meninas é geralmente despercebido, como se elas não fossem suspeitas de comportamento agressivo, ou *bullying*, da mesma forma que os meninos (Vail, 2002). Este dado é reforçado por Lisboa (2005) que identifica que os meninos são classificados pelos seus colegas como agressores e como vítimas/agressores com uma frequência maior do que as meninas. Para Liang, Flisher e Lombard (2007) a agressividade e a vitimização são de ocorrência mais comum entre os meninos. Já Gini e Pozzoli (2006) afirmam que a diferença entre meninos e meninas está no tipo de agressão utilizada e não na incidência de agressão nos subgrupos de meninos e meninas.

Algumas pesquisas apontam diferenças entre meninas e meninos em relação ao *bullying*, onde comumente os meninos agredem tanto meninos quanto meninas, enquanto as meninas são agredidas principalmente por outras meninas (Boulton & Underwood, 1992). Os meninos tendem a utilizar a agressão física e a ameaça verbal. Já as meninas utilizam formas mais indiretas de *bullying*, como agressão verbal, insulto, fofoca e exclusão do grupo social (Sharp & Smith, 1991). Nas adolescentes, em particular, é comum o uso de apelidos e fofocas (Vail, 2002). As meninas geralmente expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, são mais empáticas e dão mais suporte do que os meninos (Gini, 2006). De acordo com

Kenny, Mceachern e Aluede (2005), as meninas apresentam um risco maior do que os meninos para sofrer *bullying* devido sua aparência física. As meninas, mas não os meninos, que sofrem *bullying* tendem a acreditar que os outros vêem sua aparência física com crítica e são mais insatisfeitas com sua aparência física (Lunde, Frisén & Hwang, 2005). Os achados de Griffiths, Wolke, Page e Horwood (2007) em relação à obesidade e o *bullying*, demonstraram que os meninos obesos tendem a se tornar tanto vítimas como agressores, enquanto as meninas obesas tendem a se tornar vítimas.

Crick e Grotpeter (1995) propuseram o termo agressividade relacional para denominar as ações cometidas pelas meninas, onde as interações sociais são manipuladas para causar prejuízo no relacionamento entre os pares. Isso envolve ameaças de expulsão do grupo, exclusão proposital, comentários prejudiciais a respeito de alguém com o fim de causar a rejeição do grupo de pares. Os autores acima citados acreditam que as meninas utilizam mais esse tipo de abuso do que os meninos, uma vez que isso prejudica o que mais importa para elas, que é o relacionamento entre o mesmo gênero. Segundo Lisboa (2005), as relações diádicas e íntimas parecem ser mais importantes para as meninas do que para os meninos. As meninas tendem a se importar mais com o retorno dos pares para formar seu autovalor, o que torna as adolescentes mais suscetíveis aos comentários em relação à sua aparência física (Crick & Grotpeter, 1995). Conforme Lisboa (2005) é permitido socialmente às meninas manter relações de amizade íntimas e próximas com um par do mesmo sexo. Já os meninos são vulneráveis à preconceitos, podendo por isso, tornarem-se vítimas. Quanto à agressividade relacional, os estudos da referida autora não encontraram diferença significativa entre os gêneros.

Segundo Cantini (2004), é possível identificar alguns fatores de risco que podem estar associados à ocorrência do *bullying*, como fatores da personalidade, auto-estima, dificuldades nas relações sociais, ser vitimizado na escola ou fora dela, violência na escola ou fora dela, violência na comunidade, desajustes familiares, práticas educativas parentais, contexto escolar, alienação escolar, violência na mídia, percepção do problema e ser vitimizado. Os achados de Rigby e Cox (1996) em seus estudos sobre a relação entre *bullying* e auto-estima, apontam para uma relação entre baixa auto-estima e *bullying* em meninas, mas não encontraram a mesma relação entre os meninos. Assim, o fenômeno de *bullying* deve ter diferentes implicações na auto-estima dos adolescentes do sexo masculino e do sexo feminino.

A partir desta breve revisão da literatura, é possível constatar que o *bullying* é um fenômeno complexo e de etiologia multifatorial. É fundamental trabalhar no campo da prevenção, buscando identificar fatores de risco associados ao fenômeno em estudo. Desta

forma, pretendeu-se realizar o presente estudo. Em síntese, este estudo se constituiu a partir de pesquisas anteriores que apontaram para a necessidade de aprofundar as investigações sobre o fenômeno *bullying*. As conseqüências deste são muitas e a forma que nos apresenta para diminuir a sua ocorrência é através do conhecimento aprofundado do tema.

Este estudo buscou compreender o *bullying* como um comportamento agressivo baseado e sustentado por valores culturais do contexto, assim como um modo de relação estabelecido entre pares. Além disso, o *bullying* foi entendido a partir da percepção dos próprios adolescentes, conforme sua vivência enquanto agressores, vítimas ou espectadores. Em função das conseqüências a que estão sujeitos os envolvidos no *bullying*, por ser um fenômeno de ocorrência freqüente, conforme mostram os estudos e por ser um assunto ainda pouco estudado no Brasil, cabe aqui um estudo empírico que procure elucidar algumas questões referentes ao *bullying*. Também caberia aqui argumentar que, quanto mais conhecimento sobre *bullying* for produzido, maior a possibilidade de planejar estratégias de ação que possam diminuir a incidência deste fenômeno. Um novo estudo pode esclarecer melhor os pontos obscuros de investigações anteriores e possibilitar o surgimento de novos achados referentes ao tema.

Com base nos fatores de risco mencionados por Cantini (2004), o presente estudo teve por objetivo levantar a ocorrência de *bullying* em adolescentes escolares da cidade de Porto Alegre. Investigou os tipos mais utilizados de *bullying* e a freqüência com que ocorrem por sexo. Objetivou, também, verificar se existe diferença na auto-estima de adolescentes envolvidos no *bullying*, enquanto agressores, vítimas e testemunhas, por sexo. Os dados obtidos através deste estudo visam a enriquecer e ampliar o conhecimento sobre o fenômeno *bullying* possibilitando um maior conhecimento acerca dos adolescentes e sua relação com seus pares.

Capítulo II

MÉTODO

2.1 Delineamento

O presente estudo seguiu um delineamento do tipo estudo correlacional de corte transversal.

2.2 Participantes

Este estudo contou com 465 adolescentes, estudantes de quartas a oitavas séries do ensino fundamental de escolas da cidade de Porto Alegre, RS. Dentre estas crianças, 220 pertenciam ao sexo feminino (47,3%) e 245 ao sexo masculino (52,7%). A idade dos participantes variou entre nove e 18 anos ($M=13,4$; $dp=1,47$). A amostra foi de conveniência e a participação dos alunos foi voluntária.

2.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram um questionário sobre *bullying* e a Escala de Auto-estima de Rosenberg. O questionário sobre *bullying* (Anexo A) foi elaborado com base no questionário utilizado pela ABRAPIA em uma pesquisa realizada no Brasil em 2003. A escolha pela aplicação de um questionário como método de investigação do fenômeno de *bullying*, visou sua facilidade de aplicação, envolvendo uma amostra grande de alunos, com uma ampla quantidade de informações sobre o fenômeno e sua extensão, em um curto espaço de tempo (Cantini, 2004). Este questionário contou com 15 questões de múltipla escolha onde os adolescentes puderam se identificar como participantes, ou não, de *bullying* em suas escolas. Algumas das questões possibilitaram a escolha de mais de uma opção, permitindo sobreposições de algumas categorias *a priori*. O questionário possibilitou identificar os tipos e formas de *bullying* e a frequência com que ocorrem. Possibilitou também, a identificação dos adolescentes enquanto vítimas, agressores, vítimas/agressores e testemunhas. Para tal, foram considerados como vítimas de *bullying* os adolescentes que responderam afirmativamente a questão de número dois, marcando os itens B, C, D ou E. Foram considerados como agressores de *bullying* os adolescentes que responderam afirmativamente a questão de número 12 ou 13, marcando os itens B, C, D ou E. Foram considerados como testemunhas de *bullying* os adolescentes que responderam afirmativamente a questão de número 10, marcando os itens B, C, D ou E.

Para a elaboração das categorias puras dos papéis de *bullying*, foram considerados como vítimas os adolescentes que marcaram os itens B, C, D ou E da questão número dois e marcaram o item A das questões 12 e 13. Foram considerados agressores os adolescentes que marcaram os itens B, C, D ou E da questão número 12 ou 13 e marcaram o item A da questão número dois. Foram considerados vítimas/agressores os adolescentes que marcaram os itens B, C, D ou E da questão número dois e marcaram os itens B, C, D ou E da questão número 12 ou 13. Foram considerados testemunhas os adolescentes que marcaram os itens B, C, D ou E da questão número 10 e marcaram o item A das questões número dois, 12 e 13.

A Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1979) (Anexo B) é uma medida unidimensional que avalia a auto-estima global. É constituída por dez afirmações relacionadas ao conjunto de sentimentos de auto-estima e auto-aceitação. Os itens são respondidos em uma escala de quatro pontos variando entre concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Neste estudo foi utilizada a versão adaptada para o português por Hutz (2000) que manteve a avaliação como uma medida unidimensional com características psicométricas equivalentes às do instrumento original. No presente estudo o instrumento manteve seus níveis de fidedignidade.

