

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Camila Negreiros Comodo

**VÍTIMAS, AUTORES E TESTEMUNHAS DE BULLYING: UMA AVALIAÇÃO
DAS HABILIDADES SOCIAIS E DE INDICADORES DA COMPETÊNCIA
SOCIAL**

São Carlos, março de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Camila Negreiros Comodo

**VÍTIMAS, AUTORES E TESTEMUNHAS DE BULLYING: UMA AVALIAÇÃO
DAS HABILIDADES SOCIAIS E DE INDICADORES DA COMPETÊNCIA
SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette.

São Carlos, março de 2016.

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C735v Comodo, Camila Negreiros
Vítimas, autores e testemunhas de bullying : uma
avaliação das habilidades sociais e de indicadores da
competência social / Camila Negreiros Comodo. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
230 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Bullying. 2. Habilidades sociais. 3.
Competência social. I. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Camila Negreiros Comodo

São Carlos, 15/03/2016

Prof.^a Dr.^a Karyne de Souza Augusto Rios
Centro Universitário Central Paulista/UNICEP

Prof.^a Dr.^a Sheila Giardini Murta
Universidade de Brasília/UnB

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof.^a Dr.^a Sheila Giardini Murta e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Camila Negreiros Comodo.

Prof. Dr. Almir Del Prette (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.^a Dr.^a Carolina Severino Lopes da Costa
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 14:00h no dia 15/03/2016.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Almir Del Prette
Prof.^a Dr.^a Sheila Giardini Murta
Prof.^a Dr.^a Karyne de Souza Augusto Rios
Prof.^a Dr.^a Carolina Severino Lopes da Costa
Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes

Homologada pela CPG-PPGpsi na
_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Camila Domeniconi
Coordenadora do PPGpsi

Apoio Financeiro:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em especial meus pais, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos bons e momentos difíceis ao longo desses quase quatro anos. Obrigada por me incentivarem a estudar, por valorizarem o meu aprendizado e por criarem condições que permitiram que eu me tornasse doutora!

Também gostaria de agradecer especialmente Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette, meus grandes mestres! Com vocês aprendi a importância das relações sociais para a nossa vida, aprendi a fazer pesquisa, a observar, questionar e analisar. Aprendi também que a relação entre professor e aluno pode ser permeada de afeto, respeito e companheirismo! Muito obrigada pela confiança, pela paciência, pelas orientações e pela amizade!

Agradeço também algumas pessoas essenciais na minha vida, que me apoiaram e incentivaram ao longo desses anos: minha avó, Roseli; meu irmão, Guilherme; meu namorado Gustavo; meus sogros, Hannelore e Emílio.

Ao longo desses anos de doutorado também pude contar com o companheirismo e a amizade de pessoas queridas, em São Carlos e em Campinas: Amanda, Ana Carolina, Bárbara, Catarina, Danielle, Daniely, Danilo, Fabiane, Florença, Ivana, Janaína, Josiane, Juliana, Laís, Lucas Freitas, Lucas Sá, Maria Cláudia, Maria Luiza, Marília, Nahara, Nathália, Sara, Talita, Tathianna, Tatiane.

As professoras Carolina Saraiva de Macedo Lisboa, Carolina Severino Lopes da Costa, Danielle Carolina Lopes, Karyne de Souza Augusto Rios e Sheila Giardini Murta, que estiveram nas minhas bancas de qualificação e defesa, também foram muito importantes para o aprimoramento do meu trabalho. Obrigada pelo carinho, pela dedicação em ler minha tese e pelas contribuições!

Também quero agradecer à comunidade escolar em que realizei minha pesquisa. A diretora, os professores, os monitores e coordenadores foram muito acolhedores. Não posso deixar também de agradecer aos alunos que participaram da minha pesquisa, disponibilizando o tempo deles e contando um pouco sobre a vida escolar!

Por fim, gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Índice de tabelas | VI |
| Índice de figuras | VIII |
| Resumo | IX |
| Abstract | X |
| Uma justificativa pessoal para o trabalho | 1 |
| Capítulo I - Bullying: um tema a ser estudado | 2 |
| Capítulo II - Revisão sistemática sobre habilidades sociais e bullying: questões teóricas, dados de levantamento e resultados de intervenções. | 19 |
| Justificativa de pesquisa e objetivos | 51 |
| Capítulo III - Relação entre habilidades sociais e envolvimento em bullying em adolescentes | 54 |
| Capítulo IV - Vítimas e autores de bullying: comparação entre o autorrelato, o relato de pares e o relato de professores | 96 |
| Capítulo V - Indicadores de competência social em autores, vítimas, vítimas-autores e testemunhas de bullying | 117 |
| Capítulo VI - Habilidades sociais e competência social nas situações de bullying sob a perspectiva da análise do comportamento | 161 |
| Capítulo VII - Habilidades sociais, competência social e bullying: o que podemos afirmar sobre essas relações? | 172 |
| REFERÊNCIAS | 179 |
| ANEXOS | 202 |
| APÊNDICES | 223 |

