

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS MÉDICAS: PSIQUIATRIA
MESTRADO

FRANCINE GUIMARÃES GONÇALVES

BULLYING EM ADOLESCENTES: VALIDADE DE CONSTRUCTO DO
QUESTIONÁRIO DE BULLYING DE OLWEUS E ASSOCIAÇÃO COM
HABILIDADES SOCIAIS

Porto Alegre

2015

FRANCINE GUIMARÃES GONÇALVES

**BULLYING EM ADOLESCENTES: VALIDADE DE CONSTRUCTO DO
QUESTIONÁRIO DE BULLYING DE OLWEUS E ASSOCIAÇÃO COM
HABILIDADES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psiquiatria.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizeth Heldt

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Gonçalves, Francine Guimarães
Bullying em adolescentes: validade de constructo do Questionário de Bullying de Olweus e associação com habilidades sociais / Francine Guimarães Gonçalves. -- 2015.
87 f.

Orientador: Elizeth Heldt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Bullying. 2. Habilidades Sociais. 3. Questionário de Bullying de Olweu. 4. Psicometria. I. Heldt, Elizeth, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Dizem que a vida é feita de ciclos e o próprio desenvolvimento humano é marcado por períodos. Nesse momento, encerra-se um ciclo em minha vida profissional acadêmica. Nessa trajetória da pós-graduação, muitas pessoas estiveram ao meu lado, contribuindo no planejamento e na execução desta pesquisa, bem como apoiando e compartilhando comigo as conquistas e os desafios que fizeram parte desta caminhada. A essas pessoas é que desejo agradecer!

Aos colegas do grupo de pesquisa Grupo de Estudo em Comportamento na Infância e Adolescência (GECIA): Bianca Nascimento, Gabriela Bottan, Gabriela Rodrigues, Graziela Zottis, Letícia Saldanha, Marcelly Fillipeto, Nanucha Silva, Roberta Rigatti, Thais Orsolin e Samuel Eggers (*in memoriam*) pelo empenho e dedicação ao longo de todo o nosso projeto, por contribuírem nas coletas e no banco de dados.

Ao estatístico Luciano Guimarães pela disponibilidade, paciência e competência em compartilhar todo o seu conhecimento e me fazer aventurar nesse complexo mundo da estatística.

À minha família por seu carinho, apoio e amor incondicional. Agradeço especialmente à minha mãe pelos valores, pelos ensinamentos e pela coragem que sempre transmitiu: és meu maior tesouro na vida!

À minha orientadora, Elizeth Heldt, por me apresentar a pesquisa em psiquiatria e por ensinar a pensar como pesquisadora. Agradeço principalmente pela orientação firme e segura que sempre transmitiu com muita competência e segurança na hora de executarmos a nossa pesquisa. Sua orientação possibilitou experiências de aprendizagem, novos olhares e novas possibilidades. Admiro o entusiasmo, a disponibilidade e o amor que dedicas a tudo o que fazes e que sempre me transmitiste. És um grande exemplo de profissional e ser humano!

Aos membros da banca, cuja disponibilidade e orientação serão fundamentais para o meu crescimento na vida acadêmica e para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O bullying é um problema comum entre jovens em idade escolar, nos diferentes países, culturas e níveis socioeconômicos. Trata-se de um comportamento agressivo, ofensivo, repetitivo e frequente, perpetrado por uma pessoa contra outra ou por um grupo contra outros, com a intenção de ferir e humilhar, estabelecendo-se uma relação desigual de poder. O envolvimento com bullying está associado a pior ajustamento psicossocial, problemas de aprendizagem, evasão escolar ou de trocas frequentes de escolas, entre outros. Embora o comportamento de bullying seja multicausal, ainda são escassos estudos que avaliem a relação entre habilidades sociais de adolescentes e bullying. Um dos aspectos que dificultam a realização de pesquisas nessa área está relacionado à falta de instrumentos validados. Os objetivos do presente estudo são verificar a validade de constructo do Questionário de Bullying de Olweus (QBO) versão agressor e versão vítima e verificar a associação entre habilidades sociais e bullying em adolescentes. Trata-se de um estudo com alunos de ambos os sexos, oriundos de escolas da rede pública de Porto Alegre, do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 10 e 17 anos. Para verificar o envolvimento com bullying, utilizou-se o QBO, com 23 questões para versão vítima e 23 para versão agressor com quatro opções de resposta (1=nenhuma vez a 4=várias vezes por semana). A validade de constructo foi verificada com a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizando-se o modelo de resposta gradual e o crédito parcial generalizado. As habilidades sociais foram avaliadas com o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA), que é validado no Brasil. Para verificar a associação entre bullying e habilidades sociais, o critério de idade foi de 12 a 17 anos, conforme a recomendação do IHSA. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CAAE 19651113.5.0000.5338). Os instrumentos, ambos de autorrelato, foram respondidos pelos adolescentes no horário de aula e após a autorização dos pais. Os resultados estão apresentados em dois artigos. No primeiro, foi incluído um total de 703 adolescentes, sendo 380(54%) meninas, com média de idade de 13(DP=1,58) anos. Após a análise para a construção dos escores finais do QBO pelo modelo da TRI, observou-se que a probabilidade de um adolescente responder à opção 3 (uma vez por semana) é zero para ambas as versões. De acordo com as curvas característica do item (CCI), optou-se pela unificação das alternativas 3 e 4 para mensuração mais fidedigna a realidade do comportamento de bullying. Os itens com maior discriminação para classificar como vítima foram, respectivamente, 20 (Disseram coisas maldosas sobre mim ou sobre a minha família); 15 (Fui perseguido[a] dentro ou fora da escola) e 3 (Me ameaçaram). Na versão agressor, os itens com maior discriminação foram, respectivamente, 22 (Forcei a agredir outro[a] colega); 15 (Persegui dentro ou fora da escola) e 3 (Fiz ameaças). No segundo artigo, foram incluídos 467 alunos, sendo 245(52,5%) do sexo feminino, com média de idade de 13,3(DP=1,18) anos. Considerando-se a interação habilidades sociais e sexo, as meninas apresentaram associação significativa com menor frequência do autocontrole ($p=0,010$) e da civilidade ($p=0,031$) e maior dificuldade das habilidades de autocontrole ($p=0,033$) e desenvoltura social ($p=0,009$). Em relação aos tipos de envolvimento com bullying, 59(12,6%) dos adolescentes classificaram-se como vítima, 60(12,8%) como agressores e 175(37,5%) como agressores-vítimas. Observou-se associação significativa entre as meninas vítimas de bullying e maior dificuldade na habilidade de empatia comparada aos meninos ($p=0,012$) e aos demais tipos de bullying ($p=0,022$). Também foram as vítimas, independentemente do sexo, que apresentaram maior dificuldade em termos de autocontrole, assertividade, abordagem afetiva e o total das habilidades sociais em comparação aos não envolvidos ($p<0,05$). Os resultados sugerem que a utilização da TRI permite a construção de uma medida de avaliação mais objetiva e precisa do

comportamento de bullying. Por meio da validação de constructo do QBO e da associação com habilidades sociais, o estudo demonstrou que existe um importante déficit de determinadas habilidades sociais nos diferentes tipos de envolvimento com bullying, principalmente entre as vítimas, quando comparadas aos não envolvidos. Portanto, intervenções que incluam técnicas para melhorar as habilidades sociais podem desempenhar um relevante papel preventivo no envolvimento com bullying no ambiente escolar.

Palavras-chave: Bullying. Adolescentes. Questionário de Bullying de Olweus. Habilidades Sociais. Psicometria.

ABSTRACT

Bullying is a common problem among school-age children and adolescents across different countries, cultures and socioeconomic levels. Bullying consists of the repeated infliction of aggressive and offensive behaviors by one person against another or one group against others, with the intent of hurting or humiliating the victim, resulting in an imbalance of power. Involvement in bullying is associated with issues such as poor social adjustment, learning difficulties, truancy and frequent changes of schools. Although bullying is known to be a multicausal phenomenon, few studies have evaluated the relationship between social skills and bullying in adolescents. A major challenge to research in the area is the lack of validated instruments which can be used to assess either of these variables. The goals of the present study were therefore to evaluate the construct validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) and investigate the association between social skills and bullying in adolescents. This study involved participants of both genders aged between 10 and 17 years recruited from grades five through nine of public schools in the city of Porto Alegre. Involvement in bullying was evaluated using the OBVQ, which consists of 23 victim questions and 23 bully questions, scored on a scale of 1 (never) to 4 (several times a week). Construct validity was investigated using item response theory (IRT), by means of graduated response and generalized partial credit models. Social skills were evaluated using the Adolescent Social Skills Inventory (ASSI), which has been validated for use in Brazilian adolescents. The association between bullying and social skills was investigated in a sample of 12- to 17-year olds, which corresponds to the age group for which the ASSI was validated. This study was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Rio Grande do Sul and the Municipal Health Service of Porto Alegre (CAAE 19651113.5.0000.5338). The OBVQ and ASSI, both of which are self-report instruments, were administered to adolescents during school hours following parental consent. The results of this procedure are presented in two articles. The first involved a sample of 703 adolescents, of whom 380 (45%) were girls, with a mean age of 12 (SD=1.58) years. The analysis of the IRT model for OBVQ scores revealed that the probability of an adolescent responding to any of the items with option 3 (once a week) was zero in both versions of the questionnaire. Therefore, based on item characteristic curves (ICC), alternatives 3 and 4 were combined to ensure a more reliable measure of bullying behaviors. The most discriminating items in the victim questionnaire were items 20 (One or more classmates said bad things about me or my family); 15 (I was persecuted inside or outside the school) and 3 (I was threatened). The most discriminating items in the bully version were items 22 (Forced someone to hit a classmate); 15 (Persecuted a classmate inside or outside the school) and 3 (Made threats). The second article involved 467 students, of whom 245(52.5%) were female. The mean age of the sample was 13.3 (SD=1.18) years. An interaction between social skills and gender was identified, whereby girls were found to engage less frequently in the behaviors described in the self-control ($p=0.010$) and civility scales ($p=0.031$), and found it more difficult to perform the behaviors listed in the self-control ($p=0.033$) and social ease scales ($p=0.009$). An analysis of student involvement in bullying revealed that 59 (12.6%) participants were considered victims, 60(12.8%) were classified as bullies and 175(37.5%) were categorized as bully-victims. Female victims of bullying had more difficulty expressing empathy than boys ($p=0.012$) and participants with different types of involvement in bullying ($p=0.022$). Bullying victims of both genders also had more difficulty engaging in the behaviors listed in the self-control, assertiveness, and affective approach subscales, and obtained higher total scores on the difficulty engaging in ASSI behaviors than adolescents not involved in bullying ($p<0.05$). The results suggested that IRT can be used to develop a more objective and precise measure of bullying. By construct validating the OBVQ and verifying its association with

social skills, the present study showed that the latter are significantly impaired in adolescents involved in bullying, especially the victims, as compared to those not involved. Therefore, interventions involving the improvement of social skills may play an important role in preventing bullying in schools.

Keywords: Bullying. Adolescents. Olweus Bully/Victim Questionnaire. Social Skills. Psychometrics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

REVISÃO DA LITERATURA

Quadro 1	Habilidades sociais avaliadas no IHSA.	23
Quadro 2	Elementos do treinamento de habilidades sociais.	24

ARTIGO 1

Figura 1	Curva característica do item 1 com quatro (A) e três categorias (B) de resposta do Questionário de Bullying de Olweus (QBO) da escala padronizada e da transformada (C) versão vítima e agressor.	54
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

REVISÃO DA LITERATURA

Tabela 1	Estudos sobre a associação de comportamento de bullying e habilidades sociais.	27
----------	--	----

ARTIGO 1

Tabela 1	Áreas das curvas de desempenho dos cinco modelos discriminando entre três e quatro categorias de resposta do Questionário de Bullying de Olweus (QBO).	55
Tabela 2	Parâmetros do modelo de crédito parcial generalizado (MCPG) com discriminação distinta crescente entre os itens da versão vítima do Questionário de Bullying de Olweus (QBO).	56
Tabela 3	Parâmetros do modelo de crédito parcial generalizado (MCPG) com discriminação distinta crescente entre os itens da versão agressor do Questionário de Bullying de Olweus (QBO).	57

ARTIGO 2

Table 1	Demographic and academic characteristics of the sample (n=467).	75
Table 2	Reliability of the Adolescent Social Skills Inventory (ASSI).	76
Table 3	Association between frequency of social behaviours and nature of bullying involvement.	77
Table 4	Association between difficulty performing social activities and nature of bullying involvement.	78

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
ASSI	Adolescent Social Skills Inventory
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCI	Curvas Característica do item
DP	Desvio Padrão
GE CIA	Grupo de Estudo em Comportamento na Infância e Adolescência
HCPA	Hospital de Clínicas de Porto Alegre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHSA	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRT	Item Response Theory
MEC	Ministério da Educação
MCPG	Modelo de Crédito Parcial Generalizado
MRG	Modelo de Resposta Gradual
OBVQ	Olweus Bully/Victim Questionnaire
OMS	Organização Mundial de Saúde
QBO	Questionário de Bullying de Olweus
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
THS	Treinamento em Habilidades Sociais
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1	Bullying	15
2.1.1	Classificação dos tipos de bullying	16
2.1.2	Aspectos epidemiológicos do bullying	16
2.1.3	Fatores associados ao bullying	18
2.1.4	Métodos de avaliação do bullying	19
2.1.5	Teoria de Resposta ao Item (TRI)	20
2.2	Habilidades Sociais	22
2.2.1	Treinamento em habilidades sociais	23
2.2.2	Métodos de avaliação das habilidades sociais	25
2.3	Associação entre Bullying e Habilidades Sociais	26
	REFERÊNCIAS	30
3	OBJETIVOS	37
3.1	Objetivo Geral	37
3.2	Objetivos Específicos	37
4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	38
5	ARTIGO 1	39
	Validade de constructo do Questionário de Bullying de Olweus no Brasil	
6	ARTIGO 2	58
	Impaired social skills in adolescent victims of bullying	
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	APÊNDICE A – Termo de Dissentimento	81
	APÊNDICE B – Protocolo de Coleta de dados	82
	ANEXO A – Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA)	84
	ANEXO B – Questionário de Bullying de Olweus – versão agressor	86
	ANEXO C – Questionário de Bullying de Olweus – versão vítima	87

1 INTRODUÇÃO

O comportamento agressivo e uma de suas apresentações, o bullying, têm-se mostrado um problema crescente nas escolas.¹ *Bullying* é uma palavra de origem inglesa que engloba diversos tipos de violência interpessoal.² Como forma de violência, define-se como um comportamento agressivo, ofensivo, repetitivo e frequente cometido por um aluno ou um grupo de alunos contra outro, com a intenção de humilhar, difamar e magoar.¹

A classificação do termo *bullying* depende do tipo de envolvimento dos sujeitos. Denominam-se de agressores (ou *bullies*) aqueles indivíduos que praticam o bullying, enquanto aqueles que o sofrem são denominados de vítimas (ou *victims*). Os indivíduos que em alguns momentos o praticam e em outros o sofrem são chamados de agressores-vítimas (*bullies-victims*).^{3,4} O presente estudo utilizou os termos de classificação do bullying em português: agressores, vítimas e agressores-vítimas.

A violência em geral, assim como no ambiente escolar, é multicausal e, exatamente por esse motivo, difícil de ser controlada. O comportamento de bullying é causa comum de evasão escolar ou de trocas frequentes de escola.⁵ A exposição a vários fatores de risco, sobretudo entre populações economicamente menos favorecidas, aumenta o risco de que a criança e o adolescente apresente desregulação emocional, menor habilidade social, menos envolvimento da família com a escola e mais problemas de conduta, o que, por conseguinte, será um risco para o pior desempenho acadêmico.^{5,6}

Uma questão que vem ganhando destaque na qualidade das relações interpessoais diz respeito às habilidades sociais. O ser humano necessita estabelecer relações com indivíduos e grupos ao longo de toda a vida, o que lhe proporcionará suporte social e emocional. As habilidades sociais são definidas como a noção da existência de diferentes classes de comportamentos sociais que fazem parte do repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais.⁷

Tem-se evidenciado a associação entre os déficits em habilidades sociais e transtornos mentais. Na maior parte dos transtornos, os indivíduos demonstram um importante prejuízo em termos de comunicação e de relacionamentos interpessoais. Em alguns deles, passam a ser o eixo central de suas dificuldades, como na ansiedade social generalizada e no transtorno de personalidade evitativo, incluindo dependência química, problemas na infância e adolescência, conflitos familiares, entre outros.⁸

No entanto, ainda são escassos estudos que avaliem a relação entre habilidades sociais de adolescentes e bullying. É provável que um dos aspectos que dificultam tal situação esteja relacionado ao uso de instrumentos validados para pesquisar os temas citados. A maior parte dos instrumentos de avaliação para escolares é construída para aplicação juntos aos pais e professores, sendo raros os instrumentos de autorrelato para esse público, devido principalmente às dificuldades próprias do estágio de desenvolvimento de habilidades em que estes se encontram. Ainda assim, defende-se a importância da autoavaliação por parte de crianças e adolescentes, tanto para identificar fatores pessoais quanto para possibilitar o automonitoramento.

O Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) (ANEXO A) é de autorrelato e foi validado em estudo prévio.⁹ Por sua vez, o Questionário de Bullying de Olweus (ANEXOS B e C) foi traduzido e utilizado em estudos descritivos,¹⁰ embora ainda não tenham sido verificadas as suas propriedades psicométricas, o que limita o seu uso. Assim, espera-se que a avaliação das propriedades psicométricas de instrumentos sobre o bullying possibilitem a mensuração desse fenômeno tanto na pesquisa quanto na prática clínica de ambiente escolar, contribuindo para o reconhecimento precoce e a prevenção do bullying na adolescência.

O presente estudo está vinculado ao projeto maior “Programa antibullying na escola: epidemiologia, etiologia e intervenções avaliadas em ensaio clínico randomizado em cluster”, contemplado com o Edital Universal do CNPq (nº 77331/2012-2). O projeto maior tem como objetivo principal avaliar a eficácia de um programa com intervenções antibullying para alunos e professores de escolas públicas de ensino fundamental de Porto Alegre (RS). Seus objetivos específicos, os quais serão desenvolvidos nesta dissertação, incluem realizar a validação das propriedades psicométricas do Questionário de Bullying de Olweus e verificar a associação entre comportamento de bullying e habilidades sociais em uma amostra de adolescentes.