2.4 Procedimentos

Inicialmente foram feitos contatos com escolas públicas e particulares da cidade de Porto Alegre, nos quais foi apresentada a proposta de participação na pesquisa a ser realizada. Participaram deste estudo três escolas, duas públicas e uma particular. O procedimento de pesquisa nas escolas públicas compreendeu um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre com a finalidade de obter a autorização para a realização da pesquisa nas escolas da rede municipal. Posteriormente, foram realizadas reuniões com as escolas participantes, cujo objetivo foi explicar os procedimentos e objetivos da pesquisa junto à direção, coordenação e professores, solicitando o consentimento por escrito em nome das escolas para sua execução (Anexo C). Também foi encaminhado um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo D) para assinatura dos pais ou responsáveis de todos os participantes.

Após este primeiro momento, foram marcados encontros com a direção e coordenação para discutir a aplicação dos instrumentos. Os questionários foram aplicados coletivamente em sala de aula, em dias e horários designados previamente. A aplicação dos instrumentos foi feita pela pesquisadora. Antes de iniciar a coleta de dados, a mesma explicou aos alunos sobre os objetivos da pesquisa, o significado do termo *bullying* citando alguns exemplos, sempre utilizando uma linguagem apropriada para a faixa etária dos participantes. A seguir a

pesquisadora recolheu os termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelo (a) adolescente e pelos responsáveis. Os adolescentes foram informados verbalmente que sua participação era voluntária e que poderiam interrompê-la a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Também foram informados sobre o sigilo e a confidencialidade dos dados e de que não deviam se identificar nos questionários. Os únicos dados pessoais que foram coletados foi idade, sexo, com quem reside e o número de irmãos.

A aplicação teve a duração de 50 minutos, na qual o professor tinha a opção de se ausentar ou permanecer em sala de aula. A adesão à participação no estudo por parte dos alunos foi quase total, com a exceção de um único aluno que optou por não participar. No geral, os adolescentes mostraram-se bastante interessados quanto à pesquisa, fazendo silêncio a partir do momento que iniciavam a leitura e preenchimento dos questionários.

2.5 Considerações éticas

A fim de resguardar os direitos de bem-estar e dignidade dos participantes da pesquisa foram criados os princípios éticos. O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob protocolo número 036/2008 (Anexo E). Após a aprovação, foi realizado contato com as escolas escolhidas para a presente pesquisa. As escolas foram contatadas através de visitas, com o propósito de informar sobre os objetivos da pesquisa proposta. Foi solicitada a autorização da direção para a realização da pesquisa (Anexo C). O documento de autorização foi confeccionado em duas vias, uma que ficou com a escola e outra que foi devidamente armazenada. Após o primeiro contato com as escolas, foram realizadas reuniões com a equipe de direção e professores para explicar melhor os objetivos e procedimentos da pesquisa.

O contato com os pais ou responsáveis pelos adolescentes se deu através de um documento escrito, esclarecendo sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Foi solicitado consentimento escrito para que seus filhos participassem da mesma através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), destacando o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo. Somente participaram deste estudo aqueles adolescentes cujos pais ou responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), o qual também foi elaborado em duas vias, uma que ficou com os pais ou responsáveis legais do participante e outra que foi devidamente armazenada.

O aluno que optou por não participar deste estudo permaneceu em sala de aula, realizando atividades designadas pelos professores. A privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados foram garantidas, sendo que os questionários receberam um

número para facilitar a identificação do material correspondente. A coleta de dados foi realizada nas dependências das escolas participantes, em salas de aula destinadas à realização desta pesquisa. Após a finalização desta pesquisa, foi realizada uma devolução dos resultados às escolas participantes.

Capítulo III

RESULTADOS

Inicialmente foram calculadas estatísticas descritivas das variáveis papel de *bullying*, tipo de *bullying*, quantidade de amigos, quantidade de agressor(es), sexo do agressor, sentimento das vítimas, reação das vítimas, sentimento dos agressores, ajudou a fazer *bullying*, sentimento das testemunhas, ação das testemunhas, ajuda de colegas e motivos para o *bullying*. Posteriormente as análises buscaram avaliar algumas características psicométricas (alfa de *Cronbach*) da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. Para analisar as possíveis diferenças da auto-estima nos quatro grupos de papéis de *bullying*, em relação ao sexo, foi realizada uma análise de variância (ANOVA 4X2) e ANOVAs adicionais.

3.1 Descrição dos dados demográficos da amostra

A amostra contou com alunos de quartas a oitavas séries, distribuídos conforme mostra a Tabela 1. A maioria dos alunos (89,7%) se encontra entre a sexta e a oitava série.

Tabela 1. *Frequência e Percentual de Participantes por Série Escolar*

Série	Frequência	%
Quarta-série	20	4,3
Quinta-série	26	5,6
Sexta-série	148	31,8
Sétima-série	129	27,7
Oitava-série	142	30,5
Total	465	

A Tabela 2 mostra a frequência e percentagem do número de irmãos dos participantes. A maioria dos alunos (50,6%) tem pelo menos um ou dois irmãos ($M=2,58$, $dp= 2,05$). O maior número de irmãos encontrado foi de 14, em um único caso.

Tabela 2. *Frequência e Percentual do Número de Irmãos*

Número de irmãos	Frequência	%
Um	122	26,6
Dois	110	24,0
Três	62	13,5
Quatro ou mais	121	26,4
Nenhum	44	9,6
Total	459	

Quando questionados a respeito das pessoas com quem reside, a maioria dos participantes (31,3%) referiu residir com pai, mãe e irmãos, com pai e mãe (28,7%) ou somente com a mãe (20,2%), conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3. *Frequência e Percentual de Pessoas que Residem com o Adolescente*

Com quem reside	Frequência	%
Pai, mãe e irmãos	144	31,3
Pai e mãe	132	28,7
Mãe	93	20,2
Mãe e padrasto	29	6,3
Pai	18	3,9
Outros	44	9,4
Total	460	

3.2 Levantamento das frequências e percentagens das categorias de *bullying*

Quando questionados sobre quantos bons amigos têm na escola, a maioria dos alunos (49,7%) afirmou ter mais de cinco bons amigos na escola, 21,8% dos alunos afirmaram ter dois ou três bons amigos e somente 2,8% disseram não ter nenhum bom amigo na escola, conforme mostra a Tabela 4. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, mostrando que os meninos têm maior quantidade de amigos do que as meninas e as meninas têm mais dois ou três bons amigos do que os meninos ($\chi^2=13,3$, $df=4$, $p<0,05$).

Tabela 4. *Frequência e Percentual do Número de Amigos por Sexo*

Quantidade de amigos	Total	Meninas	Meninos
Mais de cinco bons amigos	230 (49,7%)	96 (43,6%)	134 (54,7%)
Quatro ou cinco bons amigos	86 (21,8%)	43 (19,5%)	43 (17,6%)
Dois ou três bons amigos	101 (18,6%)	62 (28,2%)	39 (15,9%)
Um bom amigo	33 (7,1%)	13 (5,9%)	20 (8,2%)
Nenhum bom amigo	13 (2,8%)	4 (1,8%)	9 (3,7%)
N	463	218	245

A maioria dos alunos participantes (67,5%), perfazendo um total de 276 adolescentes, referiu ter sido vítima de *bullying* na escola. A Tabela 5 mostra a quantidade de vezes que os adolescentes foram vitimizados. Não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos nos alunos vítimas de *bullying* ($\chi^2=3,7$, $df=4$, $p<0,5$).

Tabela 5. *Frequência e Percentual de Alunos Vítimas de Bullying por Sexo*

Vítima	Total	Meninas	Meninos
Não, nunca	188 (40,5%)	83 (37,7%)	105 (42,9%)
Sofreu uma ou duas vezes	141 (30,4%)	74 (33,6%)	67 (27,3%)
Sofreu de três a seis vezes	61 (13,1%)	25 (11,4%)	36 (14,7%)
Sofreu uma vez por semana	14 (3,0%)	7 (3,2%)	7 (2,9%)
Sofreu várias vezes por semana	60 (12,9%)	31 (14,1%)	29 (11,8%)
N	464	220	244

O tipo de *bullying* mais utilizado contra as vítimas, segundo relato destas, foi o tipo verbal (61,1%) com a utilização de apelido, insulto ou deboche, seguido por mentira ou fofoca (25,7%). Na Tabela 6 é possível verificar os tipos de *bullying* mais utilizados contra as vítimas. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos mostrando que os meninos utilizam mais empurrões, chutes e socos ($\chi^2=5,1$, $df=1$, $p<0,05$) e as meninas utilizam mais mentiras e fofocas ($\chi^2=6,7$, $df=1$, $p<0,05$). Nos demais tipos de *bullying* não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos.

Tabela 6. *Frequência e Percentual do Tipo de Bullying Mais Utilizado Segundo as Vítimas por Sexo*

Tipo de <i>bullying</i>	Total	Meninas	Meninos
Apelido, insulto, deboche	171 (61,1%)	85 (38,6%)	86 (35,1%)
Mentira, fofoca	72 (25,7%)	45 (20,5%)	27 (11%)
Ameaça	54 (19,35%)	24 (10,9%)	30 (12,2%)
Empurrão, chute, soco	35 (12,5%)	11 (5,0%)	24 (9,8%)
Isolamento	19 (6,8%)	10 (4,5%)	9 (3,7%)
Quebra ou roubo de material	10 (3,6%)	4 (1,8%)	6 (2,4%)
N	280	138	142

Quanto ao sexo do agressor, as vítimas relataram que 50,0% dos ataques foram realizados por meninos, 31,2% tanto por meninos quanto por meninas e 18,8% dos ataques foram realizados por meninas, conforme mostra a Tabela 7. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos mostrando que os meninos são mais agredidos por meninos e as meninas são mais agredidas por meninas ($\chi^2=47,2$, $df=2$, $p<0,05$).