ÍNDICE DE TABELAS

Capítulo III

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes. | 63 |
| Tabela 2. Escores médios e desvios padrões dos adolescentes não envolvidos em bullying e adolescentes autores segundo o QIPVE na escala de dificuldade do IHSA-Del Prette. | 70 |
| Tabela 3. Escores médios e desvios padrões dos adolescentes não envolvidos em bullying e adolescentes vítimas-autores segundo o QIPVE nas escalas de frequência e dificuldade do IHSA-Del Prette. | 70 |
| Tabela 4. Correlações significativas entre escores de habilidades sociais nas escalas de frequência e dificuldade e os papéis no bullying de acordo com o instrumento de nomeação de pares. | 72 |
| Tabela 5. Correlações significativas entre escores de habilidades sociais na escala de frequência e os papéis no bullying de acordo com o instrumento de autorrelato. | 73 |
| Tabela 6. Correlações significativas entre fatores de habilidades sociais na escala de dificuldade e os papéis no bullying de acordo com o instrumento de autorrelato. | 74 |
| Tabela 7. Itens do IHSA-Del Prette mais frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de nomeação dos pares. | 77 |
| Tabela 8. Itens do IHSA-Del Prette mais frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de autorrelato de bullying. | 79 |
| Tabela 9. Itens do IHSA-Del Prette menos frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de nomeação de pares. | 80 |
| Tabela 10. Itens do IHSA-Del Prette menos frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de autorrelato de bullying. | 81 |

Capítulo IV:

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes. | 101 |
| Tabela 2. Número de alunos em que houve concordância entre os informantes para a classificação como vítimas, autores e vítimas-autores. | 106 |
| Tabela 3. Número de alunos vítimas, autores, vítimas-autores, prossociais, prossociais- autores e não envolvidos em bullying segundo avaliação dos pares (PA) e autoavaliação (QIPVE). | 108 |

Tabela 4. Correlações significativas entre as escalas do instrumento de autoavaliação e de avaliação dos pares. 109

Capítulo V:

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes. 125

Tabela 2. Perguntas referentes às histórias do Roteiro de Entrevista, categorias e número de respostas classificadas em cada categoria para cada grupo de participantes. 134

Tabela 3. Perguntas pessoais do Roteiro de Entrevista, categorias e número de respostas classificadas em cada categoria para cada grupo de participantes. 136

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo II:

Figura 1. Passos do processo de seleção dos estudos encontrados na literatura para a presente revisão. 27

Figura 2. Conceitos de bullying e competência social e a relação entre bullying e constructos do Campo das Habilidades Sociais segundo as abordagens do Processamento da Informação Social e da Teoria da Mente. 30

Capítulo V:

Figura 1. Critérios de competência social contemplados no Roteiro de Entrevista e as perguntas elaboradas com o objetivo de acessar esses critérios. 128

Figura 2. Respostas indicativas e não indicativas do critério de manutenção ou melhora da qualidade da relação entre os envolvidos para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha. 142

Figura 3. Respostas indicativas e não indicativas do critério de manutenção ou melhora da autoestima do autor para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha. 143

Figura 4. Respostas indicativas e não indicativas do critério de manutenção ou melhora da autoestima da vítima para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha. 144

Figura 5. Respostas indicativas e não indicativas do critério de equilíbrio de perdas e ganhos para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha. 146

Figura 6. Respostas indicativas e não indicativas do critério de respeito aos direitos humanos e da apresentação de habilidades sociais na situação de bullying para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha. 148

Capítulo VI:

Figura 1. Prováveis antecedentes, respostas e consequências de curto e longo prazo do comportamento social de autores, vítimas e testemunhas nas situações de bullying. 162

Resumo

Comodo, C.N. (2016). Vítimas, autores e testemunhas de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP.

A literatura tem mostrado evidências de que o bullying é um fenômeno mundial que merece a atenção dos pesquisadores e da comunidade como um todo. Considerando que o bullying ocorre nas relações interpessoais entre estudantes, torna-se importante compreender o papel do repertório de habilidades sociais desses indivíduos e sua competência social para lidar com a situação de bullying, como uma forma de fornecer um diagnóstico mais preciso sobre a relação das habilidades sociais e bullying, assim como contribuir para a efetividade do combate a esse tipo de violência. Considerando esses aspectos, o presente estudo teve como objetivos: (1) correlacionar classes de habilidades sociais com comportamentos de autoria e vitimização de bullying; (2) comparar o repertório de habilidades sociais de vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas de bullying em termos de frequência e dificuldade; (3) identificar convergências e divergências entre os escores de autoria e vitimização em bullying considerando a autoavaliação, a avaliação dos pares e dos professores; (4) avaliar e descrever indicadores de competência social de adolescentes vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas de bullying; (5) analisar funcionalmente os comportamentos de vítimas, autores e testemunhas de bullying. Para analisar as habilidades sociais de estudantes envolvidos em bullying foi realizada a aplicação dos instrumentos IHSA-Del-Prette, QIPVE e Peer Assessment com 241 adolescentes de 11 a 16 anos. Os dados foram analisados descritiva e inferencialmente e verificou-se que comportamentos de bullying e vitimização apresentavam uma correlação negativa com as classes de habilidades sociais avaliadas. Também se verificou que os alunos envolvidos diretamente em bullying relatavam um repertório menos elaborado de autocontrole, assertividade e empatia. Adicionalmente, também foi realizada uma comparação entre os instrumentos de bullying utilizados nessa pesquisa. Para tal 263 alunos responderam ao QIPVE e ao Peer Assessment, e 10 professores nomearam alunos como vítimas e autores de bullying. Essa comparação trouxe dados de que há diferenças entre a avaliação dos pares, a autoavaliação e a avaliação dos professores quanto ao envolvimento em bullying. Para avaliar indicadores de competência social foi realizada uma entrevista com 10 alunos autores de bullying, oito alunos vítimas, 10 alunos vítimas-autores e 10 alunos testemunhas de bullying. As entrevistas foram transcritas e as respostas categorizadas. Os resultados indicaram que todos os alunos entrevistados relataram deixar de atingir indicadores importantes da competência social, o que traz um impacto na qualidade de vida e no desenvolvimento desses adolescentes. Por fim, a análise funcional dos comportamentos dos alunos apontou que as agressões apresentadas pelos autores de bullying são reforçadas pelo afastamento das vítimas e pelo silêncio e/ou risadas das testemunhas. Os dados obtidos indicam que os programas de combate ao bullying devem ensinar algumas classes de habilidades sociais específicas, promover não apenas habilidades sociais, mas também competência social e atingir toda a comunidade escolar, incluindo as testemunhas de bullying.