A dissertação está constituída em revisão da literatura, objetivos e considerações éticas. Os resultados são apresentados nos artigos 1 e 2. Ao final, descrevem-se as considerações finais. Os documentos de apoio estão listados como apêndices e anexos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A adolescência é definida como um período de transição entre a infância e a adultez, sendo caracterizada por mudanças físicas e emocionais de grande relevância para o desenvolvimento humano.^{11,12} Essa fase deve ser entendida como uma construção *no* presente e *do* presente, em que o jovem adquire o sentido de superação do passado e o início da elaboração de projetos adultos, mesmo que nem todas as competências já tenham sido estabelecidas.¹³

Os limites cronológicos da adolescência são definidos entre 10 e 19 anos pela Organização Mundial de Saúde (OMS).¹⁴ A adolescência é um período de passagem para outra etapa do desenvolvimento e caracteriza-se por mudanças de pensamentos, comportamentos e sentimentos frente às novas demandas. Trata-se de um período de construção de identidade, marcado principalmente pela presença do grupo de pares na vida do adolescente.¹⁵

A escola proporciona aos jovens um espaço privilegiado para a constituição de grupos de pares. Os relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento acadêmico apresentam uma relação positiva direta; os grupos formados na escola compõem uma forma de participação social, em que a aceitação pelos pares é fundamental para o desenvolvimento dos jovens. A importância atribuída pelos adolescentes aos grupos de pares está relacionada à possibilidade de experiências positivas viabilizadas pelo sentimento de pertencimento ao grupo, como alguém que contribui para o seu funcionamento e também recebe um suporte emocional, consolidando a identidade grupal. É através desse vínculo que crianças e adolescentes irão aprimorar as suas habilidades sociais e fortalecer a capacidade de solucionar conflitos.^{16,17}

A violência no ambiente escolar é um problema de saúde coletiva⁴ que cresce cada vez mais e que inclui indisciplina, comportamentos disruptivos, evasão escolar e comportamento agressivo com professores e colegas.¹⁸ Uma das principais formas de violência nesse contexto é o bullying, que está associado a um pior ajustamento psicossocial³ e a problemas de aprendizagem,¹⁹ entre outros.

2.1 Bullying

A palavra *bullying* tem origem inglesa e sua adoção universal ocorre devido à dificuldade de uma tradução fidedigna em outras línguas. Por esse motivo, ficou acertada a sua adoção em inglês por diversos países durante a School Bullying and Violence, conferência internacional on-line ocorrida em 2005.⁴ A expressão origina-se do termo *bully*, que em inglês significa “valentão”, “tirano”, “brigão”. Em português, algumas palavras e expressões têm sido utilizadas em sentido equivalente, tais como zoar, intimidar, humilhar, ameaçar, difamar, provocar e gozar e outras. Contudo, elas não expressam todos os critérios necessários que diferem o bullying de outros tipos de violência.¹

Destaca-se nessa área o estudo que comparou os termos utilizados em 14 culturas diferentes para definir e classificar o bullying.²⁰ O termo *bully* é familiar nas línguas de origem escandinava, germânica, inglesa e holandesa, sendo um pouco mais complicada a sua tradução para as línguas de origem latina e oriental. No Japão, traduz-se por um conteúdo de violência mais relacional do que física percebido através da manipulação social. Na Itália, é traduzido como formas de ações violentas. Em Portugal, implica comportamentos de violência física e verbal, mas não contempla o caráter de exclusão social. O estudo em questão evidenciou a necessidade de utilizar, principalmente na língua portuguesa, termos acessíveis à população estudada para explicar os termos que estão sendo pesquisados.²⁰

O autor pioneiro nos estudos sobre o bullying foi o norueguês Dan Olweus, que iniciou seus estudos sobre o suicídio entre jovens na década de 1980. A partir de um longo estudo sobre esses casos, Olweus concluiu que grande parte desses jovens havia sofrido algum tipo de humilhação ou ameaça no ambiente escolar por seus pares. Como dado relevante de pesquisa, foram analisados 84 mil estudantes; concluiu-se que um em cada sete estudantes que cometeram suicídio estava envolvido em bullying. A repercussão desses resultados foi considerável e gerou uma campanha nacional antibullying, com apoio do governo norueguês, que reduziu em 50% as ocorrências desse tipo nas escolas do país.²¹

Segundo Olweus, o bullying ocorre em um relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, causado pela diferença de idade, gênero ou raça, havendo a intenção de humilhar ou prejudicar outrem e persistindo por certo período de tempo.²¹ Em outro estudo, definiu-se que os três fatores cruciais que caracterizam o bullying são a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder.²² Essa relação desigual de poder deve-se a diversos fatores, como a diferença de idade, a condição financeira, a cor da pele, o desenvolvimento físico ou emocional, entre outros.⁴

2.1.1 Classificação dos tipos de bullying

A classificação do bullying depende do tipo de envolvimento dos sujeitos. Assim, aquele que o pratica é o chamado perpetrador ou agressor, enquanto a vítima é aquele indivíduo constantemente agredido pelos colegas que não consegue reagir aos ataques ou fazê-los cessar. Existe ainda uma terceira classificação, que inclui aqueles sujeitos que tanto praticam quanto sofrem bullying, denominados agressores-vítimas.⁴ Outro grupo refere-se a testemunhas ou espectadores, ou seja, crianças e adolescentes que não se envolvem diretamente em tais ações, mas assistem passivamente aos episódios de violência. A maioria das testemunhas não consegue auxiliar a vítima e sente-se mal ao presenciar colegas sendo vitimizados.^{22,23} Há também o *cyberbullying*, que ocorre por meio do uso de tecnologias da informação ou comunicação, tais como celulares ou redes sociais, com o objetivo de intimidar, assediar e constranger seus alvos.^{4,24}

O bullying pode ser ainda classificado como direto ou indireto. O bullying direto chama mais atenção porque as vítimas sofrem ataques abertos, como ofensas em público, exclusão de um grupo, socos, empurrões e qualquer tipo de agressão física. O bullying indireto ocorre em duas situações: quando as vítimas não estão presentes enquanto os agressores espalham boatos negativos e acusativos a respeito delas, de modo que não podem defender-se, ou quando as vítimas estão presentes, mas a agressão acontece de maneira velada. Em vista disso, o tipo indireto de bullying é o mais difícil de ser comprovado, já que ocorre implicitamente, em locais onde não se conta com a presença de adultos, como em pátios, vestiários e estacionamentos.²⁵

2.1.2 Aspectos epidemiológicos do bullying

A ocorrência de bullying entre as populações escolares é maior no fim do ensino fundamental, atingindo picos no início do ensino médio, com tendência a diminuir no final desse período. De acordo com estudos recentes, ambos os sexos estão envolvidos com o bullying, embora os dados demonstrem que os meninos tendem a praticar e sofrer mais essas ações do que as meninas, que se concentram mais no grupo de vítimas do que no de agressoras. A maior parte dos casos de bullying ocorre durante o início da adolescência.²⁶

Tem-se observado um aumento na incidência desse fenômeno em diversos países nas últimas décadas.²⁷⁻²⁹ Em 2008, a OMS publicou dados referentes ao comportamento de aproximadamente 200.000 crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa de 11 a 15

anos, em 41 países e regiões da Europa e da América do Norte.³⁰ Evidenciou-se que a sua prevalência nos diferentes países foi variável, ficando em torno de 2% a 37% de vítimas e de 1% a 38% de agressores. A prevalência de bullying foi superior em países com maior desigualdade econômica e social, como Grécia e Letônia, do que em países onde as diferenças são menos acentuadas, como Suécia e Noruega.

Em outro estudo sobre o envolvimento com bullying realizado com 113.000 estudantes de 25 países, com idade entre 11 a 15 anos, a prevalência variou de 5% a 54%.³¹ Outra pesquisa, realizada com 1.075 estudantes, verificou que 17,6% deles relataram já ter sofrido bullying e 55,1% confirmaram que as agressões ocorreram no pátio da escola. Com relação à forma de bullying sofrida, 75,1% dos alunos relataram intimidações verbais, 62,4% agressões físicas e 23,8% agressões emocionais. Dentre os entrevistados que foram vítimas de bullying, 47,1% mencionaram já ter provocado bullying na escola. Esse dado levou os pesquisadores a acreditar que talvez não exista uma separação entre vítima e agressor, o que pode acontecer como uma forma de defesa entre os envolvidos.²⁷

Em dois estudos chineses, observou-se uma elevada prevalência desse fenômeno.^{32,33} Os autores analisaram 177.578 questionários autorrelatados pelos alunos, verificando que 66,1% dos meninos e 48,8% das meninas sofreram um ou mais ataques de bullying (considerados vítimas), enquanto 8,1% dos meninos e 2,9% das meninas sofreram quatro ou mais ataques. Os ataques mais comuns apontam para os comportamentos sexuais agressivos, apresentando prevalência de 27%.³² Em outro estudo realizado na China, com uma amostra de 9.015 estudantes, 25,7% relataram ter sido intimidados ao menos uma vez nos últimos 30 dias. Verificou-se que, aqueles que se envolveram em luta física estavam sozinhos na maior parte do tempo ou pensaram em suicídio nos últimos 30 dias.³³

Em relação a estudos nacionais, os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2009, realizada em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, incluindo 26 capitais brasileiras e o Distrito Federal, totalizou um número de 60.973 alunos da 8ª série de escolas públicas e privadas.¹ Os dados revelaram que, destes alunos, 5,4% relataram ser vítimas de bullying quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias, enquanto 25,4% relataram ser raramente vítimas desse tipo de agressão no mesmo período. O sexo masculino apresentou maior prevalência como vítima em comparação ao sexo feminino (6,0% *versus* 4,8%). Não houve diferença significativa entre escolas públicas e privadas.^{4,27}

Nos Estados Unidos, a prevalência de bullying tem-se mantido estável nos últimos 10 anos, permanecendo em torno de 40%. Tal prevalência é semelhante em países europeus e

latino-americanos.³⁴ No Brasil, a prevalência desse fenômeno é menor em comparação a outros países. Por exemplo, no Rio de Janeiro, em um estudo realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) com 5.500 alunos de 5ª a 8ª séries, constatou-se 16,9% de vítimas⁴; em Pelotas (RS), dos 1.075 alunos entrevistados de 1ª a 8ª séries, 17,6% sofriram bullying³⁵; em São Paulo, dos 283 alunos de 5ª a 8ª série pesquisados, 29% relataram ser vítimas.³⁶

Somado a esses dados, tem-se a ocorrência de episódios violentos nas escolas onde jovens alunos assassinam friamente os seus pares no próprio ambiente escolar. O relatório elaborado pelo Serviço Secreto Americano com estudantes envolvidos em 37 episódios de tiroteio nas escolas nos Estados Unidos verificou que a maioria dos autores desses atos eram estudantes que se sentiam perseguidos, ameaçados ou humilhados por seus colegas.³⁷ Outro estudo que analisou 220 mortes associadas à violência nas escolas comprovou que, em 172 assassinatos cometidos por estudantes entre 1994 e 1997, o agressor tinha 2,6 vezes mais chance de ter sido vítima de bullying do que o estudante que ele assassinara.³⁸

2.1.3 Fatores associados ao bullying

Os indivíduos que praticam o bullying são chamados de agressores e caracterizam-se como indivíduos impulsivos, dominadores, com pouca empatia e baixa tolerância à frustração. Eles se utilizam da violência como meio de resolução de conflitos, o que indica sua baixa habilidade social.³⁹ São indivíduos que desde a infância recorrem a ações de intimidação, abuso de poder e prepotência para obter reconhecimento e admiração por parte de seus iguais. Os agressores contam com a impotência, o medo e o silêncio das vítimas para continuar praticando o bullying. Em geral, escolhem como alvo aquelas pessoas consideradas fracas, pelas quais não demonstram nenhuma empatia ou solidariedade.^{25,40,41}

Estudos têm apontado uma ampla gama de prejuízos associados aos agressores, como problemas externalizantes,⁴² transtorno de conduta,⁴³ transtorno de personalidade antissocial,^{43,44} abuso de substâncias,⁴⁵ e transtorno de humor bipolar.⁴⁴ Os agressores apresentam quatro vezes mais chance de ter ao menos uma condenação criminal até os 25 anos, sendo que um terço desses indivíduos sofrem múltiplas condenações.²¹

As vítimas do bullying costumam ser pessoas inseguras e ansiosas, com baixa autoestima, fracas habilidades de comunicação e dificuldade para fazer amizades. Apresentam sintomas ansiosos e depressivos,³ além de mais sintomas físicos (como dores de cabeça e de

estômago) e sintomas psicológicos (como dificuldade para dormir e enurese noturna) se comparadas a indivíduos que não sofrem bullying.⁴⁶

Os indivíduos que praticam e sofrem bullying, chamados de agressores-vítimas, transitam pelas características tanto dos agressores quanto das vítimas, constituindo o grupo com maiores prejuízos.⁴⁷ Costumam apresentar baixa autoestima, elevado nível de ansiedade e também de agressividade.³ Podem ser hiperativos ou impulsivos com alta desregulação emocional.⁴⁸

As testemunhas, na maioria das vezes, são indivíduos que presenciam as situações de bullying, mas que não estão diretamente envolvidos nelas, ou seja, não praticam nem sofrem bullying. Alguns membros dessa “plateia” apoiam e estimulam o comportamento dos agressores, enquanto outros o rejeitam, embora tenham dificuldades de tomar alguma atitude para interromper essa situação. Muitas testemunhas carregam consigo o sentimento de culpa por não conseguir ajudar os colegas que são vítimas de bullying. Sabe-se que a plateia acaba, de alguma forma, estimulando e reforçando o comportamento dos agressores: seja pelo riso, seja pelo medo, ela contribui para que os agressores aumentem a própria confiança.^{4,25}

2.1.4 Métodos de avaliação do bullying

O bullying é entendido como um fenômeno social e, por isso, não pode ser classificado como uma patologia em manuais de transtornos mentais. Não há critérios, sintomas e episódios bem definidos para precisar o diagnóstico.⁴ Nesse sentido, ocorre uma grande variação de dados de prevalência acerca desse fenômeno entre estudos de um mesmo país e também entre estudos de diferentes países. As dificuldades para determinar os dados de prevalência incluem as várias definições de bullying, a falta clareza sobre a frequência com que ocorre e a escassez de métodos mensuráveis desse comportamento.⁴⁹

O método mais comum e prático para avaliar o bullying é através de autorrelato, tanto dos envolvidos quanto das pessoas que os cercam, como professores, pais ou colegas. Alguns autores questionam a validade dos autorrelatos, especialmente quando envolve o comportamento agressivo dos envolvidos. Por vezes, devido à banalização do termo *bullying*, os envolvidos nesse comportamento podem não se identificar com a definição e não se perceber como agressores, corroborando a dificuldade para que sejam identificados, sobretudo em casos de bullying indireto.^{49,50}

Um estudo prévio realizou uma revisão sistemática referente às propriedades psicométricas de 27 instrumentos utilizados para avaliação do bullying. As avaliações de

qualidade das escalas variaram de 18% a 91%, sendo que somente seis questionários apresentaram uma pontuação de qualidade superior a 75%.⁵¹ Entre os instrumentos disponíveis, podemos citar Child Social Behavior Questionnaire,⁵² Peer Interaction in Primary School Questionnaire⁵³ e School Bullying Scales.⁵⁴ Os instrumentos que apresentaram a melhor qualidade psicométrica foram Chinese and English Versions of the Child-Adolescent Teasing Scale^{55,56} e Revised Olweus Bully Victim Questionnaire (OBVQ).⁵⁷

A maioria dos instrumentos não apresenta dados que confirmem as propriedades de confiabilidade, validade ou capacidade de resposta à mudança, o que significa que grande parte desses instrumentos de autorrelato de bullying entre jovens encontra-se atualmente em estágios iniciais, com propriedades psicométricas insuficientes ou ainda não avaliadas.⁵¹ O OBVQ apresentou propriedades psicométricas satisfatórias em termos de confiabilidade, e os resultados de validação em outros países fornecem mais uma comprovação do valor transcultural desse instrumento.⁵⁷ O presente estudo utilizou as versões vítima e agressor do Questionário de Bullying de Olweus (QBO),⁵⁸ em que agressores e vítimas são classificados como envolvidos nessa situação quando seus comportamentos ocorrem a uma frequência de três ou mais vezes por mês, estabelecendo-se, assim, um critério de cronicidade para tais comportamentos.⁵⁹

2.1.5 Teoria de Resposta ao Item (TRI)

De fato, os testes e instrumentos validados são importantes ferramentas de avaliação objetiva dos fenômenos psicológicos. A construção de medidas de avaliação psicológica surgiu no início do século XIX e, com o tempo, cresceu a necessidade de desenvolver não só medidas objetivas e válidas, como também métodos que avaliassem as propriedades psicométricas desses instrumentos. Em 1980, foi proposto o uso de escalas mais curtas que seriam tão confiáveis como as longas: inaugurava-se, assim, a chamada era da psicometria moderna, centrada na Teoria da Resposta ao Item (TRI).^{60,61}

A TRI surgiu no século XIX com trabalhos de psiquiatras franceses e alemães que verificaram a influência da doença mental sobre as habilidades motoras. Tornou-se, mais recentemente, um instrumento utilizado nos processos quantitativos de avaliação educacional por possibilitar a construção de escalas de habilidades calibradas.⁶² Em 1996, obteve destaque no Brasil com a análise dos dados gerados pelas pesquisas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Esses sistemas de avaliação foram norteados pela metodologia da TRI e representam os principais exemplos do uso dessa ferramenta no país.⁶²

É através desse instrumento que os especialistas desenvolvem modelos para estimar as propriedades psicológicas dos indivíduos, também chamadas de traços latentes, incluindo proficiência em determinado conteúdo na avaliação educacional, atitude em relação à mudança organizacional, nível de ansiedade e de estresse, qualidade de vida, etc. O nível do traço latente permite estimar se o indivíduo responderá positivamente ou não a determinado item, estabelecendo uma probabilidade de resposta relacionada à presença da condição avaliada.⁶³ Uma das principais características da TRI é que ela considera cada item em particular, sem ressaltar os escores totais. Assim, as conclusões não estão baseadas somente no escore total de um questionário, mas em cada item que o compõe.⁶⁴

O primeiro passo para a aplicação do TRI é a estimativa dos parâmetros dos itens, que pode ser realizada por diferentes modelos estatísticos. A utilização dos modelos é derivada do número de parâmetros, do número de populações envolvidas, da natureza das respostas ao item e da dimensionalidade do instrumento. Primeiramente, os parâmetros devem ser estimados incluindo todos os itens e, a seguir, alguns itens politômicos podem ter suas categorias de respostas reagrupadas, mediante os critérios de discriminação, dificuldade ou estimativas com erros padrões muito grandes. Se o propósito do estudo é construir uma versão reduzida e representativa do instrumento, outra análise idêntica à primeira deve ser realizada introduzindo-se somente os itens mais discriminativos.⁶⁵

A grande vantagem do uso dessa ferramenta refere-se ao fato de o cálculo do nível do traço latente do sujeito ser independente da amostra de itens utilizados, em que um traço latente não se modificará de acordo com os itens. Na análise com a TRI, o cálculo dos parâmetros dos itens independe da amostra de sujeitos utilizada. Ela também possibilita que os itens e os sujeitos permaneçam em uma mesma escala do traço latente que está sendo avaliado. Além disso, diferentemente das demais teorias, a TRI permite que as respostas que não se aplicam a alguns entrevistados não sejam interpretadas como respostas nulas.⁶¹

No Brasil, a versão traduzida do QBO foi utilizada em estudo descritivo, sem avaliação das propriedades psicométricas.¹⁰ O questionário é composto por 23 itens sobre a prática de bullying como agressor e 23 sobre a vitimização, considerando-se os últimos 30 dias. O critério para classificar um indivíduo como agressor ou vítima é a frequência de três ou mais vezes por mês, estabelecendo, assim, a característica de repetição ao longo do tempo para o comportamento.^{10,58} Um aspecto interessante do QBO é que cada item descreve uma

atitude com quatro categorias de respostas.⁵⁸ Contudo, é necessário verificar a capacidade que cada item que compõe o QBO tem para discriminar o comportamento de bullying. Essa propriedade psicométrica é a validade de constructo por meio dos modelos da TRI.^{62,64}

Em nosso estudo, os escores do QBO foram calculados utilizando-se a TRI para respostas politômicas por meio do modelo de crédito parcial generalizado. Para os modelos politômicos, a função matemática é referida como a relação entre o traço latente e a resposta a uma das categorias determinadas pela curva de resposta à categoria.⁶² Também foi realizado o parâmetro discriminativo, que visa a diferenciar o grupo de indivíduos que tiveram alta pontuação total no teste dos que tiveram baixa pontuação. Os resultados da validação de constructo do QBO versão vítima e versão agressor com a aplicação da TRI estão apresentados no artigo 1 que compõe esta dissertação.