Tabela 7. *Frequência e Percentual do Sexo dos Agressores*

Sexo Agressor	Total	Meninas	Meninos
Meninos	136 (50%)	46 (20,9%)	90 (36,7%)
Meninas	51 (18,8%)	46 (20,9%)	5 (2%)
Ambos	85 (31,2%)	42 (19,1%)	43 (17,6%)
N	272	134	138

Em relação à quantidade de agressores, as vítimas relataram que em 67,7% dos casos os ataques foram feitos por mais de dois colegas, conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8. *Frequência e Percentual de Alunos Agressores de Bullying*

Quantidade de agressores	Frequência	%
Um colega	86	32,2
Dois ou três colegas	113	42,3
De quatro a nove colegas	22	8,2
Mais de nove colegas	46	17,2
Total	267	

Quanto ao sentimento gerado nas vítimas, 48,9% disse ter ficado com raiva após os episódios de *bullying*, já 31,8% diz que a situação não incomodou. A Tabela 9 mostra os resultados do sentimento das vítimas. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, mostrando que os meninos referiram que o fato de ser vítima de *bullying* não incomodou ($\chi^2=12,3$, $df=2$, $p<0,05$) e as meninas referiram que o fato de sofrer *bullying* fez com que elas não quisessem mais ir à escola ($\chi^2=4,9$, $df=1$, $p<0,05$). Nos outros tipos de sentimento não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos.

Tabela 9. *Frequência e Percentual dos Tipos de Sentimento das Vítimas por Sexo*

Sentimento das vítimas	Total	Meninas	Meninos
Raiva	136 (48,9%)	69 (31,4%)	67 (27,3%)
Não incomodou	88 (31,8%)	30 (13,6%)	58 (23,7%)
Preocupado com os outros	59 (21,2%)	35 (15,9%)	24 (9,8%)
Medo	30 (10,8%)	17 (7,7%)	13 (5,3%)
Não queria mais ir à escola	26 (9,4%)	18 (8,2%)	8 (3,3%)
N	278	136	142

As vítimas relataram que reagiram aos ataques se defendendo (47,5%) ou ignorando o fato (47,3%), conforme mostra a Tabela 10. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, mostrando que os meninos fugiram mais dos ataques ($\chi^2=4,4$, $df=1$, $p<0,05$). Nos outros tipos de reação das vítimas não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos.

Tabela 10. *Frequência e Percentual dos Tipos de Reação das Vítimas por Sexo*

Reação das vítimas	Total	Meninas	Meninos
Defendeu	132 (47,5%)	65 (29,5%)	67 (27,3%)
Ignorou	132 (47,3%)	57 (25,9%)	75 (30,6%)
Pediu ajuda adulto	37 (13,3%)	22 (10,0%)	15 (6,1%)
Chorou	29 (10,4%)	18 (8,2%)	11 (4,5%)
Fugiu	8 (2,9%)	1 (0,5%)	7 (2,9%)
N	278	136	142

A Tabela 11 mostra quantos colegas tentaram ajudar as vítimas durante os ataques e o resultado das tentativas de ajuda.

Tabela 11. *Frequência e Percentual do Tipo de Ajuda dos Colegas*

Ajuda dos colegas	Frequência	%
Tentaram e melhorou	91	33,8
Não tentaram nada	83	30,9
Tentaram e piorou	71	26,4
Não sabiam	26	9,7
Total	269	

A Tabela 12 mostra os possíveis motivos que levam alguns colegas a fazer *bullying* contra outros, segundo a opinião dos próprios adolescentes. A categoria “outros motivos” incluiu preconceito, falta de respeito, inveja ou ciúmes dos agressores, porque os agressores são impunes ou porque eles “se acham”. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, mostrando que os meninos acreditam que um dos motivos para o *bullying* é brincadeira ($\chi^2=4,3$, $df=1$, $p<0,05$) ou porque os agressores são mais fortes ($\chi^2=5,4$, $df=1$, $p<0,05$). As meninas acreditam que o *bullying* ocorre por outros motivos ($\chi^2=17,9$, $df=1$, $p<0,05$).

Tabela 12. *Frequência e Percentual dos Possíveis Motivos para a Prática do Bullying por Sexo*

Possíveis motivos	Total	Meninas	Meninos
Por brincadeira	186 (40,2%)	77 (35,0%)	109 (44,5%)
A vítima é diferente	96 (20,7%)	49 (22,3%)	47 (19,2%)
Não sabe a causa	94 (20,3%)	49 (22,3%)	45 (18,4%)
Os agressores são mais fortes	94 (20,3%)	25 (11,4%)	47 (19,2%)
Os agressores são provocados	24 (5,2%)	13 (5,9%)	11 (4,5%)
A vítima merece o castigo	8 (1,7%)	4 (1,8%)	4 (1,6%)
Outros motivos	89 (19,2%)	60 (27,3%)	29 (11,8%)
N	463	219	244

Um total de 390 adolescentes (83,9%) diz ter sido testemunha de *bullying*. A Tabela 13 mostra o que estes adolescentes fizeram quando viram os colegas sofrendo *bullying*. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos na opção não fez nada, mostrando que os meninos testemunhas reagiram menos do que as meninas ($\chi^2=4,3$, $df=1$, $p<0,05$). Nas outras formas de ação das testemunhas não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos.

Tabela 13. *Frequência e Percentual da Ação das Testemunhas por Sexo*

Ação das testemunhas	Total	Meninas	Meninos
Não fez nada	149 (37,8%)	59 (26,8%)	90 (36,7%)
Disse para agressor parar	124 (31,6%)	67 (30,5%)	57 (23,3%)
Ajudou a vítima	84 (21,3%)	39 (17,7%)	45 (18,4%)
Pediu ajuda na escola	62 (15,7%)	36 (16,4%)	26 (10,6%)
N	394	189	205

Quanto ao sentimento dos estudantes que foram testemunhas, a maioria (78,6%) disse ter se sentido mal ou triste ao presenciar colegas sendo vitimizados, conforme mostra a Tabela 14. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos mostrando que as meninas se sentiram pior do que os meninos ($\chi^2=22,8$, $df=1$, $p<0,01$) e os meninos ignoram mais o fato do que as meninas ($\chi^2=19,8$, $df=1$, $p<0,01$). Não houve diferença significativa na categoria medo.

Tabela 14. *Frequência e Percentual do Sentimento das Testemunhas por Sexo*

Sentimento das testemunhas	Total	Meninas	Meninos
Sentiu mal	309 (78,6%)	168 (76,4%)	141 (57,6%)
Ignorou	81 (20,7%)	21 (9,5%)	60 (24,5%)
Medo acontecer com ele	23 (5,9%)	14 (6,4%)	9 (3,7%)
N	393	189	204

Quando questionados sobre quantas vezes ajudaram a fazer *bullying* contra outros colegas, 49,1% responderam afirmativamente à questão. A Tabela 15 mostra a quantidade de vezes que ocorreu o fato. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos mostrando que os meninos afirmaram que ajudam colegas a fazer *bullying* com mais frequência do que as meninas ($\chi^2=10,6$, $df=4$, $p<0,05$).

Tabela 15. *Frequência e Percentual de Alunos que Ajudaram no Bullying por Sexo*

Ajudou no <i>bullying</i>	Total	Meninas	Meninos
Nunca ajudei	236 (50,9%)	127 (57,7%)	109 (44,5%)
Só uma ou duas vezes	150 (32,3%)	67 (30,5%)	83 (33,9%)
De três a seis vezes	28 (6,0%)	9 (4,1%)	19 (7,8%)
Uma vez por semana	10 (2,2%)	3 (1,4%)	7 (2,9%)
Várias vezes por semana	40 (8,6%)	14 (6,4%)	26 (10,6%)
N	464	244	220

Da amostra estudada, 54,7% dos alunos se identificaram com agressores. Destes, a maioria (40,8%) o fez com um ou mais colegas. A Tabela 16 apresenta a quantidade de colegas que participaram dos ataques, segundo os agressores. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos mostrando que os meninos se identificaram mais como agressores do que as meninas ($\chi^2=15,4$, $df=4$, $p<0,05$).

Tabela 16. *Frequência e Percentual da Quantidade de Agressores por Sexo*

Quantidade de agressores	Total	Meninas	Meninos
Nunca fiz <i>bullying</i>	209 (45,3%)	114 (51,8%)	95 (38,8%)
Fiz sozinho	64 (13,9%)	20 (9,1%)	44 (18,0%)
Fiz com um ou mais colegas	111 (24,1%)	53 (24,1%)	58 (23,7%)
Fiz com três a seis colegas	66 (14,3%)	28 (12,7%)	38 (15,5%)
Fiz com mais de oito colegas	11 (2,4%)	2 (0,9%)	9 (3,7%)
N	461	217	244

Segundo relato dos agressores, o tipo de *bullying* mais utilizado por eles foi o tipo verbal, com a utilização de apelido, insulto ou deboche (70,7%), seguido do tipo físico com a utilização de empurrão, chute ou soco (15,4%), conforme mostra a Tabela 17. Foram encontradas diferenças marginalmente significativas entre os sexos mostrando que os meninos utilizam mais empurrões, chutes e socos ($\chi^2=3,7$, $df=1$, $p<0,055$), enquanto as meninas utilizam mais a mentira e a fofoca ($\chi^2=3,6$, $df=1$, $p<0,06$). Nos demais tipos de *bullying* não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos.