Palavras-chave: bullying, habilidades sociais, competência social.

Abstract

Comodo, C.N. (2016). Victims, authors and bystanders of bullying: an assessment of social skills and social competence indicators. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.

The literature has shown evidence that bullying is a worldwide phenomenon that deserves the attention of researchers and the community as a whole. Considering that bullying occurs in interpersonal relationships among students, it is important to understand the role of social skills repertoire of these individuals and their social competence to deal with the bullying situation, as a way to provide a more accurate diagnosis on the relationship of social skills and bullying, as well as contribute for the prevention of this type of violence. Considering these aspects, this study aimed to: (1) correlate social skills classes with authoring and victimization bullying behaviors; (2) compare the social skills of victims, authors, victims-authors and bystanders of bullying in terms of frequency and difficulty; (3) identify similarities and differences between the scores of authorship and victimization in bullying considering the self-assessment, peers and teachers evaluations; (4) assess and describe social competence indicators of teenagers involved in bullying; (5) functionally analyze the behavior of victims, perpetrators and bystanders of bullying. To analyze the social skills of students involved in bullying were applied the IHSA-Del-Prete, QIPVE and Peer Assessment with 241 adolescents aged 11 to 16 years. The data were analyzed descriptively and inferentially, and it was found that bullying behaviors and victimization showed a negative correlation with social skills classes. It was also found that students involved in bullying reported a less elaborate repertoire of self-control, assertiveness and empathy. Additionally, a comparison was also made between the bullying instruments used in this study. For this purpose 263 students responded to QIPVE and Peer Assessment, and 10 teachers appointed students as victims and bullies. This comparison brought data that there are differences between the self-assessment, evaluation of teachers and peers nominations about the involvement in bullying. To assess social competence indicators was realized an interview with 10 bullies, eight victims, 10 victims-authors and 10 bystanders. The interviews were transcribed and the responses were categorized. The results indicated that all respondents reported fail to achieve important indicators of social competence, which brings an impact on quality of life and development of these adolescents. Finally, the functional analysis of the student's behavior pointed out that the attacks made by the bullies are reinforced by the removal of the victims and the bystanders' silence and/or laughter. These data indicate that anti-bullying programs should teach some specific social skills classes, promote not only social skills but also social competence and reach the entire school community, including bystander.

Key words: bullying, social skills, social competence.

Uma justificativa pessoal para o trabalho

O interesse em trabalhar na perspectiva do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais veio desde minha graduação. Ao cursar a disciplina oferecida pelos professores Zilda e Almir Del Prette me encantei com essa área e com todas as possibilidades de atuação dentro dela. A partir disso passei a desenvolver atividades no grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais, desde a minha monografia de conclusão de curso, iniciação científica e mestrado.

Realizei o mestrado na área de Habilidades Sociais com participantes adolescentes e seus pais, com o objetivo de encontrar relações entre as habilidades sociais de pais e filhos. Com isso me aproximei da população de adolescentes, das demandas próprias dessa idade e do ambiente escolar em que eles estavam inseridos. Uma situação que os adolescentes frequentemente relatavam ou que eu mesma presenciava indo nas escolas para realizar minha pesquisa de mestrado era a de violência entre os alunos, fenômeno conhecido como bullying.

A partir de então surgiu meu interesse em compreender melhor esse fenômeno da violência entre os pares. Como o bullying acontece no contexto de uma relação interpessoal entre vítima, autor e testemunhas, parece haver contribuições importantes que o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais pode trazer para o melhor entendimento do bullying e para o combate a esse tipo de violência escolar.

CAPÍTULO I:

BULLYING: UM TEMA A SER ESTUDADO

A violência nas escolas tem preocupado diversas instituições ao redor do mundo, como a Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA). É de conhecimento dessas agências que a violência escolar se tornou um problema de saúde pública, demandando esforços multiprofissionais e abrangentes no sentido de se conhecer mais sobre o fenômeno, sua prevalência, fatores de risco, consequências e formas de preveni-lo e combatê-lo.

Nesse sentido, agências, organizações não governamentais e centros de pesquisa têm promovido pesquisas e livros sobre o tema (por exemplo, ver Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux & Blaya, 2002; Lopes Neto, 2011; Lopes Neto, Monteiro Filho & Saavedra, 2003). Segundo a UNESCO, a violência nas escolas inclui todos os comportamentos agressivos que ocorrem no ambiente escolar, desde conflitos interpessoais entre estudantes e entre professores e estudantes, até danos ao patrimônio e à propriedade e atos criminosos (Abramovay & Rua, 2002). Entendendo que a violência escolar abarca múltiplas formas de expressão e de compreensão, Stelko-Pereira e Williams (2010) defendem uma visão mais abrangente desse fenômeno. Para as autoras, ao se falar de violência escolar, deve-se levar em conta não apenas a que se direciona a violência (ao patrimônio, à propriedade ou à pessoa), mas também a localização geográfica, as pessoas envolvidas, o tipo de violência e o papel dos envolvidos.