2.2 Habilidades Sociais

Um dos fatores estudados no comportamento de bullying são as habilidades sociais. Desde a década de 1930, período no qual tiveram início os estudos relativos a tais habilidades, tem havido certa dificuldade quanto às definições desse campo, visto que a habilidade social deve ser considerada com base em aspectos como o contexto, o ambiente, os padrões culturais e os valores da sociedade ou do indivíduo em questão.⁶⁶ Do mesmo modo, a eficácia de um indivíduo dependerá do objetivo que se almeja alcançar em determinada situação específica, ou seja, o comportamento emitido pode ser considerado habilidoso em uma situação e não habilidoso em outra. Não obstante, devemos considerar os aspectos particulares de cada indivíduo, como valores, crenças, pensamentos associados, capacidades cognitivas, etc.⁶⁷

Neste estudo, o conceito de habilidade social proposto refere-se a um conjunto de diferentes classes sociais de comportamentos emitidos na interação com os demais, contribuindo para a efetividade e a qualidade das relações. As habilidades sociais são classificadas pela forma de resposta aos estímulos e situações desencadeadoras.⁷ As diversas combinações de respostas funcionais formam um amplo conjunto de classes de comportamentos que podem ser classificados como habilidades de autocontrole, de empatia, de assertividade, de civilidade, de abordagem afetiva e de desenvoltura social, entre outras.⁷

Sabe-se que os déficits em habilidades sociais dificultam o funcionamento social e as relações interpessoais. Os indivíduos podem apresentar diferentes tipos de déficits nas habilidades sociais, como: *déficit de aquisição* - ocorre quando o indivíduo não aprendeu, ao longo de sua trajetória pessoal, determinadas habilidades necessárias para agir em situações

específicas; *déficit de desempenho* - ocorre quando o indivíduo expressa a habilidade social específica com frequência inferior à desejada em determinadas situações; *déficit de fluência* - caracteriza-se pela ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada pela demanda social.

Os déficits em habilidades sociais podem ocorrer devido à falta de conhecimento de quais são as metas apropriadas para as interações sociais e quais são as estratégias requeridas para atingi-las; à falta de modelos sociais que estimulem ou reforcem comportamentos mais habilidosos e à falta de oportunidades de colocar em prática tais habilidades.⁶⁸ Da mesma forma, dificuldades pessoais, como o excesso de ansiedade, podem comprometer o desempenho das habilidades nos relacionamentos interpessoais.⁶⁶

Embora os relacionamentos interpessoais tenham início desde o nascimento do indivíduo, eles se tornam mais elaborados nas diversas etapas ao longo de sua vida.⁶⁹ Estudos mostram que há uma forte associação entre habilidades sociais e comportamentos adaptativos, como autocuidado, bom desempenho escolar, independência, estratégias de enfrentamento em situações de estresse ou frustração e maior qualidade das relações interpessoais.⁷⁰ Portanto, um maior repertório de habilidades sociais possibilita um desenvolvimento mais adaptativo e saudável dos indivíduos. O Quadro 1 descreve as habilidades sociais avaliadas pelo Inventário de Habilidades Sociais (IHSA).⁹

Quadro 1 – Habilidades sociais avaliadas no IHSA

Empatia	Inclui as habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas, negociar soluções, elogiar, guardar segredos, fazer amizades.
Autocontrole	Inclui as habilidades de reagir com calma a situações adversas em geral. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas de fazê-lo de maneira socialmente competente.
Civilidade	Inclui as habilidades de “traquejo social”, como despedir-se, agradecer favores ou elogios, cumprimentar, elogiar, agir com gentileza.
Assertividade	Inclui as habilidades de lidar com situações interpessoais que demandem a afirmação ou a defesa dos direitos e da autoestima, como recusar pedidos abusivos, demonstrar desagrado, conversar com pessoas de autoridade.
Abordagem afetiva	Inclui as habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade ou de intimidade sexual, abrangendo a expressão de diferentes formas de carinho.
Desenvoltura social	Inclui as habilidades de manejo em situações de exposição e conversação, como apresentar trabalhos em grupo, pedir informações, explicar tarefas aos colegas.

Fonte: Del Prette A e Del Prette (2009).

2.2.1 Treinamento em habilidades sociais

Há muitas técnicas disponíveis na área da psicologia, mas o treinamento em habilidades sociais (THS) é a ferramenta utilizada com maior frequência para o tratamento dos diversos problemas psicológicos, tanto individualmente quanto em grupo. O THS destina-se a garantir a efetividade nas relações interpessoais e uma melhor qualidade de vida em âmbito geral, tendo em vista que atende a todas as esferas da vida dos indivíduos,⁷¹ bem como ampliar e instaurar diferentes estratégias comportamentais que visam a melhorar a competência social. É considerado como uma possibilidade de ensinar estratégias aos indivíduos com o objetivo de melhorar sua competência interpessoal em situações específicas.⁶⁷

O THS consiste no treinamento contínuo, sistemático e específico com um objetivo bem definido: melhorar as habilidades sociais dos indivíduos para aprimorar as relações, o desempenho e a qualidade de vida. O treinamento é desenvolvido, de modo geral, através dos quatro elementos que estão apresentados no Quadro 2.⁶⁶

Quadro 2 – Elementos do treinamento de habilidades sociais

Treinamento em habilidades sociais	São ensinados, treinados e integrados comportamentos em situações específicas por meio de modelação, dramatização e exposições, com vistas a melhorar a comunicação por meio da linguagem não verbal.
Redução da ansiedade	São ensinadas técnicas de respiração, relaxamento, automonitoramento das emoções e reações fisiológicas nas situações de tensão ou estresse.
Reestruturação cognitiva	É abordada a modificação de pensamentos, crenças e cognições disfuncionais do indivíduo por meio de questionamentos.
Treinamento em solução de problemas	É proposta a análise de problemas, solicitando-se ao indivíduo que pense em possíveis soluções e em como implementá-las, colocá-las em prática e avaliar os resultados. Buscam-se respostas que maximizem a probabilidade de atingir o objetivo.

Fonte: Monica (2011).

O THS pode ser entendido como uma estratégia para prevenir comportamentos de risco entre os adolescentes, visto que auxiliará no desenvolvimento e no treinamento de respostas funcionais, assim como na melhoria das habilidades sociais em situações de conflito

e frustração. Paralelamente ao treinamento, outro termo que tem sido empregado nesse campo refere-se ao “treinamento de habilidades de vida”, por meio do qual são ensinadas habilidades úteis para o enfrentamento saudável das demandas cotidianas, incluindo-se as habilidades de tomada de decisão, resolução de problemas, eficácia na comunicação, empatia, manejo das emoções e controle do estresse.⁷²

Um estudo pioneiro, realizado pelo Programa de Promoção de Saúde na Comunidade do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, implementou um programa com 12 a 20 sessões grupais, com 90 minutos de duração, direcionadas a adolescentes. Foram empregadas dinâmicas de grupo, dramatizações, exposições orais e discussões. A avaliação dos resultados aponta melhora da interação do grupo, melhora no estabelecimento das interações fora do grupo e aumento da consciência sobre situações de risco e habilidades necessárias para o manejo de situações difíceis. Os resultados desse estudo estão de acordo com a literatura, que indica a efetividade de programas de prevenção primária destinados a crianças e adolescentes.⁷³

2.2.2 Métodos de avaliação das habilidades sociais

A utilização de diversos instrumentos, como entrevistas, inventários, medidas de autorrelato, observação direta dos comportamentos, testes de personalidade e testes projetivos, são importantes na avaliação das habilidades sociais. Ainda assim, as escalas de autorrelato constituem a estratégia de avaliação mais utilizada na pesquisa em habilidades sociais, tanto na prática clínica quanto na pesquisa.⁶⁶ No campo da pesquisa, essas ferramentas permitem avaliar uma maior quantidade de sujeitos em um breve período de tempo, viabilizando sobretudo a análise de uma série de comportamentos e déficits que seriam inacessíveis por observação direta.⁶⁶

Uma pesquisa que verificou essa associação através da habilidade social e comportamento problemático em duas amostras: a primeira de um serviço clínico, composta por 28 adolescentes com idade entre 11 e 17 anos, e a segunda de um serviço psicoeducativo, composta por 24 adolescentes com idade entre 13 e 17 anos. Utilizou-se o IHSa para avaliar os desfechos e as escalas de autorrelato para verificar problemas de comportamento. O estudo concluiu que os adolescentes com sintomas de depressão e ansiedade apresentavam maior retraimento e baixas habilidades sociais relacionadas à empatia e assertividade, enquanto os jovens que demonstravam maior agressividade tinham escores mais baixos nas habilidades de civilidade, autocontrole e assertividade.⁷⁴

Ao realizar uma revisão de métodos de avaliação das habilidades sociais, deparamo-nos com uma vasta gama de possibilidades disponíveis. Alguns inventários comumente utilizados na avaliação das habilidades sociais são a Escala sobre Conduta Interpessoal,⁷⁵ o Inventário de Situações Interpessoais,⁷⁶ a Escala de Assertividade para Adolescentes,⁷⁷ o Inventário por Autoavaliação da Assertividade⁷⁸ e o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes.⁹

Entre as diversas escalas existentes, optamos por utilizar em nosso estudo o IHSA, um instrumento atual e validado para o Brasil que contempla a avaliação de diferentes habilidades sociais para adolescentes acima de 12 anos.

2.3 Associação entre Bullying e Habilidades Sociais

O desenvolvimento de habilidades sociais é iniciado na infância e aperfeiçoado na adolescência, sendo importante para a prevenção de comportamentos problemáticos e suas consequências, tais como violência, agressividade, dificuldade de relacionamento com os pares, repertório pobre de habilidades sociais e comportamentos antissociais.⁷⁰ Por isso, a adolescência é considerada um período crucial na aquisição e no aperfeiçoamento das habilidades sociais que constituirão o repertório do indivíduo na idade adulta.⁷⁹

Na literatura, há duas diretrizes distintas referentes à associação entre habilidades sociais e bullying. A primeira sustenta a ideia de que os praticantes de bullying apresentam um alto e desenvolvido repertório de habilidades sociais, tendo em vista que utilizam de estratégias elaboradas na articulação e manipulação com os demais.⁸⁰ A segunda defende que o assédio e a agressividade são formas não habilidosas de relacionamento interpessoal, por meio das quais o indivíduo consegue atingir os seus objetivos agindo desrespeitosamente.⁸¹

As habilidades sociais são entendidas pelos pesquisadores como comportamentos assertivos de indivíduos que não se utilizam nem da passividade nem da agressividade para atingir os seus objetivos. Pelo contrário, eles conseguem respeitar a si e aos demais ao adotar comportamentos apropriados nas mais diversas situações.^{66,79} Nesse sentido, mesmo exigindo um nível sofisticado de comportamento, a agressão não pode ser considerada uma habilidade social. Em relação às vítimas de bullying, observa-se entre elas uma associação significativa com habilidades sociais pobres, conforme constatou um estudo realizado no Reino Unido com 330 alunos entre 9 e 11 anos, através de questionários aplicados a estudantes e professores.⁸²

Considerando o tema em estudo, foram consultadas as bases de dados PubMed, Scielo e Lilacs, utilizando-se as seguintes palavras-chave: “social skills and bullying” e

“social competence and bullying” e “bullying”. Foram encontrados oito estudos transversais recentes que verificaram a associação entre bullying e habilidade social. A descrição desses estudos é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 Estudos sobre a associação de comportamento de bullying e habilidades sociais

Estudos	Amostra	Idade	Instrumentos	
			Bullying	Habilidade Social
Zegarra et al., 2009	N=641 327 meninas 314 meninos	12 a 16 anos	Bull-S	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)
Polan et al., 2013	N=171 82 meninas 89 meninos	11 a 14 anos	Eleven-item about violence involvement	Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version
Hussein, 2012	N=623 345 meninas 278 meninos	10 a 12 anos	The Peer Interactions in Primary School Questionnaire (PIPSQ).	Children’s Social Skills Scale (CS4)
MacEloy & Leff, 2012	N=517 245 meninas 272 meninos	7 a 12 anos	Peer Nominations of Aggressive Behavior	The Peer Sympathy Scale (PSS)
Raaska, 2012	N=364 190 meninas 175 meninos	9 a 15 anos	The Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)	Social Skills, Learning, Difficulties and Language Skills
Steffgen, 2011	N=2.070 1.127 meninos 941 meninas	12 a 24 anos	Cyberbullying Questionnaire	Empathy Scale
Peeters, 2010	N=806 453 meninas 353 meninos	13 anos em média	Identification of Bullies/ Machiavellianism	Social Intelligence
Camodeca & Goosens, 2005	N=242 120 meninas 122 meninos	11 a 14 anos	The reactive and proactive aggression Questionnaire (RePro)	Self-efficacy Questionnaire

Fonte: elaborada pela autora.

A heterogeneidade dos instrumentos dificultou a análise dos resultados. De modo geral, os estudos tinham por objetivo avaliar a prevalência de violência e bullying nas escolas, assim como a relação com as interações sociais, as habilidades sociais e os comportamentos dos estudantes.

Todos os artigos analisados apresentaram resultados semelhantes quanto à associação entre bullying e déficits nas habilidades sociais dos alunos. O estudo com 242 crianças holandesas observou o processamento de informação social das crianças e suas emoções em situação de bullying, considerando agressão reativa e proativa. Os resultados apontam que

tanto as vítimas quanto os agressores, em comparação a outras crianças, demonstram maior interpretação hostil e agressiva do ambiente, com tendência para a vingança e a agressão. A agressão reativa foi comum em ambos os grupos, embora a agressão proativa tenha sido característica única dos agressores.⁸³

Outro estudo com 171 alunos do 6º e 7º ano examinou tanto as relações entre as habilidades sociais e emocionais quanto o envolvimento com violência e bullying. O estudo revelou que um maior repertório de habilidades sociais e emocionais está associado a um menor envolvimento com a violência. Os modelos indicaram que níveis elevados de competências, habilidades e gerenciamento do estresse foram associados a menor envolvimento com a violência.⁸⁴

Um estudo observou que os agressores demonstram maior inadaptação escolar, maior dificuldades nas habilidades sociais básicas, dificuldades para fazer amigos e estabelecer conversação, enquanto as vítimas têm maior inadaptação social e acentuado sentimento de rejeição, sendo vistas como “covardes” pelos pares. O bullying estaria associado a diferentes motivações sociais e diferenças de envolvimento de acordo com o gênero.⁸⁵ Outro estudo constatou que agressores e agressores-vítimas são menos propensos a aderir a regras e normas sociais, enquanto agressores e vítimas têm menor consciência de suas emoções, com dificuldade de classificá-las e diferenciá-las, somada à incapacidade de demonstrar o que sentem.⁸⁶

Os estudos concluem que os agressores mostram baixa empatia e simpatia, com dificuldades de expressar as suas emoções. A empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir algo muito parecido com a emoção deste. A simpatia é definida como a capacidade de se envolver e de se preocupar com outra pessoa em determinada situação ou emoção que ela esteja vivenciando.⁸⁷ Os agressores apresentam déficits nas habilidades de interação social e medo de se tornarem vítimas, não aderindo às regras e normas de convívio social.^{83,86,88,89}

Um dos estudos constatou que agressores e vítimas têm déficits no processamento de informações sociais e na leitura do ambiente, respondendo de maneira mais emocional nas situações adversas quando comparados a não envolvidos em bullying.⁸³ Outro estudo revelou que os agressores possuem inteligência social (capacidade de entender a perspectiva do outro), mas que a utilizam em benefício próprio.⁹⁰ Esses indivíduos são hábeis em manipular as ideias dos outros e em usar a agressão relacional de maneira eficaz para atingir os seus objetivos. Eles utilizam suas habilidades para alcançar popularidade e ter domínio sobre o grupo, recorrendo frequentemente à violência.⁹⁰

Quanto ao sexo dos envolvidos, concluiu-se que as meninas possuem um maior repertório de habilidades sociais, sendo mais aceitas pelo grupo, embora demonstrem inadaptação pessoal.⁸⁵ Por outro lado, os jovens não envolvidos em bullying demonstraram maiores habilidades sociais e maior autoeficácia social.⁸⁶ Outro fator relevante é a habilidade de simpatia dos envolvidos. Um dos estudos demonstrou que a simpatia está associada à redução da violência contra os pares e funciona como um preditor igual para meninos e meninas. Os indivíduos que apresentam comportamentos violentos e baixa empatia têm maiores chances de se envolver em atividades antissociais.⁸⁷

Em resumo, os dados encontrados na revisão da literatura sugerem que a promoção de medidas de gerenciamento do estresse e treinamento de habilidades sociais básicas tem o potencial de proteger os jovens contra o envolvimento em bullying nas escolas. Pesquisas têm demonstrado que as emoções, crenças e habilidades individuais comprometem o rendimento dos alunos em termos de desenvolvimento acadêmico, cognitivo e emocional.⁷

Não foram encontrados estudos no Brasil que avaliem a relação entre comportamento de bullying e habilidade sociais em adolescentes. A hipótese da presente pesquisa é a de que o envolvimento em bullying por parte de adolescentes brasileiros também está associado a uma menor habilidade social. Entender essa relação permitirá que sejam propostas intervenções adequadas ao contexto escolar.

Os resultados do estudo de associação entre bullying e habilidades sociais em adolescentes está apresentado no artigo 2 desta dissertação.

REFERÊNCIAS

1. Malta D, Mello S, Monteiro R, Sardinha L, Crespo C. Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE). *Ciênc Saúde Colet*. 2010;15:3065-3076.
2. Olweus D, Limber S, Mihalic S. *Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention*. Book Nine. Boulder; 1999.
3. Nansel TR, Craig W, Overpeck MD, Saluja G, Ruan J. The Health Behavior in School-aged Children Bullying Analyses Working Group Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2004;158:730-736.
4. Lopes AAN. Bullying – aggressive behavior among students. *J Pediatr*. 2005;81(5):164-172.
5. Townsend L, Flisher AJ, Chikobvu P, Lombard C, King G. The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African J Psychol*. 2008;38(1):21-32.
6. Webster-Stratton C, Reid MJ, Stoolmiller M. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *J Child Psychol Psychiatr*. 2008;49(5):471-488.
7. Del Prette A, Del Prette ZAP. *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2001.
8. Associação Psiquiátrica Americana. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5.ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing; 2013.
9. Del Prette A, Del Prette ZAP. *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes. Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009.
10. Fischer RM. *Bullying Escolar no Brasil – Relatório Final*. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS). Fundação Instituto de Administração (FIA). São Paulo: Brasil; 2010.
11. Costa M. *Sexualidade na adolescência: dilemas do crescimento*. 5.ed. Porto Alegre: L&PM; 2002.
12. Clerget S. *Adolescência: a crise necessária. Compreender as dificuldades escolares*. Rio de Janeiro: Rocco; 2004.