Tabela 17. *Frequência e Percentual do Tipo de Bullying Segundo Agressores por Sexo*

Tipo de <i>bullying</i>	Total	Meninas	Meninos
Apelido, insulto, deboche	183 (70,7%)	75 (34,1%)	108 (44,1%)
Empurrão, chute, soco	40 (15,4%)	11 (5,0%)	29 (11,8%)
Ameaça	35 (13,5%)	16 (7,3%)	19 (7,8%)
Isolamento	18 (6,9%)	7 (3,2%)	11 (4,5%)
Mentira, fofoca	17 (6,6%)	10 (4,5%)	7 (2,9%)
Quebra ou roubo de material	5 (1,9%)	0	5 (2,0%)
N	259	107	152

A Tabela 18 mostra os sentimentos dos agressores em relação aos episódios de *bullying*. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos apenas na categoria sentiu bem, mostrando que os meninos se sentiram bem ao fazer *bullying* contra colegas ($\chi^2=8,4$, $df=1$, $p<0,05$).

Tabela 18. *Frequência e Percentual do Sentimento dos Agressores por Sexo*

Sentimento dos agressores	Total	Meninas	Meninos
Achou engraçado	94 (35,9%)	36 (16,4%)	58 (23,7%)
Sentiu mal	64 (24,4%)	29 (13,2%)	35 (14,3%)
Fariam o mesmo comigo	49 (18,7%)	23 (10,5%)	26 (10,6%)
Sentiu nada	35 (13,4%)	16 (7,3%)	19 (7,8%)
Eles mereciam	33 (12,6%)	14 (6,4%)	19 (7,8%)
Sentiu bem	16 (6,1%)	1 (0,5%)	15 (6,1%)
Medo ser descoberto	9 (3,4%)	6 (2,7%)	3 (1,2%)
N	262	107	155

3.3 Papéis de *bullying*

Dos 465 adolescentes que participaram da pesquisa apenas 43 (9,2%) afirmaram não ter participado de forma alguma em *bullying*. A Tabela 19 mostra a distribuição das frequências entre as categorias puras de papéis de *bullying*. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos nos diferentes papéis de *bullying* mostrando que as meninas são mais vítimas e testemunhas e os meninos são mais agressores e vítimas/agressoras ($\chi^2=10,8$, $df=3$, $p<0,05$).

Tabela 19. *Frequência e Percentual das Categorias Puras de Papéis de Bullying por Sexo*

Papéis de <i>bullying</i>	Total	Meninas	Meninos
Vítima	98 (23,2%)	57 (25,9%)	41 (16,7%)
Agressor	67 (15,9%)	23 (10,5%)	44 (18,0%)
Vítima/agressor	184 (43,6%)	80 (36,4%)	104 (42,2%)
Testemunhas	73 (17,3%)	38 (17,3%)	35 (14,3%)
N	422	198	224

3.4 *Bullying* e auto-estima

No presente estudo a Escala de Auto-Estima de Rosenberg apresentou consistência interna (alfa de *Cronbach*) de $\alpha = 0,74$. A média (M) de auto-estima foi 2,88 e desvio padrão (dp) 0,38. A Tabela 20 mostra a média e o desvio padrão da auto-estima nos diferentes papéis de *bullying* por sexo.

Tabela 20. Média e Desvio Padrão da Auto-Estima nos Diferentes Papéis de Bullying por Sexo

Papéis de <i>bullying</i>	Meninas		Meninos	
	M	dp	M	dp
Vítimas	2,84	0,35	2,78	0,45
Agressores	3,01	0,39	2,89	0,37
Vítimas/agressores	2,78	0,36	2,92	0,36
Testemunhas	2,89	0,39	3,05	0,40

Os resultados da ANOVA apontaram uma interação entre sexo e papéis de *bullying* em relação à auto-estima [$F(3,398) = 2,95; p < 0,05$], como pode ser visto na Figura 1. Devido à interação foram realizadas análises de variância *oneway* para o sexo masculino e para o sexo feminino. Estas análises apontaram diferenças significativas entre os papéis de *bullying*. Testes *Post Hoc* (*Tukey*) apontaram que no grupo de vítimas/agressores os adolescentes do sexo masculino apresentaram médias de auto-estima significativamente superiores em relação às do sexo feminino. Ainda entre os adolescentes do sexo masculino, verificou-se que o grupo de testemunhas apresentou maior média de auto-estima que o grupo das vítimas. Em relação ao sexo feminino, verificou-se que o grupo de agressoras apresentou média mais alta de auto-estima que o grupo das vítimas/agressoras.

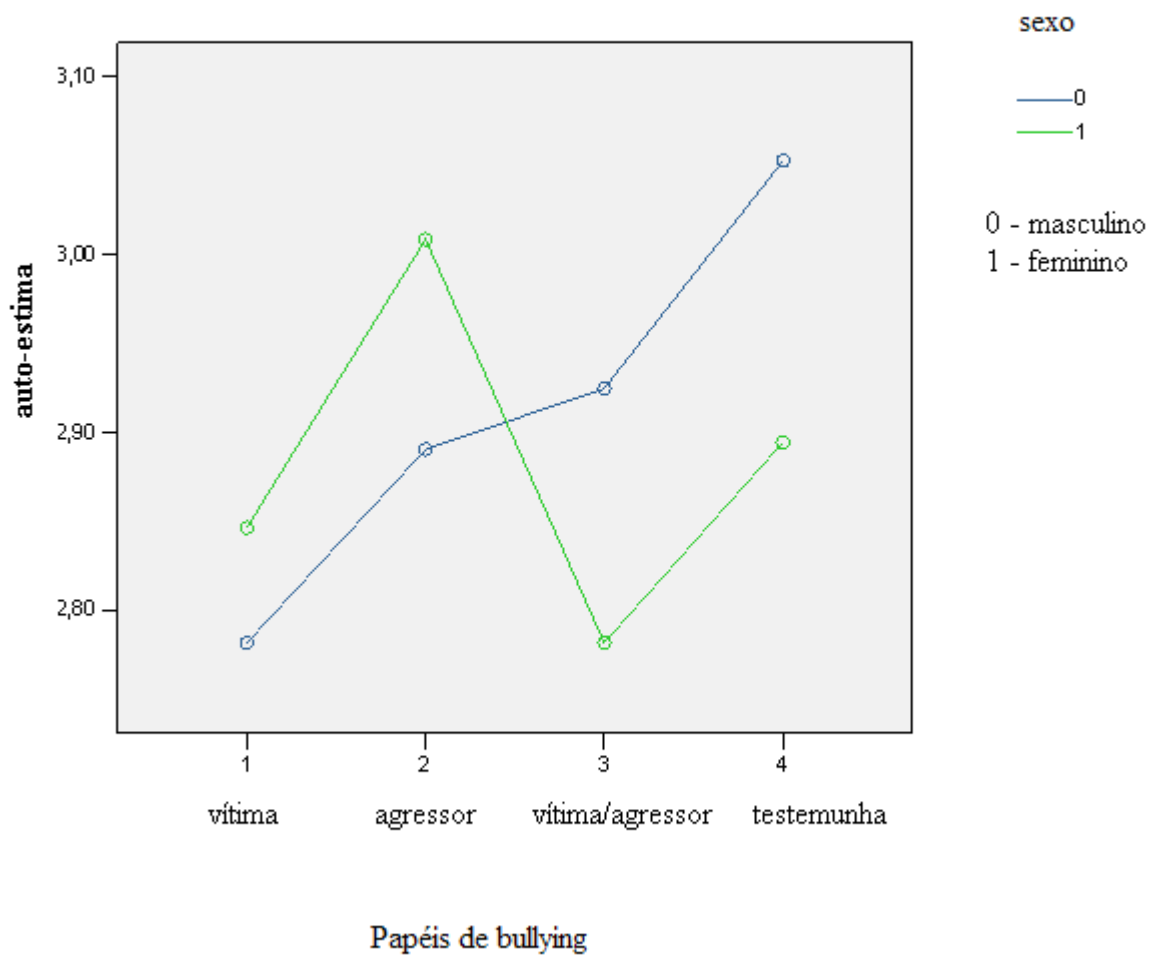


Figura 1 . Interação das variáveis auto-estima e papéis de *bullying* por sexo.

Capítulo IV

DISCUSSÃO

Os achados deste estudo apontaram para um número alto de alunos que se identificaram como participantes de *bullying*. Do total da amostra estudada, 67,5% afirmou ter sido vítima de *bullying* na escola. Os dados desta pesquisa mostraram que meninos e meninas experienciam níveis similares de vitimização. Estes dados contrariam os achados de Liang, Flisher e Lombard (2007) que afirmam que a agressividade e a vitimização são de ocorrência mais comum entre os meninos. Quanto aos alunos agressores, 54,7% dos participantes se identificou como tal. Os meninos relataram que foram mais agredidos por meninos e as meninas mais agredidas por meninas. Estes dados corroboram a literatura (Boulton & Underwood, 1992) que afirma que comumente os meninos agredem tanto meninos quanto meninas, enquanto as meninas são agredidas principalmente por outras meninas. Em relação às testemunhas, 83,9% dos adolescentes testemunharam colegas sendo vitimizados por outros colegas. Dentre os 465 participantes, apenas 43 (9,2%) referiram não ter se envolvido em *bullying* de forma alguma. Estes dados representam um número bem elevado de adolescentes vítimas, agressores e testemunhas de *bullying* e difere de dados encontrados em outros estudos. Estudos nacionais apontam para uma percentagem mais baixa de alunos envolvidos em *bullying*, como é possível verificar no estudo realizado pela ABRAPIA no Rio de Janeiro (ABRAPIA, 2003), que identificou um total 16,9% de vítimas, 12,7% de agressores e 57,5% de testemunhas. Já os estudos estrangeiros divergem bastante em seus achados, com 12% de vítimas na Noruega (Olweus, 1993), 20% de vítimas e 16% de agressores em Portugal (Pereira et al., 2004), 32% de vítimas e 27% agressores em Malta (Borg, 1999) e 82% de alunos vitimizados em escolas rurais dos Estados Unidos (Dulmus, Theriot, Sowers, & Blackburn, 2004).