Dentre os diversos tipos de violência escolar, destaca-se o bullying, um tipo de violência que passou a ser estudado mundialmente na década de 1980. Desde os estudos

pioneiros do professor sueco Dan Olweus (1993), muitas pesquisas foram realizadas acerca desse fenômeno, incluindo trabalhos conceituais e teóricos e também estudos de levantamento de dados e intervenções. Uma vez que a pesquisa sobre bullying se difundiu, estudiosos de instituições e países diversos adotaram definições próprias sobre esse fenômeno. Berger (2007) entende que, ainda que essas definições sejam diferentes, parece haver características definidoras do que seja bullying, contidas nas diversas definições encontradas na literatura, a saber: desequilíbrio de poder, repetição, intencionalidade, crianças e adolescentes como atores dessa agressão, consequências negativas para as vítimas.

No presente estudo define-se bullying por comportamentos violentos intencionais e recorrentes de um ou mais alunos com maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a um colega, produzindo consequências negativas para o último. Esta definição foi elaborada para esse estudo com base nos seguintes autores: Batsche e Knoff (1994), Coie, Dodge, Terry e Wright (1991), Lopes Neto (2005), Olweus (1993) e Smith e Brain (2000). Considerando essa definição, fica evidente que o bullying é um tipo de agressão (comportamento negativo e intencional dirigido à outra pessoa) que ocorre na escola entre os pares, porém nem toda a agressão sofrida na escola pode ser referida como bullying, uma vez que para tal é necessário que sejam atendidos os critérios contidos na definição, como a repetição desse comportamento e a presença do desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Leff & Waasdorp, 2013).

Embora sejam apontadas características definidoras do bullying, recentemente alguns estudiosos desse tema questionam aspectos considerados na definição do fenômeno. Finkelhor, Turner e Hamby (2012) e Goodeman, Zammitt e Hagedorn (2012) trazem críticas sobre a necessidade de as agressões serem recorrentes, o que impede que diversas agressões graves entre estudantes não sejam caracterizadas como

bullying por terem ocorrido apenas uma vez. Esses mesmos autores também apontam a dificuldade de se definir e medir o desequilíbrio de poder na relação entre autor e vítima da agressão, uma vez que essa característica pode ter um caráter subjetivo (Finkelhor, Turner & Hamby, 2012; Goodeman, Zammitt & Hagedorn, 2012). Finkelhor, Turner e Hamby (2012) também apontam que existem complicações para a tradução do termo bullying em diferentes idiomas e que esse termo está predominantemente associado com o ambiente escolar, excluindo ambientes importantes como a casa, o clube, etc. em que poderiam haver episódios de bullying. Não obstante essas críticas, Finkelhor, Turner e Hamby (2012) concluem que não é possível abandonar o termo bullying, por sua ampla utilização e divulgação, mas que é necessário expandir o que é considerado como violência entre pares.

Dada a complexidade do que é denominado bullying, é de se esperar que esse fenômeno englobe uma ampla gama de comportamentos. O bullying pode se apresentar tanto de forma direta quanto indireta, ou seja, tanto na presença da vítima (socos, chutes, xingamentos, etc.) como na ausência dela (isolamento social, rumores sobre a vítima, etc.) (Olweus, 1993). Outra possível classificação para comportamentos de bullying é relativa ao tipo de agressão que pode ser cometida, seja ela física, verbal, moral, sexual, psicológica, material ou virtual (Fante & Pedra, 2008).

Nesse ponto cabe um parêntese sobre o tipo de bullying virtual, mais conhecido como cyberbullying. Com o advento e difusão das novas tecnologias, o bullying também vem sendo praticado virtualmente e, nesse caso, possui algumas particularidades importantes de serem discutidas. Por exemplo, Cassidy, Faucher e Jackson (2013) apontam cinco características específicas do cyberbullying, a saber, (1) o agressor não tem acesso imediato à reação da vítima, o que diminui a probabilidade do agressor sentir empatia pela vítima; (2) a agressão pode ser anônima, tornando mais

difícil a defesa da vítima; (3) um único ato de violência tem o potencial de ser repetido infinitas vezes, pois a comunicação on-line permite essa visualização; (4) há uma maior variedade de testemunhas, e elas podem assumir papéis mais complexos do que no bullying tradicional; (5) o autor precisa ter conhecimentos relativos às novas tecnologias, e não tem necessariamente maior poder do que a vítima. Levando em conta essas características, os critérios de repetição e desequilíbrio de poder contidos na definição de bullying, podem não ser atendidos quando se trata do bullying virtual e, mesmo que algumas pesquisas tenham encontrado correlação entre bullying e cyberbullying (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015), diversos autores recomendam que o cyberbullying seja compreendido como um fenômeno diferente do bullying tradicional (Smith, 2013).

Essa discussão acerca da definição de bullying e de seus subtipos parece mostrar que o fenômeno da violência entre pares ainda requer uma atenção por parte da comunidade acadêmica e que pesquisas ainda precisam ser realizadas nessa direção (Berger, 2007). Para que haja um entendimento mais profundo da violência entre pares, não basta que seja discutida sua definição, mas também que sejam analisados os diferentes papéis que as crianças e adolescentes podem desempenhar nessa agressão, as possíveis explicações para esse fenômeno, a prevalência de bullying, os fatores de risco para vitimização e autoria, assim como as consequências que esse tipo de violência produz para todos os envolvidos.

Participação no bullying:

Uma vez que o bullying envolve uma relação interpessoal entre pares, parece ser importante entender o papel que cada criança ou adolescente desempenha nesse contexto. Autores de bullying são aqueles que apresentam algum tipo de

comportamento agressivo contra alguns de seus colegas (Lopes-Neto, 2011). As vítimas ou alvos são crianças e adolescentes que sofrem agressões de seus colegas. Quando são agredidos, elas tipicamente reagem chorando ou se isolando do grupo (Olweus, 1993).