13. Debortoli JA. Adolescência(s): identidade e formação humana. In: Carvalho A, Salles, F, Guimarães M. (orgs.). *Adolesc.* Belo Horizonte: UFMG/PROEX. 2002;31-47.
14. Organização Mundial da Saúde (OMS). *Relatório Mundial da Saúde: trabalhando juntos pela saúde.* Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2007.
15. Coelho BM, Pereira JG, Assumpção TM, Santana GL. *Psiquiatria da infância e da adolescência – Guia para iniciantes.* Novo Hamburgo: Sinopys; 2014.
16. Samdal O, Dür W, Freeman J. School. In: Currie C, Roberts C, Morgan A, Smith R, Settertobulte W, Samdal O, et al. *Young people health in context. Health Behavior in Schoolaged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.* *Health Pol Child Adolesc.* 2004;4:42-51.
17. Ravens-Sieberer U, Kökönyei G, Thomas C. School and health. In: Currie C, Roberts C, Morgan A, Smith R, Settertobulte W, Samdal O, et al. *Young people health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey.* *Health Pol Child Adolesc.* 2004;4:184-195.
18. Barrio DC, Martín E, Almeida A, Barrios A. Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje.* 2003;26(1):9-24.
19. Burk L. Stability of early identified aggressive victim status in elementary school and associations with later mental health problems and functional impairments. *J Abnorm Child Psychol.* 2001;39(2):225-238.
20. Smith P, Cowie H, Olafsson RF, Liefoghe APD. Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Dev.* 2002;73(4):1119-1133.
21. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do. *Brit J Educ Stud.* 1993;42(4):403-406.
22. Berger KS. Update on bullying at school: Science forgotten? *Dev Rev.* 2007;27:90-126.
23. Bandeira CM. *Bullying: Auto-estima e diferenças de gênero [Dissertação].* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 2009.
24. Beran T, Li Q. Cyber-harassment: A new method for an old behavior. *J Educ Comp Res.* 2005;32(3):265-277.
25. Carpenter D, Ferguson C. *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies.* São Paulo: Butterfly; 2011.
26. Hensley V. *Childhood Bullying: A Review and Implications for Health Care Professionals.* *Nurs Clin N Am.* 2013;203-213.

27. Dake JA, Price JH, Telljohann SK. The nature and extent of bullying at school. *J Sch Health*. 2003;73(5):173-180.
28. Pergolizzi F, Pergolizzi J, Gan Z, Macario S, Pergolizzi JV, Ewin TJ. Bullying in middle school: results from a 2008 survey. *Int J Adolesc Med Health*. 2011;23(1):11-18.
29. Cepeda-Cuervo E, Pacheco-Dura PN, García-Darco L, Piraquive-Peña CJ. Bullying amongst students attending state basic and middle schools. *Rev Salud Publica (Bogota)*. 2008;10(4):517-28.
30. Currie C, Gabhaim SN, Godeau E, Roberts C, Smith R, Currie D, et al. Inequalities in Young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey. Copenhagen, Denmark: WHO; 2008.
31. Roland E. Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educ Res*. 2002; 44:55-67.
32. Qiao YJ, Xing Y, Ji CY, Zhang L. The prevalence of bullying behaviors among urban middle school students in 18 provinces. China. *Zhonghua Liu Xing Bing Xue Za Zhi*. 2009; 30(5):444-447.
33. Cheng Y, Newman I, Qu M, Mbulo L, Chai Y. Being Bullied and psychosocial adjustment among middle school students in China. *J Sch Health*. 2010;80(4):193-199.
34. Nansel TR, Overpeck M, Pilla R, Ruan J, Simons-Morton B, Scheidt P. Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*. 2001;285:2094-2100.
35. Moura D, Cruz AC, Quevedo L. Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *J Pediatría*. 2011;87(1):19-23.
36. Francisco MV, Libório RMC. Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crít*. 2009;22(2):200-207.
37. Center USSNT. Safe school initiative: na ínterim report on the prevention of targeted violence in school. In: Washington, DC. US Depts of Treasury and Education with the support of the National Institute of Justice; 2002.
38. Anderson M, Kaufman J, Simon TR, Barrios L, Paulozzi L, Ryan G. School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *JAMA*. 2001;286(21):2695-2702.
39. Ando M, Asakura T, Simons-Morton, B. Psychosocial influences on physical, verbal and indirect bullying among Japanese early adolescents. *J Early Adolesc*. 2005; 5(3):268-297.
40. Beane A. Proteja seu filho do bullying. Rio de Janeiro: BestSeller; 2010.
41. Middelton-Monz J, Zawadski M. Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed; 2007.

42. Coolidge FL, Den Boer JW, Segal DL. Personality and neuropsychological correlates of peer aggression behaviour. *Pers Ind Diff*. 2004;36:1559-1569.
43. Sourander A, Jensen P, Ronning JA, Elonheimo H. Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: the Finnish From a Boy to a Man study. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2007;161:546-552.
44. Vaughn MG, Fu Q, Bender K, DeLisi M, Beaver KM, Perron BE, et al. Psychiatric correlates of bullying in the United States: findings from a national sample. *Psychiatr Quarterly*. 2010;81(3):183-195.
45. Weiss JW, Mouttapa M, Cen S, Johnson A, Unger J. Longitudinal effects of hostility, depression, and bullying on adolescent smoking initiation. *J Adolesc Health*. 2011;48(6):591-596.
46. Lamb J, Pepler D, Craig W. Approach to bullying and victimization. *Can Fam Physician*. 2009;55(4):356-360.
47. Arsenaault L, Bowes L, Shakoor S. Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing?' *Psychol Med*. 2010;40:717-729.
48. Toblin RL, Schwartz D, Gorman AH, Abou-ezzeddine T. Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *J Appl Dev Psychol*. 2005;26(3):329-346.
49. Felix ED, Sharkey JD, Green JG, Furlong MJ, Tanigawa D. Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggress Behav*. 2011;37(3):234-247.
50. Kert A, Godding R, Tryon G. Impact of the word "bully" on the reported rate of bullying behavior. *Psychol Sch*. 2010;47(2):193-204.
51. Vessey J, Strout DT, DiFazio RL, Walker A. Measuring the Youth Bullying Experience: A Systematic Review of the Psychometric Properties of Available Instruments. *J Sch Health*. 2014, 4(12):819-843.
52. Warden D, Cheyne B, Christie D, Fitzpatrick H, Reid K. Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educ Psychol*. 2003;23:547-567.
53. Hussein MH. The Peer Interaction in Primary School Questionnaire: testing for measurement equivalence and latent mean differences in bullying between gender in Egypt, Saudi Arabia and the USA. *Soc Psychol Educ*. 2010;13:57-76.
54. Cheng Y-Y, Chen L-M, Liu K-S, Chen Y-L. Development and psychometric evaluation of the school bullying scales: a Rasch measurement approach. *Educ Psychol Meas*. 2011;71:200-216.

55. Vessey JA, DiFazio RL, Strout TD. Increasing meaning in measurement a Rasch analysis of the Child-Adolescent Teasing Scale. *Nurs Res.* 2012;61:159-170.
56. Liu Y. Translation and Psychometric Validation of the Chinese Version of the Child-Adolescent Teasing Scale [dissertation]. Boston College. Ann Arbor, MI: ProQuest/UMI; 2010.
57. Kyriakides L, Kaloyirou C, Lindsay G. An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *Br J Educ Psychol.* 2006;76:781-801.
58. Olweus D. The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen; 1996.
59. Solberg M, Olweus, D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully Victim Questionnaire. *Aggress Behav.* 2003;29(3):239-268.
60. Streiner DL. Measure for measure: New developments in measurement and Item Response Theory. *La Revue Canadienne de Psychiatrie.* 2010;55(3):180-187.
61. Sartes LMA, Souza-Formigoni MLO. Avanços na Psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. *Psicol Reflex Crit.* 2013;26(2):241-250.
62. Andrade DF, Tavares HR, Valle RC. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. SINAPE; 2000.
63. Fletcher P. A teoria da resposta ao item: medidas invariantes do desempenho escolar. Ensaio: Aval Pol Públ Educ. 1994;1(2):21-28.
64. Araujo EA, Andrade DF, Bortolotti SL. Teoria da Resposta ao Item. *Rev Es Enferm.* 2009;43:1000-1008.
65. Vendramini CMM, Silva MC, Canale M. Análise de itens de uma prova de raciocínio estatístico. *Psicol Est.* 2004;9(3):487-498.
66. Caballo VE. Manual de avaliação das habilidades sociais. 4.ed. São Paulo: Santos; 2012.
67. Monica P. Estratégias de THS: treinamento em habilidades sociais. Rio de Janeiro: CPFA-RJ; 2011.
68. Elliott SN, Gresham FM. Social skills intervention for children. *Behav Modif. Newbury Park.* 1993;17(3):287-313.
69. Del Prette A, Del Prette ZAP. Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação. Petrópolis: Vozes; 1999.
70. Pavarino MG, Del Prette A, Del Prette ZAP. Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com crianças pré-escolares. *Interação Psicol.* 2004 9(2):217-227.

71. Caballo VE. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Santos; 2003.
72. Gorayeb R. O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. *Psicol Saúde Doença*. 2002;3:213-217.
73. Murta SG. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicol Reflex Crít*. 2007;20:4-11.
74. Del Prette A, Del Prette ZAP, Rocha MM, Silvares EF. Social Skills and Psychological Disorders: Converging and Criterion-Related Validity for YSR and IHSA-Del Prette in Adolescents at Risk. *Univ Psychol*. 2012;11(3):941-955.
75. Arrindell WA, Sanderman R, Hageman WJJ, Pickersgill MJ, Kwee MGT, Van Der Molen GT, et al. Correlates of assertiveness in normal and clinical samples: A multidimensional approach. *Adv Behav Res Ther*. 1990;12(4):153-182.
76. Golsdmith JB, McFall RM. Development and evaluation of an interpersonal skills-training program for psychiatric patients. *J Abnorm Psychol*. 1975;84:51-58.
77. Lee DY, Hallberg ET, Slemmon AG, Haase RG. An Assertiveness Scale for Adolescents. *J Clin Psychol*. 1985;41:51-57.
78. Herzberger SD, Chan E, Katz J. The development of an assertiveness self-report inventory. *J Pers Assess*. 1984;48:317-323.
79. Del Prette A, Del Prette ZAP. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2008.
80. Sutton J, Smith PK, Swettenham J. Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *Brit J Dev Psychol*. 1999;17(3):435-450.
81. Crick NR, Dodge KA. "Superiority" is in the eye of the beholder: a comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Dev*. 1999;8(1):128-131.
82. Fox CL, Boulton MJ. The social skills problems of victims of bullying self, peer and teacher perceptions. *Brit J Educ Psychol*. 2005;73:313-328.
83. Camodeca M, Goossens FA. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *J Child Psychol Psychiatry*. 2005;46(2):186-197.
84. Polan JC, Sieving RE, McMorris BJ. Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promot Pract*. 2013;14(4):599-606.

- 85.Zegarra SP, Barrón RG, Marqués CM, Berlan JF, Pallás CM. Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. 2009;2(3):453-58.
- 86.Hussein MH. The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *Int J Psychol*. 2013;48(5):910-921.
- 87.MacEvoy JP, Leff SS. Children's Sympathy for Peers Who Are the Targets of Peer Aggression. *J Abnorm Child Psychol*. 2012;40:1137-1148.
- 88.Raaska H, Lapinleimu H, Sinkkonen J, Salmivalli C, Matomäki J, Mäkipää S, et al. Experiences of School Bullying Among Internationally Adopted Children: Results from the Finnish Adoption (FINADO) Study. *Child Psychiatr Hum Dev*. 2012;43:592-611.
- 89.Steffgen G, König AMS, Pfetsch J, Melzer A. Are Cyberbullies Less Empathic? Adolescents' Cyberbullying Behavior and Empathic Responsiveness. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 2011;14(11):643-648.
- 90.Peeters M, Cillessen AHN, Scholte RHJ. Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *J Youth Adolesc*. 2010;39:1041-1052.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo foi verificar a validade de constructo do Questionário de Bullying de Olweus (QBO) no Brasil e verificar a associação entre habilidades sociais e bullying em adolescentes.

3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes:

- verificar a validade de constructo do QBO utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI);
- verificar a associação entre o tipo de envolvimento com bullying e as habilidades sociais dos adolescentes;
- analisar a associação entre o gênero dos envolvidos com bullying e suas habilidades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente estudo está de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução nº 466/2012), tendo sido previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CAAE 19651113.5.0000.5338).

Antes da coleta dos dados, foi fornecido aos pais ou responsáveis o termo de dissentimento (APÊNDICE A). Posteriormente, os adolescentes receberam o termo de assentimento no momento de preencher o protocolo de pesquisa (APÊNDICE B).

5 ARTIGO 1

VALIDADE DE CONSTRUCTO DO QUESTIONÁRIO DE BULLYING DE OLWEUS NO BRASIL[#]

Francine Guimarães Gonçalves, Luciano Santos Pinto Guimarães, Bianca Nascimento

Peixoto, Gabriela Rodrigues, Marcelly Fillipetto, Elizeth Heldt*

Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Devido à complexidade de mensurar o comportamento de bullying e à falta de instrumentos validados no Brasil, pretendeu-se verificar a validade de constructo do Questionário de Bullying de Olweus (QBO) versão agressor e versão vítima. Os instrumentos foram aplicados a alunos (10 a 17 anos) de escolas públicas. Foram testados modelos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para respostas politômicas, e o modelo com maior informação foi utilizado para calcular os escores dos dois constructos. O modelo de crédito parcial generalizado com discriminação distinta apresentou melhor ajuste para estimar os escores do QBO agressor e vítima. Foram encontradas diferentes estimativas de discriminação nos itens, o que influenciou a composição dos escores finais. Outras etapas de validação ainda precisam ser realizadas para o QBO no Brasil.

Palavras-chave: Bullying. Questionário de Bullying de Olweus. Teoria de Resposta ao Item (TRI). Psicometria.

* Endereço para correspondência: Departamento de Psiquiatria – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rua Ramiro Barcelos, 2350 – Sala 400N – CEP: 90035-903 – Porto Alegre – RS – Brasil.

E-mail address: eliz.h@globo.com.

[#] Artigo formatado de acordo com as normas da *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

CONSTRUCT VALIDITY OF THE OLWEUS BULLY/VICTIM QUESTIONNAIRE IN BRAZIL

ABSTRACT

In light of the inherent complexity of measuring bullying behaviors and the absence of valid instruments for assessing this phenomenon in Brazil, the aim of this study was to verify the construct validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ). The instrument was administered to 10- to 17-year-old public school students. Item response theory (IRT) models for polytomous items were used to calculate total scores on both constructs. A generalized partial credit model with distinct discrimination parameters provided the best-fit estimate of OBVQ bully and victim scores. The items differed in their ability to discriminate, which influenced the composition of the final score. Further studies are still required to validate the OBVQ for use in Brazil.

Keywords: Bullying, Olweus Bully/Victim Questionnaire, Item Response Theory (IRT), Psychometrics.

INTRODUÇÃO

O bullying é uma das principais formas de violência no ambiente escolar e caracteriza-se por um desequilíbrio de forças, seja pela diferença de idade, gênero ou raça, havendo a intenção de humilhar e prejudicar (Olweus, 1993). A palavra *bullying* tem origem no termo inglês *bully*, que significa “valentão”, “tirano”, “brigão” (Malta et al., 2010), não havendo um termo único em português que sintetize o significado dessa palavra. Além disso, para ser caracterizado como bullying, o comportamento deve ser repetido ao longo do tempo (Berger, 2009) e depende do tipo de envolvimento, sendo considerado como agressor aquele que o pratica e como vítima quem sofre as agressões. Uma terceira classificação refere-se ao

indivíduo que tanto pratica quanto sofre a agressão, sendo denominado agressor-vítima (Lopes Neto, 2005).

Estudos apontam que a prática de bullying está associada a sérias repercussões negativas no desempenho escolar (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008) e na vida adulta, tanto para as vítimas quanto para os agressores (Malta et al., 2010). Contudo, esse comportamento é entendido como um fenômeno social, não sendo classificado como uma patologia em manuais de transtornos mentais (Lopes Neto, 2005).

Assim, o método adequado para identificar o comportamento de bullying abrange instrumentos de autorrelato. No entanto, observa-se uma grande variação das prevalências desse fenômeno em estudos de um mesmo país e também entre estudos de diferentes países. Por exemplo, em estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com adolescentes de 41 países da Europa e da América do Norte, foram observadas taxas de prevalência de bullying entre 2% a 37% de vítimas e de 1% a 38% de agressores (Currie et al., 2008).

No Brasil, a prevalência de bullying foi investigada na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) em 26 capitais brasileiras e no Distrito Federal com alunos da 8ª série, dos quais 5,4% relataram ser vítimas de bullying quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias, enquanto 25,4% relataram sê-lo raramente no mesmo período (Malta et al., 2010). Em outro estudo, com estudantes de 5ª a 8ª séries de cinco regiões do país, verificou-se que 29,1% dos estudantes haviam sido vítimas de bullying e que 37,6% praticaram bullying contra um ou mais colegas no mesmo período (Fischer, 2010). Provavelmente a discrepância entre as taxas de prevalência pode estar relacionada ao método de identificar esse comportamento (Felix et al., 2011; Alckimin-Carvalho, Izbicki, Fernandes, & Melo, 2014).

Em uma revisão sistemática recente sobre as propriedades psicométricas de 27 instrumentos utilizados para avaliação do bullying, concluiu-se que a maioria dos estudos não

havia apresentado o resultado da confiabilidade, validade ou capacidade de resposta à mudança, o que significa que grande parte desses instrumentos de autorrelato de bullying em jovens está atualmente em estágios iniciais, com propriedades psicométricas insuficientes ou ainda não avaliadas (Vessey, Strout, DiFazio, & Walker, 2014). O *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (OBVQ), no Brasil denominado de Questionário de Bullying de Olweus (QBO), foi um dos instrumentos com dados sobre as propriedades psicométricas, como confiabilidade e resultados de validação em outros países, confirmando o valor transcultural desse instrumento (Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006; Vessey, Strout, DiFazio, & Walker, 2014).

No Brasil, a versão traduzida do QBO foi utilizada em estudo descritivo, sem avaliação das propriedades psicométricas (Fischer, 2010). O questionário é composto por 23 itens sobre a prática de bullying como agressor e 23 sobre a vitimização, considerando-se os últimos 30 dias (Olweus, 1996; Fischer, 2010). O critério para classificar um indivíduo como agressor ou vítima é a frequência de três ou mais vezes por mês, estabelecendo, assim, a característica de repetição ao longo do tempo para o comportamento. Um aspecto interessante do QBO é que cada item descreve uma atitude com quatro categorias de respostas (Olweus, 1996). Contudo, é necessário verificar a capacidade que cada item que compõe o QBO tem para discriminar o comportamento de bullying. Essa propriedade psicométrica é a validade de constructo (Pasquali, 2009).