A percentagem alta de alunos que se identificou como sendo, tanto agressor quanto vítima, foi superior ao esperado inicialmente. Estes dados podem ser explicados pela literatura (Berger, 2007) que aponta para grandes variações em frequência e tipo de *bullying* entre as nações, entre as regiões de uma mesma nação e entre as escolas de uma mesma região. Sendo o *bullying* um fenômeno multicausal, são muitos os fatores envolvidos que podem contribuir para estas diferenças. Podemos citar como exemplo a metodologia empregada na coleta de dados, as diferenças entre as escolas estudadas, as diferenças que ocorrem entre as nações, a cultura de cada local, a classe social, a etnia, idade e sexo dos participantes (Berger, 2007). É plausível que o procedimento realizado no presente estudo tenha sido um fator de influência nas respostas dos participantes. Os achados deste estudo corroboram os dados encontrados

pela *United Nation (U.N.)* (Berger, 2007), que apresentaram alta prevalência de alunos envolvidos em *bullying*. O procedimento realizado na presente pesquisa se assemelhou ao realizado pela *U.N.* que definiu o termo *bullying* na linguagem local antes da aplicação das questões, permitindo que todas as crianças pudessem interpretar *bullying* da mesma forma. No presente estudo foi realizado um *rapport* antes da aplicação dos instrumentos, no qual a pesquisadora explicou aos alunos sobre o significado do termo *bullying* e citou alguns exemplos, com a utilização de uma linguagem apropriada para a faixa etária dos participantes. Este procedimento objetivou certificar que todos os participantes tinham conhecimento do significado do termo *bullying*, por se tratar de um termo estrangeiro que possui um sentido específico e rico em determinações.

Quanto às diferenças encontradas entre o presente estudo e os achados da ABRAPIA é plausível que os cinco anos que distanciam estes dois estudos, exerçam alguma influência nos resultados obtidos. O termo *bullying* tornou-se mais conhecido no Brasil durante este período. Entre os adolescentes, o surgimento do jogo eletrônico denominado *Bully*, em 2006, proporcionou um conhecimento maior do termo e de suas ações. *Bully* (Rockstar Games) é um jogo eletrônico que aborda a prática do *bullying*, tendo como cenário uma escola fictícia onde os estudantes praticam ataques a colegas e professores. Chamou a atenção da pesquisadora o fato de que em todas as turmas existiam alunos que conheciam o termo *bullying* através do jogo eletrônico. Este jogo foi proibido no Brasil em abril de 2008, pelo juiz Flávio Mendes Rabelo, com base no potencial perigo que este jogo pode representar para adolescentes e adultos.

Quanto às relações de amizade, foi possível verificar algumas diferenças entre os sexos. Os meninos apresentaram maior quantidade de amigos do que as meninas e também referiram com maior frequência o fato de não ter nenhum amigo. As meninas afirmaram ter mais dois ou três bons amigos do que os meninos. Este fato corrobora a literatura (Goodwin, 2002) que aponta que as meninas apresentam uma tendência para brincar em grupos menores, permitindo situações de maior intimidade para conversar. As meninas tendem a socializar desde tenra idade, enfatizando as emoções e os eventos interpessoais.

No que se refere ao tipo de *bullying* mais utilizado, tanto as vítimas quanto os agressores afirmaram que foi o tipo verbal. Este tipo de *bullying* inclui práticas que consistem em insultar, debochar e atribuir apelidos vergonhosos ou humilhantes. Estes dados corroboram a literatura (Berger, 2007; Hokoda, Lu & Angeles, 2006; Raskauskas & Stoltz, 2007; Whitney & Smith, 1993) que aponta para o tipo verbal como sendo o tipo de *bullying* mais utilizado durante a adolescência, tanto por meninos, quanto por meninas. O tipo físico, mais comum durante a infância, perde força para o tipo verbal durante a adolescência, em

parte pelo aumento da capacidade verbal adquirida neste período (Berger, 2007). Este tipo de *bullying* pode passar, muitas vezes, despercebido pelos adultos que convivem com os adolescentes, tanto na escola, quanto na família. Pais e professores apresentam maior tendência para cessar o *bullying* físico do que o *bullying* verbal. Muitos adultos acreditam que a agressão verbal não é tão prejudicial como os ataques físicos. Por não ser tão visível como a agressão física, que pode deixar marcas evidentes, as marcas deixadas pelo *bullying* verbal são de certa forma, silenciosas, porém graves. Quanto às diferenças entre os sexos, os achados desta pesquisa apontaram que os meninos utilizaram mais empurrões, chutes e socos e as meninas utilizam mais mentiras e fofocas. Estes dados corroboram a literatura (Sharp & Smith, 1991; Vail, 2002) que apontam que os meninos tendem a utilizar a agressão física e a ameaça verbal, enquanto as meninas utilizam formas mais indiretas de *bullying* como agressão verbal, apelido, insulto e fofoca.

A maioria das vítimas disse ter sido agredida por dois ou três colegas. Quanto aos agressores, a maioria relatou ter feito *bullying* juntamente com mais de um colega, ou mesmo ajudado alguns colegas a fazer *bullying* contra outros. O presente estudo apontou que este fato ocorre com maior frequência entre os meninos do que entre as meninas. Estes dados reforçam a literatura (Berger, 2007; Cantini, 2004; Lopes, 2005; Olweus, 1993; Rigby, 1998) que aponta para a assimetria de forças presente na dinâmica do *bullying*. Tal assimetria pode ocorrer pela diferença numérica, onde vários estudantes agem de forma agressiva contra uma única vítima, ou pela diferença de força ou poder que estão presentes nas situações de *bullying*. A humilhação é um fator presente em tais situações, onde o agressor submete as vítimas a situações vexatórias, fazendo com que esta se sinta de alguma forma inferior, rebaixada.

Quanto ao sexo do agressor, as vítimas relataram que a maioria dos ataques foram realizados por meninos. Os próprios meninos se identificaram mais como agressores do que as meninas. Estes achados corroboram a literatura (Berger, 2007; Lopes, 2005; Olweus, 1993) que aponta para o predomínio do sexo masculino entre os agressores. Outros estudos, como o de Raskauskas e Stoltz (2007) afirmam que os meninos apresentam uma maior probabilidade de envolvimento em *bullying*, tanto enquanto agressores, como enquanto vítimas. Este fato, entretanto, não pode ser indicativo de que os meninos sejam mais agressivos do que as meninas, mas apenas que eles apresentam maior probabilidade de envolvimento em *bullying*. Mais estudos são necessários para determinar as diferenças de gênero no envolvimento de meninos e meninas em situações de *bullying*.

Em relação ao sentimento causado pelo *bullying*, a maioria das vítimas (48,9%) disse ter ficado com raiva. Quanto às diferenças entre os sexos, os meninos referiram que ser vítima

de *bullying* não incomodou. Já as meninas referiram que o fato de sofrerem *bullying* fez com que elas não quisessem mais ir à escola. A maioria dos agressores (35,9%) achou engraçado o fato de agredir outros colegas e os meninos relataram que se sentiram bem ao fazer *bullying*. Este dado corrobora a literatura (Lopes, 2005) que afirma que os agressores vêem sua agressividade como qualidade e tem opiniões positivas sobre si mesmo. Sentem prazer e satisfação em dominar, controlar e causar dano aos outros.

Ao sofrer *bullying*, a maioria das vítimas afirmou ter se defendido dos ataques ou ignorado o fato. Os meninos referiram com maior frequência do que as meninas que reagiram ao *bullying* fugindo dos ataques. É possível que as vítimas que se defenderam pertençam ao grupo vítima/agressor, uma vez que a literatura (Lopes, 2005) aponta que a vítima, em geral, não dispõe de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou cessar o *bullying*. A maioria dos adolescentes (60%) tentou ajudar os colegas que estavam sendo vitimizados. O percentual de vítimas que pediu ajuda de um adulto foi baixo, ficando em 13,3%. É plausível que o medo ou a vergonha impeçam as vítimas de buscar mais ajuda junto aos adultos, tornando-as mais vulneráveis à ação dos agressores.

Em relação aos possíveis motivos para a prática do *bullying*, a maioria dos estudantes (40,2%) acredita que o motivo pelo qual alguns colegas fazem *bullying* contra outros é por brincadeira. Em relação às diferenças entre os sexos os meninos acreditam que um dos motivos para o *bullying* é brincadeira ou por que os agressores são mais fortes. Já as meninas creditam que a causa para o *bullying* são outros motivos. Estes dados contrariam os achados de Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) em um estudo que investigou as possíveis causas dos maus tratos entre os pares. Este estudo encontrou como possível motivo para o *bullying* os estereótipos (28,4%), seguido da comparação social. É plausível que estas diferenças tenham ocorrido por diferenças metodológicas. O presente estudo utilizou um questionário com questões de múltipla escolha enquanto o estudo realizado por Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) utilizou questões abertas.