Além de autores e vítimas, há ainda um grupo de estudantes conhecido como vítima-autor. Esse grupo de crianças e adolescentes é assim denominado porque ora é vítima de agressões de colegas com maior poder, ora é autor de agressões a colegas com menor poder (Lopes-Neto, 2011). Adicionalmente, quando as vítimas-autores sofrem bullying, elas normalmente reagem agredindo, diferentemente das vítimas clássicas (Olweus, 1993). Nesse ponto, cabe a distinção entre a agressão reativa encontrada nas vítimas-autores depois que sofrem bullying e a agressão proativa encontrada nos autores de bullying. A agressão reativa é impulsiva, defensiva, emocional e desencadeada por uma frustração ou ameaça (Volk, Dane & Marini, 2014). Diferentemente, a agressão proativa, na qual se enquadra o bullying, é premeditada e sem um determinante evidente (Volk, Dane & Marini, 2014).

Por fim, há também um papel importante desempenhado pelas crianças e adolescentes que não se envolvem diretamente no bullying, mas convivem em um ambiente em que a violência entre pares está presente (Lopes-Neto, 2011). Essas crianças e adolescentes são denominados de testemunhas e, de acordo com Hoffmann (2012), podem apresentar quatro tipos diferentes de comportamentos. As testemunhas podem ser (a) assistentes, ajudando o agressor a praticar bullying; (b) reforçadores, fornecendo feedback positivo para o comportamento do autor; (c) *outsiders*, evitando ou ignorando o bullying; ou (d) defensores, consolando ou advogando em favor da vítima (Hoffmann, 2012). Ressalta-se que para Hubbard (2015) e Lopes-Neto (2011) as testemunhas de bullying não precisam necessariamente estar presentes no momento em que o bullying ocorre, pois esses pesquisadores entendem que mesmo não presenciando

o comportamento agressivo, os estudantes tomam conhecimento da violência e ficam expostos às consequências dela em seu ambiente escolar.

A partir dessa classificação de papéis no bullying, fica claro que, assim como apontou Lopes-Neto (2011), toda a comunidade escolar é diretamente ou indiretamente participante dos episódios de violência. Assim, as vítimas, autores e vítimas-autores são protagonistas diretos dessa agressão, porém as demais crianças e adolescentes que estudam na escola, acabam por ser participantes indiretos dessa violência, e podem ter um papel relevante para sua disseminação.

Explicações para o bullying:

As pesquisas sobre bullying vão além de identificar os papéis das crianças e adolescentes envolvidos nessa agressão, elas também buscam compreender o funcionamento da violência entre pares, porque esse fenômeno ocorre e se repete ao longo do tempo. A depender da abordagem teórica dos pesquisadores, as explicações para essa violência entre pares podem apresentar algumas variações.

Em termos de abordagens, há diversas explicações para a ocorrência de bullying, desde uma visão psicanalista (Antunes & Zuin, 2008), até visões de teóricos do processamento da informação social (Crick & Dodge, 1999) e estudiosos da teoria da mente (Sutton, Smith & Swettenham, 1999a; 1999b, 2001). Em uma revisão sobre bullying, Postigo, González, Montoya & Ordonez (2013) enumeram mais de dez teorias encontradas que poderiam ser utilizadas para explicar de forma integrada a violência entre pares, ou trazer esclarecimentos sobre aspectos e variáveis presentes no bullying.

Uma vertente dessas pesquisas que tem obtido atenção da comunidade científica traz indícios de que o bullying pode ser explicado por meio da dominância do grupo. Destaca-se aqui o estudo de Olthof, Goossens, Vermande, Aleva e der Meulen (2011)

como uma pesquisa empírica que buscou explicar a ocorrência do bullying. Esse estudo foi realizado com 1129 alunos holandeses e, de acordo com a avaliação de múltiplos informantes, os pesquisadores concluíram que os autores de bullying cometem esse tipo de violência com a função de obter ou manter dominância social (Olthof e colaboradores, 2011). Essa explicação também é defendida por Salmivalli (2010), a qual afirma que os autores se comportam agressivamente não para manter sua dominância, e sim para obtê-la.

Numa perspectiva semelhante, Lisboa, Braga e Ebert (2009) entendem que o bullying é um processo que faz parte da dinâmica do grupo, ocorrendo para que seja mantida a homogeneidade da turma. Ou seja, crianças e adolescentes que não se adaptam ao grupo, e que possuem características diferentes, são excluídos. Garandeau e Cillessen (2006) concordam com essa explicação, porém fazem um refinamento acerca do fenômeno de grupo. Os autores explicam a ocorrência do bullying indireto como um processo que ocorre principalmente em grupos instáveis, que não possuem um funcionamento saudável. Nesses grupos, a violência aumentaria a coesão e propiciaria a diversão dos membros, além de excluir a vítima da turma, como uma forma de afastar ameaças à liderança.

Fica evidente nessas explicações uma ênfase no entendimento sobre o comportamento do autor de bullying. Também fica claro nessas explicações que as testemunhas ocupam um papel importante para a manutenção desse tipo de violência. Porém, parece que, em termos dos comportamentos das vítimas, ainda não fica manifesto porque elas tendem a chorar, se isolar do grupo e de certa forma não enfrentar essa agressão.

Sob o referencial da Análise do Comportamento (Skinner, 1953/2007), pouco tem sido produzido no sentido de explicar os comportamentos de autores, vítimas e

testemunhas de bullying. Numa concepção próxima dos princípios e conceitos da Análise do Comportamento, Dool e Swearer (2006) entendem que o agressor tem seu comportamento violento reforçado pelo aumento de prestígio e respeito que recebe das testemunhas e pelo fato da vítima ceder às agressões. Por sua vez, a vítima tem seu comportamento de ceder à agressão reforçado negativamente, pois a agressão é interrompida momentaneamente. Na perspectiva da Análise do Comportamento, Vermes e Banaco (2012) seguem em direção próxima ao que foi exposto por Dool e Swearer (2006), porém enfatizam mais as consequências reforçadoras sociais que os agressores obtêm do grupo em detrimento de consequências reforçadoras que eles adquirem advindas dos comportamentos das vítimas.