Considerando-se a complexidade do fenômeno bullying e a falta de instrumentos validados em nosso meio, o objetivo do presente estudo foi verificar a validade de constructo do QBO versão vítima e versão agressor, de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A justificativa para a utilização dessa metodologia é que os modelos da TRI possibilitam estimar os escores quantitativos, a discriminação e a gravidade de cada item tanto da versão vítima quanto da versão agressor.

Modelo da Teoria de Resposta ao Item

Instrumentos validados são importantes ferramentas de avaliação objetiva dos fenômenos psicológicos. É através desses instrumentos que os especialistas desenvolvem modelos para avaliar as características psicológicas dos indivíduos, também chamadas de traços latentes, tais como nível de ansiedade, nível de estresse, qualidade de vida, etc. O traço latente permite estimar se o indivíduo responderá positivamente ou não a determinado item, estabelecendo-se então para cada item uma probabilidade de resposta relacionada à presença da condição avaliada (Andrade, Tavares, & Valle, 2000).

Uma alternativa para estimar os escores desses traços latentes é a utilização da TRI por considerar cada item em particular, sem ressaltar os escores totais, a partir de modelos matemáticos. Assim, o constructo da representação comportamental não está baseada somente no escore total do questionário, mas em cada item que o compõe (Andrade, Tavares, & Valle, 2000; Pasquali, & Primi, 2003).

A TRI apresenta diversos modelos, que se diferenciam conforme o número de respostas dos itens (dicotômicas ou com múltiplas respostas) e o número de parâmetros compostos. Para itens com resposta dicotômica, o mais empregado é o modelo logístico. Para itens com repostas politômicas, os modelos de resposta TRI mais utilizados são: modelo de resposta nominal, modelo de resposta gradual, modelo de escala gradual, modelo de crédito parcial e modelo de crédito parcial generalizado. O parâmetro discriminação implica uma medida de influência (ou peso) do item em relação à variável latente, enquanto o parâmetro de gravidade (ou dificuldade) afere maior ou menor gravidade do comportamento (Andrade, Tavares, & Valle, 2000).

O QBO apresenta quatro categorias de resposta ordinal, tendo sido testado com o modelo de resposta gradual (MRG) e com o modelo de crédito parcial generalizado (MCPG),

de acordo com os autores Samejima (1969) e Muraki (1992), para estimar os escores de ambas as versões do QBO.

Modelo de Resposta Gradual

O MRG, de Samejima (1969), propõe que as categorias de resposta do item sejam ordenadas entre si, isto é, que as categorias de um item estejam dispostas em ordem crescente. Esse modelo estima a probabilidade de um indivíduo escolher uma categoria particular ou outra mais alta de determinado item.

$$P_{i,k}^+(\theta_j) = \frac{1}{1 + e^{-1,702 - a_i(\theta_j - b_{i,k})}}$$

Onde: i é o índice que identifica os itens do questionário; j é o índice que identifica os sujeitos; k é o índice que identifica a categoria de respostas dos itens; n é o número do último sujeito da amostra; m_i é o número da última categoria do item i ; a_i é o parâmetro de discriminação do item i e; $b_{i,k}$ é o parâmetro de gravidade da k -ésima categoria do item i .

Modelo de Crédito Parcial Generalizado

O diferencial do MCPG, de Muraki (1992), é estar inserido na família de modelos de Rasch (1960) para itens dicotômicos. Esses modelos apresentam todos os parâmetros de locação. O MCPG contém a expressão “generalizada” no nome por relaxar a hipótese de discriminação uniforme para todos os itens.

$$P_{i,k}(\theta_j) = \frac{\exp\left[\sum_{u=0}^k D_{a_i}(\theta_j - b_{i,u})\right]}{\sum_{u=0}^{m_i} \exp\left[\sum_{v=0}^u [1,702 * a_i(\theta_j - b_{i,v})]\right]}$$

Onde: i é o índice que identifica os itens do questionário; J é o índice que identifica os sujeitos; k é o índice que identifica a categoria de respostas dos itens; n é o número do último sujeito da amostra; m_i é o número da última categoria do item i ; a_i é o parâmetro de discriminação do item i ; $b_{i,k}$ é o parâmetro de gravidade da k -ésima categoria do item i .

MÉTODO

Trata-se de um estudo metodológico, com 713 alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental de três escolas da rede pública de Porto Alegre (RS). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CAAE 19651113.5.0000.5338). Os pais e/ou responsáveis receberam um termo de dissentimento para autorizar a participação dos alunos no estudo e os adolescentes assinaram um termo de assentimento por ocasião do preenchimento do instrumento.

Os critérios de inclusão para participação na pesquisa foram alunos de ambos os sexos, com idade entre 10 a 17 anos e matriculados nas escolas selecionadas. De acordo com informações dos professores, 10 alunos apresentavam déficit cognitivo e foram excluídos da amostra.

Instrumento

O QBO é um instrumento de autorrelato (Olweus, 1996), composto de 23 itens sobre a prática de bullying (versão agressor) e 23 itens sobre vitimização (versão vítima). As categorias de respostas variam de (1) “Nunca”, (2) “Uma ou duas vezes no mês”, (3) “Cerca de uma vez por semana” a (4) “Várias vezes por semana” (Fischer, 2010). Cada item

questiona uma atitude e a frequência em que ocorreu. Por exemplo: “Dei socos, pontapés ou empurrões” (versão agressor); “Me deram socos, pontapés ou empurrões” (versão vítima).

Análise Estatística

A validade de constructo do QBO foi calculada conforme os critérios da TRI, utilizando-se o MRG e o MCPG. A TRI também foi usada no cálculo de escores para respostas politômicas. As análises abrangeram duas etapas independentes: a versão vítima e a versão agressor.

Para o MCPG, foram testadas três variações: a) parâmetro de discriminação igual a 1; b) parâmetro de discriminação igual para todos, sendo ele diferente de 1; e c) discriminação distinta entre os itens. Para o MRG, foram testadas duas variações: d) parâmetro de discriminação igual entre os itens; e e) discriminação distinta entre os itens.

A escolha do melhor modelo foi obtida pela comparação das curvas de desempenho de cada modelo, ou seja, a curva com maior área abrange a maior informação, sendo este considerado o melhor modelo. Depois disso, procedeu-se à análise dos pontos de intersecção pelas curvas característica do item (CCI), tendo sido excluídas as categorias com probabilidade de resposta inferior às probabilidades das outras categorias. As CCI foram utilizadas para analisar a retirada de alguma categoria.

Para uma melhor interpretação do cálculo do escore de vítima e de agressor, que apresenta uma distribuição normal com média zero e desvio-padrão igual a um, multiplicou-se pelo desvio-padrão da soma dos escores e somou-se pela média da soma dos itens. A confiabilidade dos escores finais foi estimada pelo coeficiente alfa de Cronbach.

As análises foram realizadas no software *R* (Development Core Team, 2010). Para a análise da TRI, empregou-se a biblioteca *Itm* (Rizopoulos, 2006). Tanto o programa quanto as bibliotecas estão disponíveis em <<http://www.r-project.org/>>.

RESULTADOS

Foi incluído um total de 703(98,6%) adolescentes, sendo que 380(54%) eram meninas, com média (desvio-padrão) de idade de 13(DP=1,58) anos.

Considerando-se as quatro categorias de resposta, foram analisados os cinco modelos, conforme descrito previamente, e as áreas das curvas de desempenho comparadas (Tabela 1). Ambas as versões do QBO apresentaram maiores áreas do MCPG com discriminação distinta (modelo “c”: área versão vítima=98,0% e área versão agressor=97,8%).

De acordo com os resultados da CCI, optou-se por recodificar todas as variáveis unindo as categorias “Cerca de uma vez por semana” e “Várias vezes por semana”. Na Figura, constam os gráficos que representam as categorias do item 1 das duas versões, com quatro curvas de respostas (Figura 1 A) para três categorias (Figura 1 B). Observou-se que a probabilidade de um adolescente responder à categoria 3 (“Cerca de uma vez por semana”) é zero em ambas as versões. Assim, as versões do QBO ficaram compostas pelas seguintes categorias: (1) “Nunca”, (2) “Uma ou duas vezes no mês”, (3) “Uma ou mais vezes por semana”.

Inserir Figura 1

Com a nova categorização nos itens do QBO, procedeu-se novamente à análise dos cinco modelos, e o resultado está apresentado na Tabela 1. Na versão agressor, a maior área foi o MCPG, com discriminação distinta (área=97,8%). Na versão vítima, a maior área, com pouca diferença, foi o MCPG com o parâmetro de discriminação constante (área=93,4%). Optou-se pelo MCPG com discriminação distinta para as duas versões, tendo em vista que a diferença entre as áreas foi ínfima em uma grande amostra e que esse modelo foi o mais adequado desde o início da análise (área=94,8%).

Inserir Tabela 1

De acordo com o modelo selecionado, realizou-se uma transformação nos escores até então utilizados na unidade de desvios-padrão (DP). Após somar os resultados dos itens de cada adolescente, calculou-se a média e o DP. A transformação para cada versão foi realizada utilizando-se seguintes fórmulas:

Versão vítima: $(\text{Escore bruto} \times \text{DP}) + \text{média} = (\text{Escore bruto} \times 6,1) + 28,7$ (fórmula 1)

Versão agressor: $(\text{Escore bruto} \times \text{DP}) + \text{média} = (\text{Escore bruto} \times 5,0) + 26,4$ (fórmula 2)

A transformação dos escores de todos os itens da versão vítima e da versão agressor do QBO foram transformados e o escore do item 1 está demonstrado na Figura 1 C. A curva posicionada acima das demais é a de maior probabilidade de ocorrência naquele intervalo. Assim, no item 1 da versão vítima, as probabilidades são as seguintes: de que os adolescentes com escores até 34,9 respondam à categoria 1 (“Nunca”); de que os adolescentes com escores entre 34,9 e 43,6 respondam à categoria 2 (“Uma a duas vezes no mês”); de que os adolescentes com escores acima de 43,6 respondam à categoria 3 (“Uma ou mais vezes por semana”). Na versão agressor, observou-se o mesmo resultado. Os escores dos demais itens (do 2 ao 23) não foram mostrados devido à semelhança com o gráfico do item 1.

Com os valores transformados para facilitar a interpretação, foi possível verificar os parâmetros de cada um dos itens. A Tabela 2 apresenta a discriminação e as gravidades: quanto maior a discriminação, maior é o peso do item para classificar o indivíduo como vítima ou agressor. Na versão vítima, os itens com maior discriminação foram 20, 15 e 3, enquanto os itens com menor discriminação foram 11, 4, 5 e 8. Nos itens 4, 5, 8, 10, 11, 14, 16 e 22, os valores de intersecção foram maiores nas categorias 1 para 2, demonstrando que esses itens poderiam ter apenas duas categorias de resposta.

Inserir Tabela 2

Na versão agressor (Tabela 3), os itens com maior discriminação foram 22, 15 e 3, enquanto os itens com menor discriminação foram 23 e 6. Nos itens 4, 5, 10, 14 e 16, também se constatou que os valores de intersecção foram maiores nas categorias 1 para 2, demonstrando que esses itens poderiam ter duas categorias de resposta.

Inserir Tabela 3

Após a elaboração dos escores finais, considerando-se as três categorias de resposta e os valores de discriminação e gravidade, observou-se que a média (desvio-padrão) para a versão vítima foi de 29,3(DP=5,39), com confiabilidade total dos itens (alfa de Cronbach) de $\alpha=0,854$. Para a versão agressor, a média foi de 26,8(DP=3,92), com confiabilidade total dos itens de $\alpha=0,866$.

DISCUSSÃO

Devido à complexidade de avaliação do bullying e à falta de instrumentos validados, a utilização da TRI para verificar o constructo de ambas as versões do QBO auxiliou na definição das categorias de respostas, na discriminação dos itens e na definição da gravidade do envolvimento com o comportamento de bullying. A confiabilidade, de acordo com os escores finais, foi considerada excelente para as duas versões ($\alpha>0,800$). Em estudo recente de revisão sobre instrumentos de identificação de bullying no qual foram incluídos 25 artigos nacionais, o comportamento de bullying foi identificado por meio de instrumentos construídos pelos próprios pesquisadores ou desprovidos de evidência de validação no Brasil. Os autores concluíram que, devido à falta de instrumentos validados em nosso meio, há uma fragilidade metodológica na produção de estudos de identificação de bullying (Alckimin-Carvalho, Izbicki, Fernandes, & Melo, 2014).

Os resultados do presente estudo evidenciaram a necessidade de unificar as categorias de resposta 3 e 4, permanecendo três opções de resposta para ambas as versões: (1) “Nunca”, (2) “Uma ou duas vezes no mês”, (3) “Uma ou mais vezes por semana”. Embora alguns itens pudessem permanecer com duas categorias de resposta, definiu-se que seriam mantidas as três opções para uniformizar a apresentação das versões do QBO. Além disso, as categorias permitem considerar uma das características principais para classificação do bullying, que é a repetição do comportamento (Malta et al., 2010).

Em relação à discriminação, observou-se que os parâmetros influenciam com pesos de gravidade diferente. Em nosso meio, as situações de falar coisas maldosas, perseguir e ameaçar discriminam mais fortemente a classificação de vítima. Para o agressor, forçar a agredir, perseguir dentro ou fora da escola e fazer ameaças são as atitudes que mais influenciam a prática do bullying. Tais resultados corroboram a característica central desse comportamento, que é a intenção de humilhar, ameaçar e prejudicar o outro, com caráter agressivo (Berger, 2009).

Por outro lado, os itens com menor discriminação entre as vítimas foram relacionados a sofrer “zoações” e ser obrigado a entregar dinheiro ou pertences ou tê-los pegos sem consentimento e sofrer humilhações devido a questões de cor ou etnia. Na versão agressor, observou-se menor discriminação nas atitudes de estragar os pertences dos outros e usar a internet para agredir. Existe uma linha tênue entre o que são brincadeiras “normais” e saudáveis entre os jovens e o que pode ser considerado bullying (Volk, Camilleri, Dane, & Marini, 2012). Os itens com menor discriminação demonstram que muitos comportamentos não são percebidos como bullying, e sim como brincadeiras entre os colegas.

Em relação às limitações do presente estudo, alguns pontos devem ser apontados. O acesso de outros pesquisadores à metodologia utilizada é um aspecto importante. Não está disponibilizada no artigo uma fórmula específica ou uma sintaxe para ser utilizada em

programas estatísticos, por exemplo. A proposta deste estudo é disponibilizar os comandos nele realizados para que outros pesquisadores obtenham o escore final considerando a discriminação e a gravidade. Além disso, o escore final construído não define um ponto de corte para categorizar envolvido ou não envolvido com bullying.

Os escores do QBO versão vítima e versão agressor em outras amostras podem ser calculados utilizando os parâmetros estimados para o modelo TRI através dos dados originais, utilizando o método interativo e o tutorial disponibilizado no site www.professor.ufrgs.br/eheldt, nos arquivos *model_vit.Rdata* e *model_agr.Rdata*.

De fato, constatou-se que simplesmente somar os itens do QBO sem considerar o peso de cada um irá interferir no escore final e, por consequência, nas conclusões de pesquisa que utilizem as versões do QBO. Dada a relevância do tema, é necessário que haja estudos que continuem o processo de avaliação psicométrica, como, por exemplo, a análise fatorial para verificar se determinados itens possuem variância comum para definir o bullying direto e indireto.

Futuras pesquisas para elaboração de medidas eficazes para identificação e definição dos tipos de comportamento de bullying são essenciais para possibilitar a implementação de programas de prevenção do bullying no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Alckimin-Carvalho, F., Izbicki, S., Fernandes, L. F. B., & Melo, M. H. S. (2014) Estratégias e instrumentos para a identificação de *bullying* em estudos nacionais. *Avaliação Psicológica*, 13, 343-350.

- Andrade, D.F., Tavares, H.R., & Valle, R.C. (2000). *Teoria da Resposta ao Item: conceito e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística (ABE).
- Berger, K.S. (2009). Update on bullying at school: Science forgotten? (2009). *Development Review*, 27(1), 90-126.
- Currie, C., Gabhaim, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D. et al. (2008). Inequalities in young people's health. *HBSC International Report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen, Denmark: WHO.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234-247.
- Fischer, R. M. (2010). *Bullying Escolar no Brasil – Relatório Final*. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS). Fundação Instituto de Administração (FIA). São Paulo: Brasil.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal Education Psychology*, 76, 781-801.
- Lopes Neto, A.A. Bullying – aggressive behavior among students. (2005). *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Malta, D., Mello, S., Monteiro, R., Sardinha, L., & Crespo, C. (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076.
- Muraki, E. A. (1992). Generalized Partial Credit Model: Application of an EM Algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16(2), 159-176.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. (1993). *British Journal Educational Studies*, 42(4), 403-406.

- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion.
- Pasquali, L., & Primi, R. (2003). Basic theory of Item Response Theory (IRT). *Avaliação Psicológica*, 2(2), 99-110.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, 43(Esp), 992-999.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago: Denmark.
- Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R package for latent variable modeling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17(2), 1-25.
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. Psychometric Monograph Supplement. Richmond, VA: *Psychometric Society*, 34(4), 100.
- Vessey, J., Strout, D. T., DiFazio, R. L., & Walker, A. (2014). Measuring the youth bullying experience: A systematic review of the psychometric properties of available instruments. *Journal School Health*, 84(12), 819-843.
- Volk, A.A., Camilleri, J. A., Dane, A. A., & Marini, Z. A. (2012) Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, 38, 223-238.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 49(5), 471-88.

Figura 1

Curva característica do item 1 com quatro (A) e três categorias (B) de resposta do Questionário de Bullying de Olweus (QBO) da escala padronizada e da transformada (C) versão vítima e agressor.