A maioria das testemunhas não fez nada quando presenciou os colegas sendo vitimizados. Os dados do presente estudo mostraram que os meninos testemunhas reagiram menos e ignoram mais o fato do que as meninas. Estas, por sua vez, se sentiram mais mal do que os meninos. Estes dados corroboram a literatura (Berger, 2007; Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2007) que afirma que a maior parte das testemunhas não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima, por não saberem como agir e por não acreditarem nas atitudes da escola. O fato é exemplificado pelos achados de Hokoda, Lu e Angeles (2006), na Tailândia, onde 63% das testemunhas não fizeram nada quando presenciaram colegas sofrendo *bullying*. Em relação ao sentimento gerado nos

estudantes que foram testemunhas, a grande maioria (78,6%) relatou que se sentiu mal, triste ou com pena da vítima. Estes dados vêm ao encontro da literatura (Lopes, 2005; Rolim, 2008) que afirma que grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham efetivamente.

Quanto à interação verificada entre sexo e papéis de *bullying* em relação à auto-estima, no grupo vítimas/agressores o sexo masculino apresentou média superior de auto-estima em relação ao sexo feminino. Entre as meninas, baixos níveis de auto-estima estão relacionados com o papel de vítima/agressor. Uma explicação para estes achados pode estar na diferença quanto aos fatores que influenciam a auto-estima de meninos e meninas. Conforme a literatura (Heatherton & Wyland, 2003), a auto-estima das meninas é fortemente influenciada pelos relacionamentos, enquanto a auto-estima dos meninos é influenciada pelo sucesso de seus objetivos. A dimensão social, que inclui o cuidado e a integração interpessoal, parece ser um fator que apresenta grande influência na auto-estima das meninas. Durante o período da adolescência as meninas ficam mais suscetíveis à opinião e aceitação dos pares. Para os meninos o desempenho pessoal, como, por exemplo, a competição ou o pensamento individual, desempenha grande influência na sua auto-estima. Para as meninas, o retorno de pessoas significativas representa um fator de grande importância. Elas priorizam as emoções e os eventos sociais, passam grande parte do seu tempo trocando informações, segredos, criando intimidade. As meninas valorizam as amizades mais do que os meninos que buscam maior desempenho em atividades como esporte e outros desafios pessoais.

O grupo vítima/agressor é, dentre os grupos de papéis de *bullying*, o que possui índices mais altos de rejeição e maltrato pelos colegas (Berger, 2007; Lopes, 2005). Diferenciam-se das vítimas e agressores típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas (Robin, Toblina, Schwartz, Gormanb & Abou-ezzeddinea, 2005). É plausível que o impacto emocional da rejeição seja maior para as meninas, que enquanto no papel de vítimas/agressoras, são rejeitadas por seus pares. Com a rejeição passam a ver a si mesmas com desaprovação, se percebem como incapazes, incompetentes e sem muito valor. Outro agravante que parece funcionar como fator de risco para as meninas durante a adolescência, deixando-as mais vulneráveis aos fatores estressantes do meio e da sociedade, são as mudanças hormonais que ocorrem com a puberdade (Bell, Foster & Mash, 2005). A puberdade é um período crítico para as meninas, que, diferente de outros períodos do desenvolvimento, apresentam desvantagens em relação aos meninos. A literatura (Bell, Foster & Mash, 2005) aponta alguns mecanismos que podem explicar estas diferenças de gênero. Tais mecanismos incluem diferentes fatores de risco e proteção, tanto do meio-ambiente

quanto genético, diferentes níveis dos mesmos fatores de risco e proteção, ou ainda diferentes desafios culturais ou ambientais que meninos e meninas encontram e podem diferenciar o desenvolvimento de algum problema ou dificuldade em particular. Em relação aos meninos, o grupo vítimas/agressores apresenta níveis mais elevados de auto-estima. Ao contrário das meninas, a auto-estima dos meninos vítimas/agressores parece não sofrer grande impacto com a rejeição de seus colegas. É plausível que os meninos sejam menos suscetíveis à aprovação ou desaprovação externa. Para os meninos o sucesso de seus objetivos pessoais parece representar um fator de maior influência na sua auto-estima. É possível que as diferentes exigências culturais juntamente com características pessoais influenciem a forma como o processo de vitimização é experienciado por meninos e meninas. Novos estudos são sugeridos a fim de verificar a relação entre rejeição de pares e auto-estima em meninos e meninas.

Em relação ao sexo feminino, verificou-se que o grupo de agressoras apresentou média mais alta de auto-estima que o grupo de vítimas /agressoras. Dentre as meninas, o grupo de agressoras possui altos níveis de auto-estima. Os agressores típicos diferenciam-se das vítimas/agressores pela popularidade. Contrário ao que ocorre no grupo de vítimas/agressores, o grupo de agressores é bem aceito pelos pares e recebe retorno positivo, fazendo provavelmente como que as meninas agressoras se percebam como capazes, competentes e com grande valor. Estes achados encontram suporte na literatura (Farmer & Xie, 2007; Lopes, 2005; Rolim, 2008) que aponta para os agressores como figuras populares e bem aceitas pelos colegas. Os próprios agressores vêem sua agressividade como qualidade e têm opiniões positivas sobre si mesmo (Lopes, 2005). Sentem prazer e satisfação em dominar, controlar e causar dano aos outros. O agressor pode alcançar um status importante, consolidando sua capacidade de dominar e sua superioridade (Bandura, 1973). Os achados do presente estudo contrariam os resultados encontrados por Rigby e Cox (1996) em um estudo que apontou para uma associação entre baixa auto-estima e agressores do sexo feminino. Estas diferenças provavelmente ocorreram porque o estudo realizado por Rigby e Cox não diferenciou o grupo de agressoras puras do grupo de vítimas/agressoras.

Em relação ao sexo masculino, verificou-se que o grupo de testemunhas apresentou maior média de auto-estima que o grupo das vítimas. Entre os meninos, baixos níveis de auto-estima estão relacionados ao papel de vítima. É plausível que o fato de não possuir recursos, status ou habilidade para se defender, reagir ou cessar o *bullying*, cause impacto na auto-estima dos meninos, que passam a ser perceber como fracos e sem valor. Estes dados corroboram os achados de Rigby (1998) que, em seus estudos a respeito da personalidade das vítimas, encontrou interação entre escores baixos de auto-estima e o papel de vítima.

Os resultados encontrados neste estudo apontaram para diferenças entre meninos e meninas quanto ao fenômeno *bullying*. Foram encontradas diferenças no tipo de *bullying* utilizado, no sentimento e reação das vítimas e das testemunhas, no sentimento dos agressores, no sexo dos agressores, nos possíveis motivos para a prática do *bullying* e na auto-estima de meninos e meninas nos diferentes papéis de *bullying*. Meninos e meninas expressam sua agressividade de diferentes formas. Sexo e gênero são importantes fontes de variabilidade no comportamento de crianças e adolescentes (Bell, Foster, & Mash, 2005). A expressão da agressividade pode variar pelas diferentes expectativas culturais dos papéis de gênero. Meninas podem ser tão agressivas quanto os meninos, entretanto a agressividade feminina ainda é pouco investigada. A complexidade da realidade feminina de crianças e adolescentes ainda é pouco valorizada pela literatura. Sexo e gênero são importantes fontes de variabilidade no comportamento de crianças e adolescentes. Saber que meninos e meninas diferem no padrão de certos tipos de comportamento é o primeiro passo para o conhecimento a respeito dos mecanismos que podem produzir estas diferenças. Meninas e meninos diferem na maneira como percebem e nas suas atitudes em relação ao *bullying*.

Capítulo V

CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo pesquisar a ocorrência de *bullying*, investigar os tipos mais utilizados e a frequência com que ocorrem por sexo. O foco principal foi verificar as possíveis diferenças na auto-estima de adolescentes envolvidos em diferentes papéis de *bullying*, por sexo. Os resultados apontaram para um número elevado de adolescentes envolvidos em *bullying*. Foi possível verificar que este é um fenômeno de ocorrência muito comum no cenário escolar. Representa um fenômeno universal, observável em praticamente todas as escolas. Mesmo fazendo parte da vida escolar de crianças e adolescentes por muitas gerações, os estudos relacionados ao tema têm apontado para a gravidade das conseqüências entre os estudantes envolvidos. São crianças e adolescentes expostos a abusos freqüentes de seus pares, fato que nos remete ao sofrimento experienciado por um número expressivo de adolescentes em nossa cultura. A gravidade desta forma de abuso tem sido muitas vezes desprezada entre as escolas brasileiras, que por vezes, desconhecem ou minimizam a magnitude deste fenômeno.

Verificou-se interação entre sexo e papéis de *bullying* em relação à auto-estima. No grupo de vítimas/agressores o sexo masculino apresentou média superior de auto-estima em relação ao sexo feminino. É provável que a rejeição experimentada pelo grupo vítima/agressor cause impacto negativo na auto-estima das meninas, que parece ser influenciada em grande parte pelos relacionamentos. Em relação ao sexo feminino, verificou-se que o grupo de agressoras apresentou média mais alta de auto-estima que o grupo das vítimas/agressoras. O retorno positivo dos pares em relação aos agressores parece influenciar de forma positiva a auto-estima das meninas. Em relação ao sexo masculino, verificou-se que o grupo de testemunhas apresentou maior média de auto-estima que o grupo das vítimas. É possível que a sensação de impotência em se defender dos agressores e cessar o *bullying*, cause um impacto negativo na auto-estima dos meninos vitimizados. Foi possível verificar que o *bullying* apresenta diferentes implicações na auto-estima de meninas e meninos envolvidos nos diferentes papéis.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram que o trabalho atingiu os objetivos propostos inicialmente. Os resultados fornecem dados interessantes no que diz respeito ao *bullying* e às diferenças entre os sexos. Foi possível verificar que o *bullying* é um fenômeno de ocorrência muito comum, com grande percentagem de alunos envolvidos nos diferentes papéis. Verificou-se também que o *bullying* apresenta diferentes implicações na auto-estima de meninas e meninos, e variações de auto-estima nos diferentes papéis para o mesmo sexo.