Prevalência do bullying:

A depender do país em que se está pesquisando podem surgir diferenças na prevalência e em como se manifesta a violência entre pares (Berger, 2007), porém não se pode afirmar que o bullying é um fenômeno circunscrito a determinadas culturas. Ao contrário, a OMS afirma que o bullying é um problema que atinge crianças e adolescentes em todo mundo (OMS, 2002). No Brasil, os estudos sobre esse fenômeno trazem dados de índices de prevalência bastante diferentes, o que pode decorrer de diferenças culturais existentes entre regiões do país ou das cidades em que os estudos foram realizados, bem como do uso de instrumentos de medida diferentes utilizados para avaliar a prevalência dessa agressão e do que é entendido como bullying pelos pesquisadores. Por exemplo, Malta, Silva, Mello, Monteiro, Sardinha, Crespo, Carvalho, Silva e Porto (2010) encontram uma taxa de 5% de crianças vítimas, já Fante (2005) encontrou índices de 25% de vítimas de bullying em suas pesquisas. Essa variação também existe quando se mede o número de alunos autores de bullying, sendo

que Fischer (2010) encontrou em torno de 10% de estudantes autores de bullying em sua pesquisa, ao passo que Fante (2005) encontrou um índice de 22% de alunos que praticavam bullying.

Ainda considerando a prevalência de bullying no Brasil, pesquisas apontam que a violência entre pares tem maior probabilidade de ocorrer principalmente na faixa etária de 11 a 13 anos (Fischer, 2010), tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas (Fante, 2005), tanto em cidades pequenas quanto em metrópoles (Fante, 2005), com as agressões ocorrendo prioritariamente nas salas de aula (Fischer, 2010; Grossi & Santos, 2009) ou no recreio (de Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Malta et al, 2010). A reação mais frequente das vítimas e também das testemunhas, é não parar ou impedir o bullying, mas ficar desconfortável quando ele acontece (Fischer, 2010). Quanto ao sexo dos envolvidos, os meninos parecem sofrer e praticar mais bullying direto enquanto as meninas praticam e sofrem mais bullying indireto (De Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Fischer, 2010; Malta et al, 2010). Mesmo com a participação das meninas nesse fenômeno, as pesquisas apontam que os meninos ocupam mais frequentemente os papéis de agressor e de vítima (Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer & Kristensen, 2009; De Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Malta e colaboradores, 2010).

Quando se trata dos instrumentos existentes para medir bullying, alguns aspectos importantes devem ser considerados. Em primeiro lugar, como afirma Smith (2013), os instrumentos de pesquisa podem variar em termos de amplitude temporal a ser aferida, frequência de violência que é entendida como bullying, e da definição de violência entre pares que está norteando a construção do questionário. Para exemplificar, um instrumento pode considerar a violência ocorrida no último mês, enquanto outro instrumento pode levar em conta a violência ocorrida nos últimos seis meses. Em outro exemplo, um questionário pode considerar bullying quando o participante foi agredido

duas vezes, enquanto outro questionário apenas consideraria bullying a agressão que acontece três ou mais vezes. Todas essas características podem produzir alterações na prevalência encontrada.

Outro ponto importante sobre os instrumentos construídos para medir bullying se refere a quem é o informante. Existem instrumentos de autorrelato, em que a própria criança ou adolescente responde sobre os comportamentos que apresenta e/ou sobre as agressões que sofre, mas também existem instrumentos em que outras pessoas do círculo social das vítimas e agressores respondem (Vivolo-Kantor, Martell, Holland & Westby, 2014). Esses últimos instrumentos podem ter como informantes pais, professores e pares. Em geral, as pesquisas têm utilizado amplamente os pares como informantes, uma vez que eles são os agentes sociais que estão mais presentes quando esse tipo de violência ocorre, e tem sido raro o uso de informações vindas de familiares, uma vez que eles não possuem muitos dados acerca do ambiente escolar (Ortega, Monks & Romera, 2013).

Sobre esse aspecto das formas de avaliação, Seixas (2005) defende a posição de que sejam utilizados diversos instrumentos, desde questionário de autorrelato, questionário para pares e professores, até observações, pois, segundo essa autora, a medida de autorrelato é mais sensível para averiguar a vitimização, enquanto a medida de informantes externos é mais sensível para aferir a agressão. Essa mesma opinião é apoiada por Berger (2007), por Bouman, Meulen, Goossens, Olthof, Vermande e Aleva (2012) e McGugan (2015), os quais afirmam que a avaliação multimodal é a melhor escolha, por considerarem que todos os métodos de investigação possuem vantagens e desvantagens e por entenderem que as diferentes medidas podem avaliar aspectos diferentes do bullying.

Fatores de risco para autoria e vitimização em bullying:

Para entender os fatores que predizem bullying é necessário focalizar tanto o indivíduo alvo ou autor quanto as variáveis dos ambientes em que essa criança ou adolescente vive (escola, família e comunidade). Quanto aos fatores individuais, um estudo atual de revisão afirma que a faixa etária entre 10 a 13 anos, orientação sexual não heterossexual (apenas para vítimas), obesidade e dificuldade de aprendizagem ou no desenvolvimento predizem autoria e vitimização em bullying (Hong & Espelage, 2012). Outros trabalhos nessa direção encontraram que os déficits no desempenho acadêmico, nas habilidades sociais, na autopercepção e na percepção dos outros também podem ser fatores de risco para autoria e vitimização (Lopes Neto, 2011; Olweus, 1993). Com relação aos fatores ambientais, Hong e Espelage (2012) destacam: relação entre pais e filhos com baixo envolvimento, pouco suporte e elevada violência; violência interparental, ambiente escolar ruim, relação entre professor-aluno de baixa qualidade e violência na mídia e na vizinhança.