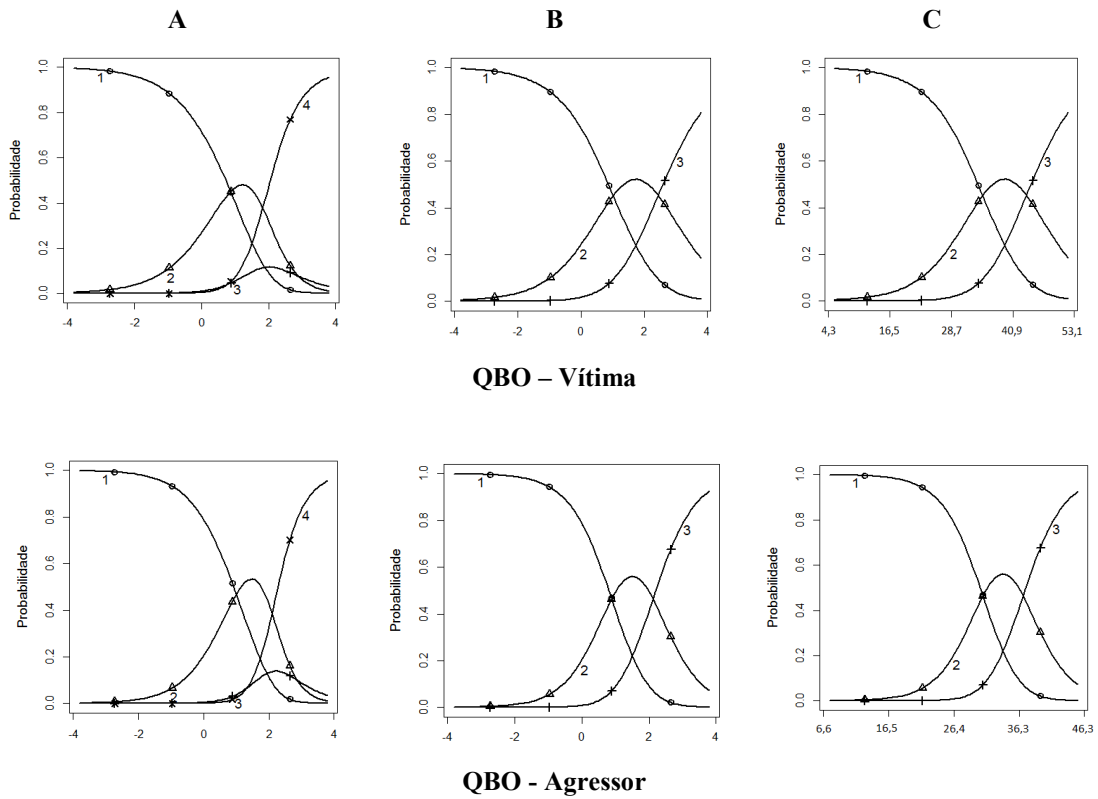


Tabela 1

Áreas das curvas de desempenho dos cinco modelos discriminando entre três e quatro categorias de resposta do Questionário de Bullying de Olweus (QBO).

Modelos*	Versão vítima		Versão agressor	
	Quatro categorias	Três categorias	Quatro categorias	Três categorias
Modelo de crédito parcial generalizado (MCPG)				
a) Discriminação = 1	94,9	87,1	87,6	77,1
b) Discriminação constante	98,0	94,8	98,2	97,3
c) Discriminação distinta	98,6	93,4	98,5	97,8
Modelo de resposta gradual (MRG)				
d) Discriminação constante	88,0	91,6	85,0	92,2
e) Discriminação distinta	86,4	89,7	91,5	94,9

* Os valores representam a área de abrangência da curva em %.

Tabela 2

Parâmetros do modelo de crédito parcial generalizado (MCPG) com discriminação distinta crescente entre os itens da versão vítima do Questionário de Bullying de Olweus (QBO).

Item	Gravidade das Categorias		Discriminação
	1 para 2*	2 para 3*	
20 Disseram coisas maldosas sobre mim ou sobre minha família	32,5	38,7	2,13
15 Fui perseguido(a) dentro ou fora da escola	40,1	44,7	1,88
3 Me ameaçaram	34,1	40,5	1,77
12 Deram risadas e apontaram para mim	34,3	39,8	1,57
19 Inventaram que peguei coisas dos colegas	35,8	40,6	1,48
21 Fizeram ou tentaram fazer com que os outros não gostassem de mim	34,8	40,4	1,47
7 Me xingaram	31,0	38,6	1,43
23 Usaram da internet ou celular para me agredir	41,3	43,3	1,42
13 Colocaram apelidos em mim que eu não gostei	32,1	36,9	1,33
14 Fui encurralado(a) ou colocado(a) contra a parede#	45,8	41,7	1,28
9 Me insultaram por causa de alguma característica física	35,8	38,2	1,23
17 Não me deixaram fazer parte de um grupo de colegas	38,9	43,5	1,19
18 Me ignoraram completamente, me deram “gelo”	37,8	45,1	1,19
2 Puxaram meu cabelo ou me arranharam	38,9	44,9	1,11
1 Me deram socos, pontapés ou empurrões	34,9	43,6	1,10
10 Fui humilhado(a) por causa da minha orientação sexual ou trejeito#	50,0	39,9	1,09
16 Fui sexualmente assediado(a)#	51,1	41,3	1,04
22 Fui forçado(a) a agredir outro(a) colega	48,7	41,8	1,03
6 Estragaram minhas coisas	36,4	43,6	1,01
8 Me insultaram por causa da minha cor ou raça	43,6	41,9	0,96
5 Pegaram sem consentimento meu dinheiro ou minhas coisas#	46,9	45,5	0,92
4 Fui obrigado(a) a entregar dinheiro ou minhas coisas#	55,2	43,1	0,88
11 Fizeram zoações por causa do meu sotaque	47,7	41,9	0,86

* Valores correspondentes à intersecção da categoria de resposta

Itens com valores de intersecção maiores nas categorias 1 para 2.

Tabela 3

Parâmetros do modelo de crédito parcial generalizado (MCPG) com discriminação distinta crescente entre os itens da versão agressor do Questionário de Bullying de Olweus (QBO).

Item	Gravidade das Categorias		Discriminação
	1 para 2	2 para 3	
22 Forcei a agredir outro(a) colega	36,4	37,5	3,10
15 Persegui dentro ou fora da escola	36,2	37,1	2,45
3 Fiz ameaças	33,3	37	2,43
4 Obriguei a me entregar dinheiro ou coisas#	38,0	36,4	2,34
10 Humilhei por causa da orientação sexual ou trejeito#	37,5	37,3	2,24
13 Coloquei apelidos nos outros que eles não gostaram	31,2	35,7	2,24
8 Insultei por causa da cor ou raça	36,4	38,4	2,20
9 Insultei por causa de alguma característica física	34,2	36,6	2,18
14 Encurrelei ou coloquei contra a parede#	36,6	36,4	2,11
20 Disse coisas maldosas sobre ele(s) ou sobre sua(s) família(s)	35,2	36,7	2,08
19 Inventei que pegaram coisas dos colegas	36,0	39,4	1,97
12 Dei risadas e aponte o dedo	31,9	36,3	1,94
21 Fiz ou tentei fazer com que os outros não gostassem dele	36,2	38,5	1,84
16 Assediei sexualmente#	39,2	37,1	1,76
11 Fiz zoações por causa do sotaque	35,8	37,0	1,66
2 Puxei o cabelo ou arranhei	34,1	38,3	1,58
17 Não deixei fazer parte do grupo de colegas	34,9	37,1	1,57
1 Dei socos, pontapés ou empurrões	30,8	36,9	1,52
5 Peguei sem consentimento dinheiro ou coisas#	41,4	36,4	1,32
7 Xinguei	28,1	34,3	1,32
18 Ignorei completamente, dei “gelo”	34,2	37,6	1,12
23 Usei da internet ou celular para agredir outro(s) colega(s)	40,5	37,7	0,96
6 Estraguei coisas das pessoas	38,0	38,1	0,82

* Valores correspondentes à intersecção da categoria de resposta

Itens com valores de intersecção maiores nas categorias 1 para 2.

6 ARTIGO 2

IMPAIRED SOCIAL SKILLS IN ADOLESCENT VICTIMS OF BULLYING[#]

Francine Guimarães Gonçalves, PS^{1,4}; Gabriela Bottan, RN, MS^{2,4}; Luciano Guimarães, MS³; Roberta Rigatti, RN^{2,4}; Thais Orsolin, PS⁴; Elizeth Heldt, RN, PhD^{1,2,4*}

¹ Graduate Psychiatry Program, Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil.

² Graduate Nursing Program, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brazil.

³ Graduate Research Program, Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brazil.

⁴ Study Group in Childhood and Adolescence Behaviour - GECIA, Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brazil.

*Corresponding author: Elizeth Heldt - e-mail address: eliz.h@globo.com

Department of Psychiatry – Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brazil
Ramiro Barcelos Street, 2350 – Room 400N. 90035-903 - Porto Alegre – RS – Brazil.

Conflict of interest: Nothing to declare.

Acknowledgment:

This study was partially funded by a CNPq 2012 Universal Grant (Number: 477331/2012-2), the Fundação de Incentivo a Pesquisa e Eventos do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (FIPE-HCPA), and a CAPES graduate scholarship (FGG).

[#] Article formatted according to the guidelines provided by the Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health Journal

ABSTRACT

Introduction: Bullying encompasses a series of frequently repeated aggressive behaviours directed at one or more persons with the intent of humiliating and hurting the victim in a relationship characterized by power imbalance. Involvement in bullying at school may be related to disruptions in the socialization process caused by impaired social skills. The aim of the present study was to verify the association between bullying involvement and social skills in adolescents.

Method: This cross-sectional study involved 12-to-17-year old public school students of both genders. Bullying behaviours were evaluated using the victim and bully versions of the Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ). Social skills were evaluated using the Adolescent Social Skills Inventory (ASSI) to verify how difficult and frequent it would be to perform a certain action. Participants who scored above the median in the victim or bullying scales were classified as victims or bullies, respectively. Those whose scores were above the median on both scales were categorized as bully/victims.

Results: The sample was composed of 467 students, of whom 245(52.5%) were female. The sample had a mean (standard deviation) age of 13.3(SD=1.8) years. The analysis of gender differences in social skills revealed that girls engaged in self-control ($p=0.010$) and civility ($p=0.031$) behaviours less often than boys, and had greater difficulty with self-control ($p=0.033$) and social ease ($p=0.009$). When participants were categorized according to the nature of their involvement in bullying, 59 (12.6%) were found to be victims, 60 (12.8%) were considered bullies, and 175(37.5%) were classified as bully/victims. Girls who suffered bullying had greater difficulty expressing empathy than boys ($p=0.012$) or adolescents with other types of bullying involvement ($p=0.022$). Victims of bullying also had greater difficulty with self-control, assertiveness and affective behaviours, as well as lower overall social skills than those who were not involved in bullying ($p<0.05$), regardless of gender.

Conclusions: Our results suggested that victims of bullying show especially significant impairments in social skills. As such, interventions aimed at improving social skills may have a preventive effect on bullying involvement in the school environment.

Keywords: Bullying; Social Skills; Adolescents

INTRODUCTION

Bullying is defined as an intentional pattern of repeated verbal, physical or psychological attacks or intimidation directed at one or more persons with the aim of humiliating, instilling fear or embarrassing the victim(s) [1]. The three main characteristics of bullying are repetition, harm and imbalance of power [2]. The resulting phenomenon is described according to the role of the persons involved. The bully initiates the aggression and is usually the group leader. The victim is the target, and is systematically harassed by the bully and his accomplices. The bully/victim both inflicts and suffers bullying at different points in time. Lastly, bystanders are those who witness the bullying but usually take no action to stop it [3,4,5]. Although bullying usually occurs inside the school environment, it may also take place on the way to and from school [6].

Bullying is a common problem for school-age children and adolescents across several countries, cultures and socioeconomic levels [7,8]. However, its prevalence varies depending on the method and instruments used to measure it. For instance, a population-based study of over 200,000 children and adolescents from various countries and regions in Europe and North America found 2% to 37% of the sample to be victims of bullying and 1% to 38% to be bullies themselves [9]. Another study performed in 35 countries in Europe and North America found 5% to 70% of its sample to be involved in some form of bullying [10]. In Brazil, the prevalence of bullying ranges from 17.6 to 29% [3,11,12].

Studies have shown that, regardless of the prevalence of bullying and one's role in such interactions, bullying can result in poor psychosocial adjustment [13], learning impairments [14], externalizing symptoms [15], substance abuse [16], depression and anxiety [17].

Several different theories have provided explanations for the occurrence and maintenance of bullying behaviour. According to information processing theory, aggressive individuals may exhibit negative behavioural responses during social interaction due to an inability to correctly process information [18]. Aggressiveness may also be part of a larger pattern of social cognitive deficits observed in adolescence, which includes difficulty identifying and interpreting environmental cues, cognitive distortions, a tendency to attribute hostile intent to other peers, and the inability to engage in effective social problem solving [19].

Recent studies suggest that peer acceptance contributes to better health and social skills, and may increase the ability to cope with adverse situations [20]. Social skills consist of all behaviours involved in social relationships, which influence the development of healthier and more positive relationships with others and prevent involvement in aggressive behaviour [21].

Studies have found poor social skills to be strongly associated with aggressive behaviour. In a study performed on 330 students aged 9 to 11 years in the United Kingdom, questionnaires administered to both students and teachers revealed an association between poor social skills and bullying victimization [22]. A separate study investigated social information processing and emotions in the bullying situation in a sample of 242 Dutch children. The study showed that both victims and bullies obtained higher scores on measures of hostile interpretation, anger, retaliation and ease of aggression [23]. A study of 171 sixth-and-seventh grade students in Minneapolis which examined the relationship between social and emotional skills and involvement in violence and bullying revealed an inverse association between these two variables. Furthermore, a multivariate regression model showed that greater interpersonal and stress management skills were associated with lower odds of

violence involvement [24]. Unfortunately, the relationship between bullying and social skills in adolescence has not yet been studied in Brazil.

According to the literature, investing in the development of social skills during childhood and adolescence may be especially beneficial due to the plasticity of social behaviour in these age groups. As such, the identification of impairments in social skills and implementation of early intervention strategies may help individuals overcome these difficulties and improve their interpersonal relationships [21,25]. The aim of the present study was to verify the association between social skills and involvement in bullying in adolescent public school students in southern Brazil.

METHOD

This was a cross-sectional study, involving sixth-to-ninth grade students recruited from two public schools. This study was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Rio Grande do Sul (CAEE number 19651113.5.0000.5338). All participants provided written assent for participation, and written consent was obtained from all parents and/or guardians.

Eligible participants included students of both genders aged between 12 and 17 years who attended the participating schools. Subjects with intellectual disability were excluded from participation.

Instruments

The questionnaires were administered during school hours, in the presence of two members of the research team, who had been previously trained in the use of these instruments. The questionnaires were completed by all students present at the time of data and

had parental authorization for participation. Students with intellectual disability were excluded at a later time to avoid discrimination in the classroom.

The prevalence of different bullying behaviours was investigated using the Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) [26]. The OBVQ is a self-report instrument containing 23 questions about bullying (bully version) and 23 questions about victimization (victim version). Items are rated on the following scale: (1) "Never", (2) "Once or twice a month" (3) "Once a week" / "Several times a week". Each item assesses the frequency with which a certain behaviour occurs (for instance: bully version - "I punched, kicked, or shoved;" victim version: "I was punched, kicked or shoved"). The scale has been used in previous studies [27], and has adequate internal consistency (Cronbach's Alpha = 0.830).

Social skills were evaluated using the Adolescent Social Skills Inventory (ASSI), a self-report instrument which was validated for use in Brazilian adolescents between the ages of 12 and 17 years [21]. The psychometric properties of the ASSI (item analysis, internal consistency, factor structure) as well as its reliability are considered adequate by the standards of the Brazilian National Psychology Association [28]. The inventory investigates the social competence of adolescents across different contexts and in response to several demands. It contains 38 items regarding the interaction between the respondent and others (parents, siblings, friends, authority figures, acquaintances or strangers) in different situations (school, work, leisure, home). For each item, the respondent is asked to evaluate how difficult it would be to perform a certain action, and the frequency with which he usually performs it. Items are rated on a 5-point Likert scale, and can be used to obtain a general score for the difficulty and frequency of each behaviour. The ASSI also yields six subscale scores, where higher scores correspond to a greater frequency of each behaviour, and a greater difficulty to initiate it.

The *empathy* subscale assesses the ability to identify others' feelings and problems, act understanding and supportive, worry about others, give compliments, as well as develop and

maintain friendships. The *self-control* subscale refers to the ability to react calmly and sensibly to conflict and express feelings in a socially competent way, controlling negative emotions without refraining from self-expression. The *civility* subscale includes "social niceties" such as giving thanks for favours or compliments, greeting others, apologizing and performing small favours. The *assertiveness* subscale rates the ability to deal with social situations which demand affirmation and self-defence, at the risk of undesirable interpersonal reactions. This subscale taps into the ability to refuse to comply with abusive requests, end a conversation and express displeasure. The *affective approach* subscale evaluates conversational abilities across social relationships, as well as the ability to demonstrate satisfaction or dissatisfaction with different forms of affection. The *social ease* subscale assesses the skills involved in situations requiring social exposure and conversation, such as group presentations, requesting information, and speaking to authority figures [28].

Statistical analysis

Categorical variables were presented as absolute and relative frequencies. Continuous variables were summarized as mean and standard deviation when symmetrically distributed, or as quartiles when asymmetrically distributed. The reliability of the OVBQ and ASSI were evaluated using Cronbach's alpha.

OBVQ scores were calculated using an Item Response Theory model referred to as the Generalized Partial Credit Model, as was done in the study of the psychometric properties of the Brazilian version of the OBVQ [29]. Bullying roles were categorized according to scores on the victim and bully scales of the OBVQ, which were classified as low or high based on the median values of the scale. This resulted in four participant categories: not involved (low victim and aggressor scores); bully (low victim scores, high bully scores);

victim (high victim scores, low bully scores) and bully/victim (high victim scores, high bully scores).

ASSI domain scores were compared between bullying roles, sexes, and the (bullying*sex) interaction using the General Linear Model for two-way analysis of variance (2-way ANOVA). Tukey post-hoc tests were used to locate significant group differences. Data were analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 20.0 (IBM Company), with significance set at 0.05 and a 95% confidence interval (CI).

RESULTS

The sample consisted of 467 adolescents with mean (standard deviation) age of 13.3(SD=1.18) years. The sociodemographic and academic characteristics of the sample are summarized in Table 1. Participants were predominantly female (52.5%) and white (43.6%). Half the participants had failed a grade at least once, and 10% had been previously expelled or suspended from school.

Insert Table 1

The bully and victim versions of the OBVQ had satisfactory reliability, with α values of 0.847 and 0.853, respectively. The median (25%, 75% quartile) scores on the bully and victim scales were 26.4(22.4 - 29.5) and 29.3(24.5 - 32.8), respectively. Boys obtained a significantly higher median score on the bully scale [boys = 27.35(23.85-30.30) vs. girls = 26.02(22.43-28.91); $p=0.003$], although victim scores did not differ between groups [boys= 29.13(24.76-32.56) vs. girls = 28.36(24.34-32.74); $p=0.298$]. The classification according to bullying roles revealed that 173(37.0%) adolescents in the sample had not been involved with bullying, while 60(12.8%) had been bullies, 59(12.6%) had been victims and 175(37.5%)

bully/victims.

The ASSI had adequate reliability coefficients which are shown in Table 2. When analysing the association between bullying roles and social skills, measured as the frequency (Table 3) and difficulty (Table 4) with which certain behaviours were performed, the effect of gender was also examined.

The interaction between social skills and sex was significantly associated with the frequency of self-control and civil behaviours. Girls obtained significantly lower frequency scores on both scales (self-control $p=0.010$ and civility $p=0.031$), and experienced more difficulty than boys to engage in self-control ($p=0.033$). Girls also experienced more difficulty than boys when performing the behaviours listed in the social ease scale ($p=0.009$).