Os trabalhos que visam prevenção e redução do *bullying* devem ser estruturados tendo em mente as diferenças entre os sexos. É necessário que se aborde o *bullying* de maneira diferenciada para cada papel e em específico para cada sexo.

Os achados deste estudo sugerem a necessidade de novas pesquisas que avaliem mais amplamente as diferenças de gênero envolvidas no *bullying*. Tal avaliação irá permitir melhores intervenções para o fenômeno e uma melhor compreensão da complexa interação entre os diferentes fatores individuais e do contexto, presentes no fenômeno do *bullying*. Uma vez apontadas diferenças na auto-estima de meninos e meninas nos diferentes papéis de *bullying*, o conhecimento detalhado dos mecanismos subjacentes a cada papel se faz necessário, juntamente com a prevenção dos efeitos deletérios. Estudos futuros deveriam focar especificamente o *bullying* entre as meninas, uma vez que este ainda é pouco investigado.

As estratégias *antibullying* exigem um comprometimento das escolas com o desenvolvimento de trabalhos contínuos de prevenção, adotando condutas adequadas que possam reduzir este problema de forma eficaz. As ações de prevenção contra o *bullying* devem incluir em primeiro lugar o conhecimento, por parte de toda a comunidade escolar, acerca do fenômeno. Devem ser instituídas políticas públicas que priorizem a redução e prevenção do *bullying* nas escolas de todo o país. É necessário investimento e treinamento de profissionais da área da educação para elaboração e execução de programas de prevenção ao *bullying*.

REFERÊNCIAS

- Aberastury A., & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed.
- ABRAPIA- Associação Brasileira de Proteção a Criança e ao Adolescente. *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Retrieved in 26 de agosto de 2007: [http:// www.abrapia.org.br/homepage/bullying/Bullying.htm/](http://www.abrapia.org.br/homepage/bullying/Bullying.htm/)
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). ¿ Porqué ocurren los malos tratos entre iguales ? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2), 107-118.
- Andrade, D., & Angerami, E. L. S. (2001). A auto-estima em adolescentes com e sem fissuras de lábio e/ou de palato. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 9(6), 37-41.
- Assis, S. G., & Avancini, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bell, D. J., Foster, S. L., & Mash, E. J. (2005). Understanding behavioral and emotional problems in girls. In D. J. Bell, S. L. Foster & E. J. Mash (Eds.), *Handbook of behavioral and emotional problems in girls* (pp. 1-21). New York: Plenum Publishers.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade, e indisciplina no meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psycologica*, 36, 149-162.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41, 99–116.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal-study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Blos, P. (1996). *Transição adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106*, 676-713.
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Carvajal, S. C., Wiatrek, D. E., Evans, R. I., Knee, C. R., & Nash, S. G. (2000). Psychosocial determinants of the onset and escalation of smoking: Cross-sectional and prospective findings in multiethnic schools samples. *Journal of Adolescent Health*, *27*, 255-265.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith – self-esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Costa, A. C. G. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722.
- Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis: An International Journal*, *7*, 1-16.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). A social-ecological framework of bullying among youth. In: D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, *45*, 461-478.
- Garandeanu, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior* *11*, 641- 654.
- Garbarino, J., & deLara E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York: The Free Press.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, *9*(2), 285-294.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology* *44*, 51-65.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, *54*, 585-588.

- Gini, G., Albierto, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 10*, 1-13.
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2007). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Arch. Dis. Child, 91*, 121-125.
- Goodwin, M. J. (2002). Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development, 45*, 392-415.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97-132.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp.219-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hokoda, A., Lu, H. A. & Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese adolescents. *Journal of Emotional Abuse, 6*(4), 69-90.
- Hutz, C.S. (2000). *Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg*. Manuscrito não-publicado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school-An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661-674.
- Kaplan, H., Sadock, B., & Grebb, J. (1997). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kenny, M. C., Mceachern, A. G., & Aluede, O. (2005). Female bullying: Prevention and counseling interventions. *Journal of Social Sciences, 8*, 13-19.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.
- Korin, D. E. (2001). Novas perspectivas de gênero em saúde. *Adolescência Latinoamericana 2* (2), 67-79.
- Levisky, D. L. (2007). Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: D.L. Levisky (Ed.), *Adolescência e violência: Conseqüências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect 31*, 161-171.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Unpublished doctoral dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In: E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck. (Eds.), *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de *coping* de crianças vítimas e não-vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345-362.
- Lisboa, C. S. M. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Unpublished masters dissertation, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Lopes, A. A. N. (2005). Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Lunde, C., Frisén, A., & Hwang, C. P. (2005). Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? *Body Image*, 3, 25-33.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(3), 335-356.
- McCarthy, S. N., & Hutz, C. S. (2006). *Preventing teen violence – A guide for parents and professionals*. Westport: Praeger Publishers.
- McGee, R., & Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents? *Journal of Adolescence*, 23, 569-582.
- Merriam-Webster (1999). *Webster's new explorer dictionary*. Federal Street Press, Springfield. A Division of Merriam-Webster, Incorporated.
- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. (2007). *Bullying – Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. (R. C. Costa, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artmed. (original published in 2002)
- Mruck, C. (1998). *Auto-estima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pereira, G., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241–254.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43 (3), 564-575.

- Reidy, D. E., Sloan, C. A., & Zeichner, A. (2009). Gender role conformity and aggression: Influence of perpetrator and victim conformity on direct physical aggression in women. *Personality and Individual Differences* 46, 231–235.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465-476.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personal and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175.
- Robin L., Toblina, T., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzedinea, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329–346.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms, and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Rolim, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Unpublished masters dissertation, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, R., & Rosenberg, M. (1978). Self-esteem and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 279-291.
- Sawyer A. L., Bradshaw C. P., & O'Brennan, L. M. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of “bullying” on self-report measures. *Journal of Adolescent Health* 43, 106–114.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Childhood Development and Care*, 77, 47-55.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20, 178-209.
- Shwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

- Shwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boy's play group. *Child Development, 64*, 1755-1772.
- Smith, P. K., & Brain, P. F. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*, 1-9.
- Solomon, C. R., & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse & Neglect, 23 (24)*, 339-351.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W.A. (2003). *Psicologia do adolescente, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Taquette, S. R., Vilhena, M. M., & Campos de Paula, M. (2004). Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: Um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública, 20(1)*, 282-290.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 124-141.
- Vail, K. (2002). How girls hurt. *American School Board Journal, 189(8)*, 14-18.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.

ANEXOS
ANEXO A
Questionário sobre Bullying

Caro(a) Aluno(a)

Gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre um assunto de extrema importância para todos nós. Para isso, pedimos que você responda a este questionário com **muita atenção**. **Você não precisa se identificar**, mas procure ser bastante **sincero e verdadeiro** em suas respostas.

Bullying é uma palavra inglesa que representa todas aquelas situações desagradáveis provocadas por um aluno contra outro, causando dor, tristeza ou humilhação.

Podemos citar como exemplos de *bullying* as seguintes ações: botar apelidos; agredir (bater, chutar, empurrar, beliscar, etc); afastar, expulsar ou isolar do grupo; roubar, quebrar ou tirar pertences; rasgar ou quebrar o material; discriminar (não respeitar as diferenças entre as pessoas); inventar histórias falsas sobre alguém, etc.

Portanto, *bullying* pode ser entendido como zoar, gozar, “sacanear”, “pegar no pé”, perseguir, “encarnar”, etc.

Mas preste bem atenção. Para ser considerado *bullying* **essas situações têm de acontecer repetidamente com a mesma pessoa.**

A sua opinião é muito importante.

Escola: _____ Turma: _____

Série: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Data: ____ / ____ / ____

1.Quantos bons amigos você tem na escola?

- A) Não tenho nenhum bom amigo na minha escola.
- B) Eu tenho um bom amigo na minha escola.
- C) Eu tenho 2 ou 3 bons amigos na minha escola.
- D) Eu tenho 4 ou 5 bons amigos na minha escola.
- E) Eu tenho mais de 5 bons amigos na escola.

2.Quantas vezes você sofreu *bullying* na escola?

- A) Não sofri *bullying* na escola. (Se você optou por este item, vá direto para a questão de número 9).
- B) Só 1 ou 2 vezes.
- C) De 3 a 6 vezes.
- D) Uma vez por semana.
- E) Várias vezes por semana.

3.Que tipo de *bullying* é mais usado contra você?

- A) Me empurram, chutam, batem.
- B) Me ameaçam.
- C) Me colocam apelidos, me xingam ou riem de mim.
- D) Não me deixam conversar, ficar junto ou brincar com outros colegas.
- E) Quebram ou pegam minhas coisas ou meu dinheiro.
- F) Contam mentiras ou fazem fofoca a meu respeito e tentam fazer com que os outros não gostem de mim.
- G) Outras coisas. Explique o que fazem: _____

4. Você costuma sofrer *bullying* praticado por um ou vários colegas?

- A) Principalmente por 1 colega.
- B) Por 2 ou 3 colegas.
- C) Por 4 a 9 colegas.
- D) Por mais de 9 colegas.
- E) Não posso dizer quantos são.