Especificamente para a vitimização, existem também variáveis preditoras individuais e contextuais. Com relação aos fatores individuais pode-se encontrar problemas de comportamento internalizantes (choro, baixa autoconfiança, baixa autoestima, ansiedade) e problemas externalizantes (agressividade, comportamento disruptivo), além de fraqueza física (Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999). E com relação ao contexto pode-se mencionar o isolamento social (Lisboa, 2005) e a rejeição dos pares (Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999) como fatores de risco para ser vítima de bullying.

Em relação à autoria em bullying, também existem variáveis individuais e contextuais relacionadas com a presença desse comportamento. Em um estudo de revisão, Zych, Ortega-Ruiz e Del Rey (2015) encontraram que ter problemas de

comportamento externalizantes e internalizantes, ter desengajamento moral e baixo índice de empatia são fatores de risco para autoria de bullying.

Consequências do bullying:

Uma das maiores preocupações da sociedade e dos pesquisadores com relação ao bullying são as consequências que ele pode produzir para todas as pessoas envolvidas. Dentre as consequências dessa agressão para as vítimas, destacam-se a baixa autoestima (Bandeira & Hutz, 2010), menor satisfação com sua imagem corporal (Levandoski, 2010), transtorno de conduta (Cruzeiro, da Silva, Horta, Souza, Faria, Pinheiro, Silveira & Ferreira, 2008), envolvimento em brigas físicas (Rudatsikira, Muula & Siziya, 2008), absentismo escolar (da Silva, Cardoso, Jansen, Souza, Godoy, Cruzeiro, Horta & Pinheiro, 2012), perda de concentração e medo de ir para a escola (Fisher, 2010), transtornos psicológicos como ansiedade e depressão (Vessey, DiFazio & Strout, 2013), isolamento (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015) e, num grau extremo suicídio e o fenômeno conhecido como *school shooting* – tiroteios na escola relacionados a situações turbulentas envolvendo grupos de pessoas (Vieira, Mendes & Guimarães, 2009). Ainda que os resultados para as vítimas sejam mais evidenciados, ser autor de bullying também é preditor de desfechos desfavoráveis como condenações por crimes, autorrelato de violência, trabalhos de baixo status e abuso de drogas, o que aponta para consequências negativas em longo prazo para essa população (Farrington & Ttofi, 2011).

Há que se considerar também os resultados do bullying para testemunhas e para a sociedade em geral. Crianças e adolescentes que presenciam episódios de bullying apresentam maior descontentamento com a escola e baixo comprometimento acadêmico e social (Lopes Neto, 2005), além de risco de desenvolver transtorno de estresse pós-

traumático (Caminha, Land & Caminha, 2012). Além dessas consequências, há ainda o custo econômico com os encargos decorrentes desse tipo de violência, uma vez que as pessoas envolvidas provavelmente precisarão de diversos tipos de apoio, desde serviços de saúde, até serviços judiciais (Lopes Neto, 2011).

Ações de combate ao bullying:

Diante dos desfechos desfavoráveis que o bullying produz tanto para vítimas e autores, quanto para testemunhas e mesmo para a sociedade como um todo, diversas ações têm sido implementadas com o objetivo de prevenir ou combater esse tipo de violência. Um tipo de ação é a realização de campanhas governamentais com o objetivo de tornar as crianças, e a sociedade como um todo, mais conscientes do fenômeno bullying e de como lidar com ele. Diversos países têm implementado programas e campanhas de prevenção ao bullying (Rubin-Vaughan, Pepler, Brown & Craig, 2011), porém no Brasil essa iniciativa ainda é incipiente. Destaca-se a iniciativa do governo estadual de São Paulo, que em 2012 lançou uma campanha de combate ao bullying por meio da distribuição de 250 mil cartilhas informativas sobre esse tipo de violência e de uma parceria com canais de televisão e *sites* (Jornal Folha de São Paulo, 2012).

Ter mais informações sobre o bullying de fato contribui para que as pessoas fiquem mais atentas a esse fenômeno. Porém, isso não se traduz necessariamente em uma diminuição dos comportamentos agressivos. Parece necessário também ensinar comportamentos não violentos (como, por exemplo, habilidades sociais) para as crianças, com o objetivo de que esses comportamentos sejam concorrentes com a emissão de comportamentos agressivos (Gresham, 2009). Pensando assim, outro tipo de ação para combater bullying é a implementação de programas de intervenção voltados a ensinar comportamentos mais adequados para crianças e adolescentes. Esse tipo de ação

já tem sido desenvolvido e divulgado em diversos países e, no Brasil ainda se configura como um esforço incipiente, segundo dados de um estudo de revisão, o qual encontrou apenas 11 estudos – entre artigos e trabalhos de mestrado e doutorado – que abordavam intervenções ao bullying (Alliprandini & Sodré, 2014).

Nessa direção dois tipos de intervenção têm sido realizados: programas em que todos os alunos aprendem comportamentos saudáveis e ações de combate ao bullying (por exemplo: Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Hampton, Roberts, Hammond & Carvalho, 2010; Leadbeater & Hoglund, 2006), e programas em que somente alunos vítimas e agressores desenvolvem novas habilidades (por exemplo: Calhoun, 2012; De Rosier, 2004). O primeiro programa anti-bullying foi desenvolvido por Olweus (1993), o qual previa reuniões com pais e professores, grupos de trabalho com professores, regras contra bullying nas salas de aula, incentivo da aprendizagem por cooperação entre os alunos, conversas com agressores e vítimas, suporte para as vítimas e grupos de discussão. Esse programa teve um grande sucesso em reduzir bullying, atingindo em torno de 50% de diminuição desse comportamento agressivo (Olweus, 1993) e, por isso, foi adaptado para diversos países, nos quais ele teve resultados menos robustos dos que os encontrados inicialmente por Olweus.