Insert Table 2

The relationship between social abilities and bullying roles (bully, victim, bully/victim and not involved) was also analysed. No significant associations were found between the nature of individuals' involvement in bullying and the frequency with which they engaged in ASSI behaviours (Table 3). However, the bullying*sex interaction had a significant effect on the difficulty to engage in empathy. Empathy behaviours were more difficult for victims than for those not involved in bullying ($p=0.022$), and harder for girls than boys ($p=0.012$). Victims also reported more difficulty than those not involved in bullying to engage in the behaviours listed in the self-control ($p=0.014$), assertiveness ($p=0.026$), and affective approach scales ($p=0.017$), and obtained higher total scores on the difficulty engaging in ASSI behaviours than those uninvolved in bullying ($p=0.018$). Additionally, bully/victims had greater difficulty engaging in self-control than participants who were not involved in bullying ($p=0.014$).

Insert Table 3

Insert Table 4

DISCUSSION

The present results showed that adolescents involved in bullying had more difficulty engaging in assertive social behaviours than those not involved in such phenomena. Previous research had already found lower involvement in bullying to be associated with better interpersonal and stress management skills, that is, impulse-control and the ability to cope with stressful situations [24]. A similar study concluded that adolescents with better developed social and emotional skills were less likely to be involved in bullying at school [30]. Another study also found that bullies and victims show greater impairments in social information processing and poorer emotional adjustment than the general population. These individuals perceive certain situations as threatening and respond aggressively, with anger [23]. As such, our results are in accordance with previous studies.

The analysis of specific social skills revealed that victims of bullying had more difficulty to express empathy than adolescents who were not involved in bullying. According to previous studies, victims show more symptoms of depression and anxiety [31], and have greater naming and expressing their own emotions [30], resulting in less empathy toward others. These findings suggest that the inability to understand their own feelings may lead to difficulties identifying emotions in others. Therefore, bullying victims may have trouble putting themselves in the place of others, leading them to establish more distant and less intimate relationships.

Scores on the self-control and civility subscales revealed that girls engaged in such behaviours with less frequency than boys. This finding diverges from the literature which suggests that girls are culturally expected to be more docile, loving, tolerant and attentive.

Since ancient times, traditional beliefs about gender roles have encouraged women to take care of their homes and manage the education of their children, leading them to develop better social skills and greater ease in communicating and establishing interpersonal relations. One of the first studies to examine the association between bullying and gender was performed in Finland [32]. The study found that girls were more likely to engage in indirect aggression, spreading rumours and socially isolating classmates. Boys, on the other hand, engage in more physical and direct aggression both at school and other environments. Another study also investigated the association between anger and the intention to harm [33].

The researchers found that relational aggression was the most common expression of anger in girls (subtle ways of excluding their classmates, rumours, insults), while physical aggression was the most prevalent and harmful behaviour in boys. We hypothesize that changes in gender behaviour stereotypes have led girls in school environments to have increasing difficulty with self-control, becoming more aggressive and having trouble dealing with their emotions [34].

The present results also showed that bully/victims had greater difficulty with self-control than adolescents who had not been involved in bullying, regardless of gender. According to a recent study, bullies and bully/victims are less likely to follow social norms and customs [30]. These individuals solve their problems with violence, and relate to others through power and intimidation. Bully/victims have actually been shown to exhibit significant impairments in emotion management, and to attack others out of fear of becoming targets themselves [35].

The assertiveness and affective approach scores showed that victims of bullying have greater difficulty performing these behaviours than adolescents not involved in bullying. These findings corroborate those of studies of the profile of adolescent bullying victims, who tend to be insecure, anxious, have low self-esteem, and difficulty communicating and

developing friendships [13]. Victims usually lack the social skills required to address the bullying, and are unable to react assertively or stop the violence they suffer at the hands of their peers. They have difficulty dealing with interpersonal situations which require self-affirmation and self-defence [3,7,28].

The present study found that adolescents involved in bullying show poorer social skills in some areas as compared to those who are not involved in such activities. Their difficulties with assertive emotional expression in interpersonal situations may be attributable to several factors. Usually, those involved in bullying employ passive or aggressive strategies in interpersonal problem-solving. Bullying is a form of violence with an early onset which persists throughout childhood and adolescence, resulting in functional impairment and mental disorders [16,17, 31].

Bullying in schools has been a major focus of recent studies [12,27]. Although the relationship between impaired social skills and involvement in bullying is still a recent area of research, studies agree that social skills play an important role in bullying [23,24,30].

Some limitations of the present study must be considered. Self-report questionnaires, such as those used in this investigation, may be subject to response bias. The investigation of multiple perspectives through the assessment of more than one informant could have enhanced our comprehension of the phenomenon under investigation [36]. The fact that data was collected at school during class time may have led some participants to become distracted during questionnaire administration, compromising the quality of their responses. Lastly, our cross-sectional design may have limited the interpretability of our findings by precluding the establishment of cause and effect relationships between the variables investigated. A longitudinal study involving the assessment of multiple informants would be the ideal method to verify the cause and effect relationships between the variables analysed in the present study [37].

Despite these limitations, the present findings underscore the importance of social skills training in adolescence for the development of healthy behaviours and reduction of problematic ones such as bullying in the school environment. It is also important to note that, despite the high prevalence of bullying and poor social skills in adolescence, few health care or education initiatives have been developed to address these issues. As such, further studies are required to measure the real effectiveness of social skills training in adolescence and its preventive effects on bullying.

REFERENCES

- 1.Olweus D: **Bullying at school. What we know and what we can do.** *Brit J Educ Stud* 1993, **42**(4):403-406.
- 2.Berger KS: **Update on bullying at school: Science forgotten?** *Dev Rev* 2007, **27**:90-126.
- 3.Lopes Neto AA: **Bullying - aggressive behaviour among students.** *J Pediatr* 2005, **81**(5 Suppl): S164-S172.
- 4.Lamb J, Pepler D, Craig W: **Approach to bullying and victimization.** *Can Fam Physician* 2009, **55**(4):356-60.
- 5.Georgiou ST, Stavrinides P: **Bullies, victims and bullyvictims: Psycho-social profiles and attribution styles.** *School Psychol Int* 2008, **29**(5): 574-589.
- 6.Carr-Gregg M: **Bullying: Effects prevalence and strategies for detection.** *Aus Fam Psysician* 2011, **40**(3):98-102.
- 7.Smith PK, Cowie H, Olafsson RF, Liefoghe AP, Almeida A, Araki H, Del Barrio C, Costabile A, Dekleva B, Houndoumadi A, Kim K, Olafsson RP, Ortega R, Pain J, Pateraki L, Schafer M, Singer M, Smorti A, Toda Y, Tomasson H, Wenxin Z: **Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison.** *Child Dev* 2002, **73**(4):1119-33.
- 8.Antunes D, Zuin AAS: **Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação.** *Psicol Soc* 2008, **20**(1): 33-42.

9. Currie C, Nic Gabhainn S, Godeau E, Roberts C, Smith R, Currie D, Pickett W, Richter M, Morgan A, Barnekow V: **Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey.** *Health Policy Child Adolesc* 2008, **5**:113-116.
10. Due P, Merlo J, Harel-Fisch Y, Trab Damsgaard M, Holstein B, Hetland J: **Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries.** *Am J Public Health* 2009, **99**(5):907-14.
11. Moura D, Cruz AC, Quevedo L: **Prevalence and characteristics of school age bullying victims.** *J Pediatr* 2011, **87**(1): 19-23.
12. Francisco MV, Libório RMC: **Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental.** *Psicol Reflex Crit* 2009, **22**(2):200-7.
13. Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P: **Bullying behaviours among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment.** *JAMA* 2001, **285**(16):2094-100.
14. Burk L: **Stability of early identified aggressive victim status in elementary school and associations with later mental health problems and functional impairments.** *J Abnorm Child Psychol* 2011, **39**(2): 225-238.
15. Coolidge FL, Den Boer JW, Segal DL: **Personality and neuropsychological correlates of peer aggression behaviour.** *Pers Individ Dif* 2004, **36**:1559-69.
16. Weiss JW, Mouttapa M, Cen S, Johnson A, Unger J: **Longitudinal effects of hostility, depression, and bullying on adolescent smoking initiation.** *J Adolesc Health* 2011, **48**(6):591-6.
17. Sourander A, Jensen P, Ronning JA, Elonheimo H: **Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: the Finnish From a Boy to a Man study.** *Arch Pediatr Adolesc Med* 2007, **161**:546-52.
18. Ttofi MM, Farrington DP, Lösel F, Loeber R: **The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies.** *Crim Behav Ment Health* 2011, **21**(2):80-9.
19. Frey KS, Hirschstein MK, Guzzo BA: **Second step: Preventing aggression by promoting social competence.** *J Emot Behav Disord* 2000, **8**:102-12.
20. Olson SL, Sameroff AJ, Lansford JE, Sexton H, Davis-Kean P, Bates JE, Pettit GS, Dodge KA: **Deconstructing the externalizing spectrum: Growth patterns of overt aggression, covert aggression, oppositional behaviour, impulsivity/inattention, and**

emotion dysregulation between school entry and early adolescence. *Dev Psychopathol* 2013, **25**(3):817-42.

21. Del Prette A, Del Prette ZAP: **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** 3rd. Rio de Janeiro: Vozes; 2008.

22. Fox CL, Boulton MJ: **The social skills problems of victims of bullying self, peer and teacher perceptions.** *Br J Educ Psychol* 2005, **75**: 313- 328.
23. Camodeca M, Goosens FA: **Agression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims.** *J Child Psychol Psychiatry* 2005, **46**(2):186-97.
24. Polan JC, Sieving RE, McMorris BJ: **Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviours?** *Health Promot Pract* 2012, **14**(4):599-606.
25. Del Prette A, Del Prette ZAP: **Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade.** *Psicol Est* 2002, **7**(1)61-73.
26. Olweus D: **The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire.** Bergen: Research Centro for Health Promotion, 1996.
27. Zottis GAH, Salum GA, Isolan LR, Manfro GG, Heldt E: **Associations between child disciplinary practices and bullying behaviour in adolescents.** *J Pediatr* 2014, **90**(4):408-414.
28. Del Prette A, Del Prette ZAP: **Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo; 2009.
29. Gonçalves FG, Nascimento B, Rodrigues G, Guimarães L, Filipetto M, Rosa T, Heldt E: **Teoria de Resposta ao Item para validade de constructo do Questionário de Bullying de Olweus no Brasil.** *Psic Teor e Pesq*, 2015.
30. Hussein MH. **The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children:** *Int J Psychol* 2013, **48**(5):910-21.
31. Stickle A, Stickle A, Koyanagi A, Kuposov R, Mckee M, Roberts B, Ruchklin V. A, Kuposov R, Mckee M, Roberts B, Ruchklin V. **Peer victimisation and its association with psychological and somatic health problems among adolescents in northern Russia.** *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 2013, **7**:15.
32. Bjorkvist K, Lagerspetz KM, Kaukainen A: **Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression.** *Aggress Behav* 1992, **18**:117-127.
33. Crick N, Bigbee MA, Howes C: **Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways.** *Child Dev* 1996, **67**(3):1003-14.

34. Ruotti C: **Violence at schools: facts and representations in the production of reality.** *Educ Pesqui* 2010, **36**(1):339-355.
35. Ando M, Asakura T, Simons-Morton B: **Psychosocial influences on physical, verbal and indirect bullying among Japanese early adolescents.** *J Early Adolesc* 2005, **25**(3): 268-97.
36. Hempill SA, Tollit M, Herrenkohl TI: **Protective factors against the impact of school bullying perpetration and victimization on young adult externalizing and internalizing problems.** *J Sch Violence* 2014, **13**(1):125-145.
37. Georgiou SN, Stavrinides P: **Parenting at home and bullying at school.** *Soc Psychol Educ* 2013, **16**:165-79.

Author contributions

Francine Guimarães Gonçalves: Involved in study design, data collection, literature review and manuscript drafting.

Gabriela Bottan: Involved in study design, data collection, data entry, and literature review for the introduction and discussion sections.

Luciano Guimarães: Responsible for statistical analysis, contributed to the methods and results sections.

Roberta Rigatti: Involved in study design, data collection, data entry, literature review for the introduction, and reference formatting.

Thais Orsolin: Involved in study design, data collection, data entry, literature review for the introduction, and reference formatting.

Elizeth Heldt: Involved in study design, data collection, literature review and manuscript drafting.

All authors approved the final version of the manuscript.

Table 1. Demographic and academic characteristics of the sample (n=467).

Variables	Frequency
Demographic	
Age*	13.3(1.18)
Sex**	
Male	222(47.5)
Female	245(52.5)
Ethnicity (self-report)**	
White	202(43.6)
Black	113(24.4)
Brown	129(27.9)
Indigenous	17(3.7)
Asian	2(0.4)
Academic Performance	
Failed grades**	236(50.8)
Number of times***	1 [0 - 2]
Suspended or expelled**	50(10.8)

Variables presented as:

*Mean (standard deviation)

** Absolute frequency (percentage)

*** Median [interquartile range]

Table 2. Reliability of the Adolescent Social Skills Inventory (ASSI).

Social Skills	Reliability*	
	Frequency	Difficulty
Empathy	0.909	0.906
Self-control	0.798	0.767
Civility	0.889	0.891
Assertiveness	0.831	0.807
Affective Approach	0.749	0.619
Social ease	0.689	0.635
Total	0.956	0.947

* Cronbach's alpha

Table 3. Association between frequency of social behaviours and nature of bullying involvement.

Social Skills	Frequency			Nature of Bullying Involvement						P-value		
	mean	95%CI		Not involved		Victim		Bully			Bully/victim	
				mean	95%CI	mean	95%CI	mean	95%CI	mean	95%CI	
Empathy				20.3	[18.2 - 22.2]	20.7	[17.5 - 23.9]	20	[16.5 - 23.5]	20	[18.0 - 21.9]	0.984
Boys	20.1	[18.2 - 22.0]	0.871	20.3	[17.1 - 23.5]	206	[16.1 - 25.1]	203	[15.6 - 24.8]	193	[16.6 - 22.0]	0.941
Girls	20.4	[18.4 - 22.3]		202	[17.7 - 22.6]	208	[16.3 - 25.3]	198	[14.5 - 24.9]	207	[17.9 - 23.4]	
Self-control				145	[13.1 - 15.7]	13.8	[11.7 - 15.9]	12.6	[10.2 - 14.8]	12.3	[10.9 - 13.5]	0.105
Boys	14.5a	[13.1 - 15.7]	0.010	15.6	[13.5 - 17.6]	15.3	[12.2 - 18.3]	14.0	[10.8 - 17.0]	13.0	[11.1 - 14.8]	0.922
Girls	12.1b	[10.8 - 13.3]		13.3	[11.7 - 14.8]	12.4	[9.47 - 15.2]	11.2	[7.77 - 14.6]	11.5	[9.7 - 13.3]	
Civility				12.5	[11.1 - 13.7]	13.2	[11.0 - 15.2]	11.2	[8.9 - 13.4]	12.4	[11.1 - 13.6]	0.642
Boys	13.3a	[12.0 - 14.5]	0.031	12.2	[10.2 - 14.2]	15.2	[12.1 - 18.1]	13.2	[10.1 - 16.1]	12.6	[10.7 - 14.3]	0.152
Girls	11.3b	[10.1 - 12.6]		12.7	[11.1 - 14.2]	11.2	[8.26 - 14.0]	9.2	[5.8 - 12.5]	12.3	[10.5 - 14.0]	
Assertiveness				12.2	[11.0 - 13.4]	13.1	[11.2 - 15.0]	11.7	[9.58 - 13.8]	11.9	[10.7 - 13.0]	0.716
Boys	12.9	[11.7 - 14.1]	0.107	12.3	[10.3 - 14.1]	13.9	[11.1 - 16.7]	13.4	[10.5 - 16.2]	12.1	[10.4 - 13.7]	0.584
Girls	11.6	[10.3 - 12.7]		12.2	[10.6 - 13.6]	12.3	[9.6 - 15.0]	10.0	[6.9 - 13.1]	11.7	[10.0 - 13.3]	
Affective Approach				10	[8.9 - 10.9]	9.3	[7.7 - 10.9]	10.4	[8.7 - 12.1]	9.2	[8.2 - 10.1]	0.524
Boys	10.2	[9.2 - 11.1]	0.226	11.2	[9.6 - 12.7]	9.5	[7.2 - 11.8]	10.6	[8.3 - 12.8]	9.3	[7.9 - 10.6]	0.439
Girls	9.3	[8.3 - 10.2]		8.8	[7.5 - 10.0]	9.1	[6.9 - 11.4]	10.3	[7.7 - 12.8]	9.0	[7.6 - 10.4]	
Social Ease				7.6	[6.8 - 8.5]	7.2	[5.9 - 8.5]	7.1	[5.7 - 8.6]	7.1	[6.3 - 7.9]	0.806
Boys	7.6	[6.8 - 8.4]	0.229	8.4	[7.1 - 9.7]	7.9	[6.0 - 9.8]	7.1	[5.2 - 9.1]	7.0	[5.8 - 8.1]	0.454
Girls	6.9	[6.1 - 7.7]		6.8	[5.8 - 7.9]	6.5	[4.6 - 8.4]	7.1	[4.9 - 9.2]	7.2	[6.1 - 8.3]	
Total				70.4	[63.6 - 77.0]	69.8	[59.7 - 79.9]	69.0	[57.5 - 80.5]	66.5	[60.0 - 72.9]	0.863
Boys	72.7	[66.4 - 78.9]	0.099	75.2	[64.7 - 85.7]	75.1	[60.7 - 89.3]	73.6	[58.6 - 88.4]	66.9	[57.8 - 75.8]	0.755
Girls	65.2	[58.7 - 71.5]		65.5	[57.2 - 73.6]	64.6	[50.2 - 78.8]	64.5	[46.9 - 82.0]	66.1	[56.8 - 75.3]	

* Lower case letters indicate significant gender differences.

Table 4. Association between difficulty performing social activities and nature of bullying involvement.