5. Você costuma sofrer *bullying* praticado por meninos ou meninas?

- A) Só por meninos.
- B) Principalmente por meninos.
- C) Só por meninas.
- D) Principalmente por meninas.
- E) Tanto por meninos quanto por meninas.

6. Como você se sentiu quando você sofreu *bullying* na escola?

- A) Não me incomodou.
- B) Fiquei preocupado sobre o que os outros pensaram de mim.
- C) Fiquei com raiva.
- D) Fiquei com medo.
- E) Fiquei assustado.
- F) Não queria mais ir para a escola.

7. O que você fez quando sofreu *bullying* na escola?

- A) Eu chorei.
 - B) Eu fugi.
 - C) Não dei atenção, ignorei.
 - D) Pedi que parassem.
 - E) Pedi ajuda a um adulto.
 - F) Eu me defendi.
 - G) Fiz outra coisa. Explique: _____
-

8. Algum colega seu tentou impedir que você sofresse *bullying* na escola?

- A) Não, eles não tentaram nada.
- B) Não, eles não sabiam que eu estava sofrendo *bullying* na escola.
- C) Sim, eles tentaram, mas a situação piorou.
- D) Sim, eles tentaram, mas o *bullying* continuou.
- E) Sim, eles tentaram e o *bullying* diminuiu.
- F) Sim, eles tentaram e o *bullying* parou.

9. Por que você acha que alguns colegas fazem *bullying* contra outros?

A) Não sei.

B) Por brincadeira.

C) Porque são mais fortes.

D) Porque eles são provocados.

E) Porque a vítima é diferente dos outros.

F) Porque a vítima merece castigo.

G) Outras razões. Diga quais são: _____

10. Quando você viu alguns de seus colegas sofrerem *bullying* na escola, o que você fez?

A) Nunca vi alguém sofrendo *bullying* na escola. (Se você optou por este item, vá direto para a questão de número 12).

B) Eu disse aos agressores que parassem.

C) Pedi ajuda a direção, professor ou funcionário da escola.

D) Eu socorri o colega que estava sofrendo *bullying*.

E) Não fiz nada.

11. Como você se sentiu vendo um de seus colegas sofrendo *bullying* na escola?

A) Me senti mal.

B) Me senti triste.

C) Fiquei com pena da vítima.

D) Fiquei com pena do agressor.

E) Fingi que não vi.

F) Não me incomodou.

G) Me senti bem.

H) Fiquei com medo que isso pudesse acontecer comigo.

12. Quantas vezes você ajudou a fazer *bullying* contra outros colegas da escola?

- A) Eu não ajudei a fazer bullying contra outros colegas.
- B) Só 1 ou 2 vezes.
- C) De 3 a 6 vezes.
- D) Uma vez por semana.
- E) Várias vezes por semana.

13. Quando você fez *bullying* contra outros colegas, normalmente você fez sozinho ou acompanhado?

- A) Eu nunca fiz *bullying* contra outros colegas. (Se você optou por este item, não há necessidade de continuar respondendo ao questionário).
- B) Normalmente fiz sozinho.
- C) Fiz com 1 ou mais colegas.
- D) Fiz com 3 a 8 colegas.
- E) Fiz com mais de 8 colegas.

14. De que forma você fez *bullying* contra outros colegas na escola?

- A) Bati, dei pontapés, empurrei.
 - B) Ameacei.
 - C) Quebrei ou peguei as coisas e o dinheiro deles.
 - D) Coloquei apelidos, xinguei ou ri deles.
 - E) Não deixei eles conversarem, ficarem juntos ou brincarem com outros colegas.
 - F) Espalhei mentiras e fofocas a seu respeito e tentei fazer com que os outros não gostassem deles.
 - G) Outras coisas. Explique o que: _____
-

15. O que você sentiu quando fez *bullying* contra outros colegas da escola?

- A) Eu me senti bem.
- B) Foi engraçado.
- C) Senti que eles mereciam o castigo.
- D) Não senti nada.
- E) Eu me senti mal.
- F) Eu senti pena do colega.
- G) Acho que eles fariam o mesmo comigo.
- H) Estava preocupado se algum professor, funcionário ou pais, descobrissem.

Muito Obrigado a todos vocês que nos ajudaram neste trabalho.

A equipe de pesquisa encontra-se disponível para conversar e orientar o jovem que estiver em sofrimento devido à situação de *bullying* escolar. Contatos podem ser feitos com Claudia de Moraes Bandeira pelo fone: 92455540 ou pelo e-mail: kbandeira@hotmail.com.

ANEXO B

Escala de Auto-Estima de Rosenberg

Leia cada frase com atenção e faça um círculo em torno da opção mais adequada.

1 - Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo tanto quanto as outras pessoas.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

2 - Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

3 - Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

4 - Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

5 - Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

6 - Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

7 - No conjunto, eu estou satisfeito comigo.

Concordo Totalmente Concordo Discordo Discordo Totalmente

8 - Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

9 - Às vezes eu me sinto inútil.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

10 - Às vezes eu acho que não presto para nada.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

ANEXO C

Autorização da Direção da Escola

Este estudo está sendo desenvolvido como projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem como objetivo investigar o *bullying* escolar e sua relação com a auto-estima. Conhecendo melhor a respeito do *bullying* escolar, esperamos ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e, a partir disso, pensar em intervenções que possam diminuir a incidência de tal fenômeno, contribuindo para o bem-estar dos adolescentes.

Neste estudo, serão utilizados dois questionários, um sobre *bullying* escolar e outro sobre auto-estima, os quais deverão ser respondidos por escrito. Os questionários serão aplicados coletivamente em sala de aula, ou em qualquer outro local adequado dentro da escola. A aplicação dos dois questionários terá a duração aproximada de 30 min. Os adolescentes serão informados de forma clara de que só participarão deste estudo se quiserem e que poderão se retirar deste a qualquer momento se assim o desejarem ou se for necessário.

Será observado o caráter confidencial das informações obtidas nesta pesquisa. Quando da publicação e divulgação de seus resultados, os seus participantes não serão identificados. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e serão mantidos por pelo menos cinco anos na sala 101 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600.

O pesquisador responsável por este projeto é o Prof. Dr. Cláudio Simon Hutz, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 101, Porto Alegre – RS. Contatos para maiores esclarecimentos acerca desta pesquisa podem ser feitos pelo telefone 92455540, com Claudia de Moraes Bandeira (mestranda) ou pelo e-mail: kkbandeira@hotmail.com. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa que avaliou este projeto é Rua Ramiro Barcelos, 2600. O telefone para contato é 33085066 (seg. à sexta, das 8h às 14h) e o e-mail é cep-psico@ufrgs.br.

Pela presente autorização declaro que fui informado(a) dos procedimentos e objetivos desta pesquisa, bem como da liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Autorizo a realização desta pesquisa nesta escola.

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome completo do(a) diretor(a): _____

RG: _____

Assinatura: _____

Assinatura da mestranda: _____

Data: _____

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis Legais

Senhores Pais ou Responsáveis:

Através do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo investigar o comportamento de *bullying* escolar. *Bullying* é uma palavra inglesa que representa todas aquelas situações desagradáveis que são provocadas por um aluno contra o outro, causando dor, tristeza ou humilhação. *Bullying* é um tipo específico de agressão que ocorre entre os estudantes. Conhecendo melhor sobre o comportamento de *bullying* escolar, esperamos ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e, a partir disso, pensar em intervenções que possam prevenir este tipo de comportamento, contribuindo para o bem-estar das crianças e adolescentes. A participação do adolescente no estudo consiste no preenchimento de dois questionários que avaliam o *bullying* e a auto-estima. Os questionários serão aplicados em sala de aula, durante o período de aula.

A presente pesquisa foi estruturada conforme as normas do Comitê de Ética da UFRGS. Nós tomamos todos os cuidados para garantir o anonimato das informações. A participação no estudo é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum dano ao participante. Diante de qualquer dúvida, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Os adolescentes que se interessarem poderão receber uma devolução dos resultados, de forma individual, sem qualquer custo, em horário a ser combinado. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e serão mantidos pelo menos por cinco anos na sala 101 do Instituto de Psicologia na Rua Ramiro Barcelos, 2600, e após este período serão destruídos.

Se você concorda com a participação de seu filho neste estudo após estar ciente dos objetivos e procedimentos do mesmo, é necessário que você assine esse consentimento. Desde já, a pesquisadora Claudia de Moraes Bandeira (mestranda em Psicologia) e o pesquisador orientador responsável por esse projeto de pesquisa, Prof. Cláudio Simon Hutz, colocam-se à disposição para maiores informações pelo fone 92455540. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa que avaliou este projeto é Rua Ramiro Barcelos, 2600. O telefone para contato é 33085066 (seg. à sexta, das 8h às 14h) e o e-mail é cep-psico@ufrgs.br.

Agradecemos sua contribuição.

Nome completo do adolescente: _____

Nome completo do responsável: _____

Grau de parentesco: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do adolescente: _____

Assinatura da mestrandia: _____

Data: _____

ANEXO E
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 036/2008

Título do Projeto:

Bullying Escolar: auto-estima e diferenças de gênero.

Pesquisador(es):

Cláudio Simon Hutz (pesquisador responsável)
Claudia de Moraes Bandeira

Os pesquisadores atenderam todas as solicitações descritas no Parecer do Comitê.

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 24/07/2009, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 24/07/2008.


Comitê de Ética em Psicologia
Registro 25000.089325/2006-58
UFRGS