Social Skills	Nature of Bullying Involvement														
	Difficulty			Not involved			Victim			Bully			Bully/victim		
	mean	95%CI	P-value	mean	95%CI		mean	95%CI		mean	95%CI		mean	95%CI	P-value
Empathy	Total			10.8A	[9.0 - 12.5]		16.1B	[13.2 - 18.9]		12.4A	[9.4 - 15.4]		12.6A	[10.8 - 14.3]	0.022
	Boys	12.4	[10.7 - 14.1]	0.358	11.9Aa	[9.1 - 14.6]	12.2Aa	[8.2 - 16.1]		11.7Aa	[7.7 - 15.6]		13.9Aa	[11.4 - 16.4]	
	Girls	13.5	[11.8 - 15.2]		9.7Aa	[7.5 - 11.9]	20.0Bb	[16.0 - 23.9]		13.2ABa	[8.7 - 17.6]		11.2Aa	[8.7 - 13.7]	0.012
Self-control	Total			10.8A	[9.7 - 12.0]		13.3AB	[11.3 - 15.1]		11.3AB	[9.3 - 13.3]		13.3B	[12.1 - 14.4]	0.014
	Boys	11.3a	[10.1 - 12.4]	0.033	10.7	[8.8 - 12.4]	10.6	[7.9 - 13.3]		11.3	[8.6 - 14.0]		12.6	[11.0 - 14.2]	0.169
	Girls	13.1b	[11.9 - 14.2]		11.0	[9.6 - 12.4]	15.9	[13.1 - 18.5]		11.4	[8.3 - 14.4]		14.0	[12.3 - 15.6]	
Civility	Total			6.3	[5.1 - 7.4]		9.1	[7.1 - 11.0]		6.8	[4.8 - 8.8]		7.0	[5.9 - 8.1]	0.120
	Boys	7.0	[5.9 - 8.2]	0.535	7.1	[5.3 - 8.9]	7.4	[4.5 - 10.1]		6.7	[4.0 - 9.3]		7.0	[5.3 - 8.6]	0.180
	Girls	7.5	[6.4 - 8.7]		5.4	[4.0 - 6.8]	10.8	[8.0 - 13.5]		6.9	[3.9 - 9.8]		7.1	[5.5 - 8.6]	
Assertiveness	Total			7.8A	[6.6 - 8.9]		10.8B	[8.9 - 12.7]		10.0AB	[8.0 - 12.0]		9.4AB	[8.3 - 10.5]	0.026
	Boys	8.9	[7.7 - 10.0]	0.138	8.1	[6.2 - 9.9]	9.1	[6.3 - 11.9]		9.0	[6.3 - 11.6]		9.4	[7.8 - 11.0]	0.274
	Girls	10.1	[8.9 - 11.2]		7.4	[6.0 - 8.8]	12.5	[9.8 - 15.0]		11.1	[8.1 - 14.0]		9.4	[7.9 - 11.0]	
Affective	Total			8.1A	[7.2 - 8.9]		10.7B	[9.2 - 12.0]		8.4AB	[6.9 - 9.9]		9.4AB	[8.5 - 10.2]	0.017
	Boys	8.5	[7.7 - 9.4]	0.051	8.0	[6.6 - 9.4]	8.8	[6.7 - 10.8]		7.9	[5.8 - 9.9]		9.4	[8.2 - 10.6]	0.137
	Girls	9.7	[8.9 - 10.5]		8.2	[7.1 - 9.3]	12.5	[10.4 - 14.5]		9.0	[6.8 - 11.2]		9.3	[8.0 - 10.5]	
Social	Total			6.4	[5.7 - 7.2]		8.3	[7.1 - 9.4]		6.6	[5.3 - 7.8]		7.2	[6.4 - 7.8]	0.059
Ease	Boys	6.5a	[5.7 - 7.1]	0.009	6.3	[5.2 - 7.4]	6.9	[5.2 - 8.5]		5.7	[4.0 - 7.4]		6.9	[5.9 - 7.9]	0.260
	Girls	7.8b	[7.1 - 8.5]		6.6	[5.7 - 7.4]	9.7	[8.0 - 11.2]		7.5	[5.6 - 9.3]		7.4	[6.4 - 8.4]	
Overall	Total			45.3A	[39.4 - 51.0]		62.4B	[52.6 - 72.1]		49.3AB	[39.7 - 58.7]		54.0AB	[48.2 - 59.6]	0.018
	Boys	50.4	[44.8 - 55.8]	0.244	47.6	[38.6 - 56.5]	53.8	[40.3 - 67.2]		45.8	[33.3 - 58.1]		54.3	[46.2 - 62.4]	0.255
	Girls	55.1	[49.3 - 60.8]		42.9	[35.6 - 50.2]	71.1	[56.9 - 85.1]		52.7	[38.2 - 67.2]		53.6	[45.4 - 61.6]	

* Upper case letters denote significant differences between types of bullying involvement. Lower case letters denote significant gender differences

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo *bullying* ainda não está completamente claro, e uma consequência disso é a dificuldade de avaliação desse fenômeno por meio de instrumentos fidedignos. A validação do constructo da QBO por meio da TRI possibilitou ajustar o instrumento com as opções que de realmente são necessárias, considerando-se uma das principais características do bullying, que é a repetição do comportamento ao longo do tempo. Além disso, a análise com o TRI permitiu definir os itens que de fato discriminam o comportamento de bullying.

Portanto, a utilização do QBO versão vítima e versão agressor mostra-se como uma ferramenta útil para a identificação do comportamento de bullying nas escolas, sendo essa a primeira etapa fundamental para identificar e definir intervenções que possibilitem a prevenção de violência no ambiente escolar.

O estudo para verificar a associação entre o envolvimento com bullying e as habilidades sociais confirmou a alta prevalência dos diferentes tipos de bullying, como agressor, vítima ou agressor-vítima. Confirmando a hipótese da pesquisa, esse mesmo grupo apresenta importantes déficits de habilidades sociais, tanto na frequência quanto na emissão dos comportamentos, principalmente quando comparados aos não envolvidos com bullying.

Assim, o resultado significativo da associação entre déficits nas habilidades sociais e bullying confirma que é necessário avaliar e promover habilidades sociais adaptativas. Afinal, é de acordo com o ambiente, as aprendizagens, as interações e os modelos reforçadores que se gera a competência ou a disfunção de um indivíduo nos relacionamentos interpessoais. São as relações sociais positivas que possibilitam a sensação de pertencimento, aprendizagem e qualidade de vida dos adolescentes.

Sabe-se que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e adolescentes para favorecer a aquisição do saber em diversas áreas do conhecimento, assim como o processo de educação e socialização na infância. Contudo, para que esse processo seja possível, necessita-se de profissionais capacitados para lidar com as diferentes demandas oriundas dessa fase do desenvolvimento. Atualmente, a violência no contexto escolar está mais frequente e preocupante, somada ao adoecimento precoce dos envolvidos em atos violentos como o bullying.

Dentre as limitações do presente estudo, cita-se o delineamento transversal, que não possibilitou avaliar a relação de causalidade entre as variáveis. Desse modo, são necessários estudos longitudinais para identificar fatores ambientais e psicobiológicos determinantes para

o envolvimento com bullying. No entanto, os achados ressaltam a importância de treinamento em habilidades sociais entre adolescentes no ambiente escolar para o desenvolvimento de condutas saudáveis e redução de comportamentos problemáticos, como é o caso do bullying.

Cabe destacar que, apesar da alta prevalência de bullying e de déficits em habilidades sociais na adolescência, ainda são escassos os recursos tanto da área da saúde quanto da educação para atender a tais demandas. Logo, torna-se essencial a promoção de estudos voltados à mensuração da real efetividade de uma intervenção que melhore o repertório de habilidades sociais e a prevenção de comportamentos que envolvam bullying.

APÊNDICE A – Termo de Dissentimento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Grupo de Estudos em Comportamento na Infância e Adolescência (GECIA)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul estará realizando uma série de atividades na escola de seu filho. O objetivo dessas atividades é levantar os problemas da escola e as situações associadas ao bullying entre os alunos. Bullying é quando um aluno ofende, agride ou humilha um colega de forma repetida e frequente. Essa agressão pode ser física ou verbal, ou pode ainda ser através de exclusão, ou seja, quando os colegas fazem com que o aluno se sinta inferior e indesejado. Como consequência do bullying, muitos alunos desistem de ir à escola, sem que os pais, muitas vezes, entendam o porquê. Além disso, vários problemas estão relacionados àqueles que praticam e àqueles que sofrem bullying, como depressão, ansiedade e envolvimento em situações de delinquência.

O estudo intitulado “Programa antibullying na escola: epidemiologia, etiologia e intervenções avaliadas em ensaio clínico randomizado em cluster” tem como objetivo verificar se conversar sobre o tema pode auxiliar a diminuir e prevenir a ocorrência de bullying, tornando a escola um espaço mais seguro e adequado para seu filho estudar. Essas ações envolvem seu filho, os professores e também você, pois será convidado a participar, se assim o desejar. As atividades não são obrigatórias, mas, quanto maior a participação, melhores resultados são esperados.

Para sabermos se o objetivo foi alcançado, seu filho e os professores responderão a questionários de avaliação antes e depois da implementação das ações. O preenchimento levará em torno de 30 minutos e será preenchido nas dependências da escola sob supervisão de um integrante do grupo da pesquisa.

As informações obtidas são confidenciais e asseguramos que o nome dos participantes não será revelado. O risco de participar deste estudo é mínimo e poderá estar relacionado com o desconforto em responder as perguntas. Informaremos aos pais dos alunos cujos questionários evidenciarem necessidade de tratamento e faremos a devida orientação para que este se realize.

Esse projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Escola de Enfermagem e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre. O CEP é o órgão institucional que tem por função avaliar projetos de pesquisa que envolva a participação de seres humanos com objetivo de proteger o bem-estar dos indivíduos pesquisados. Seus direitos sobre a participação na pesquisa poderá ser obtido pelo telefone 3289-5517.

Os participantes têm liberdade de se retirar a qualquer momento do projeto, o que não acarretará prejuízo nas atividades escolares. Se houver alguma dúvida, você pode entrar em contato com uma das responsáveis pelo projeto ou com a direção da escola, que está ciente do mesmo.

Caso você **NÃO** aceite que seu(sua) filho(a) participe do projeto, gostaríamos que assinasse abaixo e que devolvesse o termo à escola em um prazo máximo de **SETE** dias.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

NÃO autorizo meu filho(a) _____ a participar.

Porto Alegre,.....de.....de

Nome do pai /da mãe ou do responsável: _____

Assinatura: _____

Contato dos pesquisadores: e-mail: gecia2013@gmail.com

Profª Drª Elizeth Heldt: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/UFRGS; Fone: 3359-8573.

Psicóloga Mestranda Francine Guimarães Gonçalves; Fone: 8547-0691.

APÊNDICE B – Protocolo de Coleta de Dados

IDENTIFICAÇÃO E REGISTRO – para preenchimento dos avaliadores							
A_01	Nº de Protocolo:	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text" value="A"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 60px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>
	Escola	Respondente (A=aluno P=professor)		Ano exemplo: B1, C1...	Turma	Turno M=manhã T=tarde	Número do aluno
Nomes dos integrantes do grupo de pesquisa que estavam presentes no momento da aplicação:							
A_02	Data da aplicação:						
	_____ /	_____ /	_____				
	Dia	Mês	Ano				
Relato de ocorrências:							

TERMO DE ASSENTIMENTO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul estará realizando uma série de atividades sua escola para conhecer os problemas e as situações associadas ao bullying entre os alunos. Bullying é quando um aluno ofende, agride ou humilha um colega de forma repetida e frequente. Essa agressão pode ser física ou verbal, ou pode ainda ser através de exclusão, ou seja, quando os colegas fazem com que o outro aluno se sinta inferior e indesejado.

O estudo intitulado “Programa antibullying na escola: epidemiologia, etiologia e intervenções avaliadas em ensaio clínico randomizado em cluster” tem como objetivo verificar se conversar sobre o tema pode prevenir o bullying, tornando a escola um espaço mais seguro e adequado para você estudar. Essas ações envolvem além de você, os professores e os pais. As atividades não são obrigatórias, mas, quanto maior a participação, melhores resultados são esperados.

Para sabermos se o objetivo do estudo foi alcançado, convidamos você para responder a questionários de avaliação antes e depois da implementação das ações. O preenchimento levará em torno de 30 minutos e será preenchido na sala de aula.

As informações dos questionários são confidenciais e asseguramos que o seu nome não será revelado. O risco de participar deste estudo é mínimo e poderá estar relacionado com o desconforto em responder às perguntas.

Esse projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Escola de Enfermagem e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre. O CEP é o órgão institucional que tem por função avaliar projetos de pesquisa que envolva a participação de seres humanos com objetivo de proteger o bem-estar dos indivíduos pesquisados. Seus direitos sobre a participação na pesquisa poderá ser obtido pelo telefone 32895517.

Os participantes têm liberdade de se retirar a qualquer momento do projeto, o que não acarretará prejuízo nas atividades escolares. Se houver alguma dúvida, você pode entrar em contato com uma das responsáveis pelo projeto ou com a direção da escola, que está ciente do mesmo.

Caso você aceite participar do projeto, gostaríamos que assinasse abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Assinatura

ANEXO A – Inventário de Habilidades Sociais de Adolescentes (IHSA)

QUESTIONÁRIO 1

Instruções: leia atentamente cada um dos itens que seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento diante de dada situação. Indique com um “X” a frequência com que você age ou se sente tal como descrito no item. Se uma dessas situações nunca lhe ocorreu, responda como se tivesse ocorrido, considerando o seu possível comportamento.

Itens	Frequência					Dificuldade									
	0-2 vezes	3-4 vezes	5-6 vezes	7-8 vezes	9-10 vezes	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total					
T0_IAS_01	Ao receber alguma tarefa para fazer, <u>peço todas as informações necessárias para realizá-la.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_02	Ao entrar em um local (por exemplo, no consultório médico, na casa de parentes ,etc.), <u>cumprimento as pessoas.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_03	Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, <u>eu agradeço.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_04	Ao sair de um local, eu <u>me despeço das pessoas.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_05	<u>Consigo aceitar críticas</u> quando elas são justas.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_06	Quando surge oportunidade, faço pequenos favores (<u>oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém, etc.</u>) <u>sem que me peçam.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_07	Quando alguém faz algo de bom, <u>eu elogio.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_08	Mesmo quando meu grupo está perdendo um jogo, <u>eu consigo manter a calma.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_09	Ao ser elogiado sinceramente por alguém, <u>eu agradeço.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_10	Quando estou a fim de ficar com uma pessoa, <u>eu digo isso a ele(a) na primeira oportunidade.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_11	<u>Consigo tomar a iniciativa de encerra a conversa (bate-papo) com outra pessoa.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_12	Quando uma pessoa faz um pedido abusivo (exagerado ou injusto), <u>eu recuso.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_13	Quando quero participar de um grupo da escola ou trabalho, <u>dou um jeito de entrar na conversa (“me enturmar”).</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_14	Ao ser injustamente criticado, <u>consigo responder sem perder o controle.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_15	Se não quero ficar com um(a) menino(a), <u>eu recuso</u>, mesmo que ele(a) seja muito insistente.					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_16	Quando não gosto da roupa ou do sapato que o vendedor insiste em me vender, <u>eu digo com educação que não gostei e não vou levar.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_17	<u>Converso sobre sexo com meus pais numa boa.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_18	Quando alguém “apronta comigo”, <u>peço-lhe numa boa que se explique.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_19	Nos trabalhos de grupo, <u>explico as tarefas aos colegas quando necessário.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_20	Na escola ou em meu trabalho, <u>faço apresentações orais de grupo quando solicitado.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Itens	Frequência					Dificuldade									
	0-2 vezes	3-4 vezes	5-6 vezes	7-8 vezes	9-10 vezes	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total					
T0_IAS_21	<u>Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor da igreja, etc.) sempre que necessário.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_22	<u>Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, <u>consigo controlar a minha irritação.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_23	<u>Se acho errado fazer alguma coisa, <u>mesmo os colegas me pressionando, eu fico na minha (não faço).</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_24	<u>Consigo guardar segredo sobre o que os amigos me contam.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_25	<u>Ao conhecer alguém que quero ter como amigo(a), <u>eu lhe faço perguntas pessoais.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_26	<u>Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc) de um(a) amigo(a) em dificuldade.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_27	<u>Demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão(a) quando ele(a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica, etc.).</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_28	<u>Ao perceber que fui inconveniente (grosseiro, desagradável) e ofendi alguém, eu peço</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_29	<u>Quando um amigo tem uma posição contrária a minha, <u>consigo negociar uma solução boa para nós dois.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_30	<u>Reajo com calma quando as coisas não saem como eu gostaria.</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_31	<u>Ao notar que um(a) colega está triste ou com algum problema, <u>eu ofereço o meu apoio.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_32	<u>Na relação sexual, quando meu/minha parceiro(a) discorda de usar camisinha, <u>procuro convencê-lo(a) sobre essa necessidade.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_33	<u>Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que eu penso, <u>falo claramente o que acho.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_34	<u>Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, <u>eu ofereço a minha ajuda.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_35	<u>Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_36	<u>Em relação a carinhos, seja com quem for, <u>eu digo francamente o que me desagrada.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_37	<u>Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui ainda apresentado(a), <u>eu mesmo(a) me apresento à pessoa.</u></u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T0_IAS_38	<u>Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão(a) me irrita de alguma</u>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO B – Questionário de Bullying de Olweus – versão agressor

QUESTIONÁRIO

Instruções: você vai encontrar abaixo uma lista de situações nas quais pode ter se envolvido na escola. Assinale com um **X** a resposta que melhor representa a frequência com que você se envolveu nessa situação *no último mês*.

		Nenhuma vez	Uma ou duas vezes por mês	Cerca de uma vez por semana*	Várias vezes por semana
T0_BUL_01	Dei socos, pontapés ou empurrões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_02	Puxei o cabelo ou arranhei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_03	Fiz ameaças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_04	Obriguei a me entregar dinheiro ou coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_05	Peguei sem consentimento dinheiro ou coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_06	Estraguei coisas das pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_07	Xinguei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_08	Insultei por causa da cor ou raça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_09	Insultei por causa de alguma característica física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_10	Humilhei por causa de orientação sexual ou trejeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_11	Fiz zoações por causa do sotaque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_12	Dei risadas e aponte o dedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_13	Coloquei apelidos nos outros que eles não gostaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_14	Encurrelei ou coloquei contra a parede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_15	Persegui dentro ou fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_16	Assediei sexualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_17	Não deixei fazer parte do grupo de colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_18	Ignorei completamente, dei “um gelo”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_19	Inventei que pegaram coisas dos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_20	Disse coisas maldosas sobre ele(s) ou sobre sua(s) família(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_21	Fiz ou tentei fazer com que os outros não gostassem dele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_22	Forcei a agredir outro(a) colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_BUL_23	Usei a internet ou o celular para agredir outro(s) colega(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Categoria de resposta retirada após a por mês de constructo (Artigo 1)

ANEXO C – Questionário de Bullying de Olweus – versão vítima

QUESTIONÁRIO

Instruções: você vai encontrar abaixo uma lista de situações nas quais pode ter se envolvido na escola. Assinale com um **X** a resposta que melhor representa a frequência com que você se envolveu nessa situação *no último mês*.

		Nenhuma vez	Uma ou duas vezes por mês	Cerca de uma vez por semana*	Várias vezes por semana
T0_VIC_01	Me deram socos, pontapés ou empurrões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_02	Puxaram meu cabelo ou me arranharam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_03	Me ameaçaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_04	Fui obrigado(a) a entregar dinheiro ou minhas coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_05	Pegaram sem consentimento meu dinheiro ou minhas coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_06	Estragaram minhas coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_07	Me xingaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_08	Me insultaram por causa da minha cor ou raça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_09	Me insultaram por causa de alguma característica física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_10	Fui humilhado(a) por causa da minha orientação sexual ou trejeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_11	Fizeram zoações por causa do meu sotaque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_12	Deram risadas e apontaram para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_13	Colocaram apelidos em mim que eu não gostei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_14	Fui encurralado(a) ou colocado(a) contra a parede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_15	Fui perseguido(a) dentro ou fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_16	Fui sexualmente assediado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_17	Não me deixaram fazer parte de um grupo de colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_18	Me ignoraram completamente, me deram "gelo"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_19	Inventaram que peguei coisas dos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_20	Disseram coisas maldosas sobre mim ou sobre minha família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_21	Fizeram ou tentaram fazer com que os outros não gostassem de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_22	Fui forçado(a) a agredir outro(a) colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T0_VIC_23	Usaram da internet ou celular para me agredir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Categoria de resposta retirada após a validação de constructo (Artigo 1)