Um exemplo mais atual de programa bem sucedido de combate ao bullying que une os dois tipos de intervenção (com alunos diretamente envolvidos em bullying e com a comunidade escolar) é o Kiva (Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011), desenvolvido na Finlândia. Na primeira fase do programa são ministradas aulas para toda a classe com os temas de informações sobre bullying, empatia com as vítimas e estratégias para dar suporte às vítimas. Num segundo momento, os alunos e professores elaboram juntos regras sobre boa convivência a serem adotadas nas classes. E, na terceira fase, professores conversam com alunos vítimas e

autores sobre seus comportamentos, indicando alunos prossociais para dar suporte para vítimas específicas (Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). Outro componente utilizado no projeto Kiva e que tem sido empregado por programas similares é a realização de ações com pais e professores (Mendes, 2011; Munoz, Almeida & Justicia, 2005; Stan & Beldean, 2014) com o objetivo de que esses agentes sociais também possam contribuir no combate ao bullying.

Em um estudo de revisão Duarte, Galeano, Realpe e M (2014) analisaram semelhanças e diferenças entre dez programas mais utilizados para o combate ao bullying, a saber: Treinamento de Habilidades Sociais, Treinamento de Empatia, Olweus Bullying Prevention Program, Kiva, Quest for the Golden Ruler, Friendly Families Friendly Schools, Social Emotional Learning, Kidpower, PATHS Program e Visc Program. Entre as semelhanças encontradas, os autores citam a sustentação empírica, o objetivo geral que os programas estabelecem em termos de diminuir condutas agressivas, técnicas de intervenção cognitivo-comportamentais, os resultados positivos evidenciados no sentido de aumento do comportamento prossocial, a necessidade de que o programa seja implementado por um instrutor com experiência no assunto e ausência de procedimentos diferenciais para crianças com capacidade cognitiva reduzida. Entre as diferenças encontradas, Duarte, Galeano, Realpe e M (2014) mencionam os objetivos específicos das intervenções, as diferentes habilidades a serem desenvolvidas pelos participantes, o nível de prevenção atingido por cada programa (primário, secundário ou terciário), os participantes envolvidos na intervenção (vítimas, autores, testemunhas, professores, pais) e o procedimento desenvolvido.

No geral, esses programas têm mostrado resultados eficazes na prevenção ou combate ao bullying, entretanto estudos de metanálise de programas anti-bullying apontam que essa eficácia ainda é pequena (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008;

Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Steele, 2014; Vreeman & Carroll, 2007; Ttofi & Farrington, 2011). Esse dado aponta para a necessidade de avaliação dos programas existentes em termos de quais componentes estão sendo eficazes no combate ao bullying e quais componentes precisam ser modificados. Nessa direção, novas pesquisas que contribuam para uma melhor compreensão do bullying podem sugerir mudanças nas intervenções realizadas de forma a produzir resultados mais robustos no combate à violência entre pares.

Por fim, um último tipo de ação voltado para o combate do bullying é a criação de leis que punam os autores de bullying. No Rio Grande do Sul está em vigor desde 2010 a Lei número 13.474 (Rio Grande do Sul, 2010), a qual prevê que os agressores participem de círculos restaurativos (encontros dos agressores com as vítimas e mediadores em que se busca a reparação do dano sofrido pela vítima e a restauração das relações interpessoais), que as famílias sejam envolvidas na identificação e solução do bullying e que as equipes pedagógicas das escolas estejam capacitadas a prevenir e combater o bullying (dos Santos, Yates, Sayago & Dornelles, 2012). No Distrito Federal também está em vigor desde 2012 a Lei número 4.837 (Distrito Federal, 2012), a qual prevê uma política de conscientização, prevenção e combate ao bullying nas instituições públicas e privadas de ensino.

Em termos federais, as crianças e adolescentes são amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasília, 1990), o qual afirma que é dever da sociedade e do Estado zelar pelo bem-estar e segurança dessa população (Lei número 8.069 de 13/07/1990). Mais recentemente foi aprovada uma lei que institui um programa de combate à intimidação sistemática (Lei número 13.185 de 06/11/2015). Essa lei federal (Brasília, 2015) aponta como dever das escolas, clubes e agremiações recreativas instituírem um programa de combate ao bullying com os seguintes objetivos: prevenir e

combater a prática de bullying; capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; disseminar campanhas de conscientização dessa agressão; dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e agressores; instituir práticas de conduta e orientação aos familiares das crianças envolvidas no bullying; promover a cidadania, a empatia e o respeito; evitar a punição dos agressores adotando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a responsabilização e diminuição dos comportamentos agressivos.

A aprovação da Lei número 13.185 de 06/11/2015 mostra um avanço ao se considerar o bullying como um problema que requer atenção dos órgãos públicos brasileiros. Entretanto, essa lei traz implicações para as escolas, as quais serão as grandes responsáveis por prevenir e combater o bullying e por isso precisarão conhecer e implementar programas que visem diminuir esse tipo de agressão. Sendo assim, com essa lei, torna-se urgente a realização de pesquisas no Brasil que tragam uma compreensão sobre o bullying e proponham formas de intervenção a esse tipo de violência.

CAPÍTULO II:

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE HABILIDADES SOCIAIS E BULLYING: QUESTÕES TEÓRICAS, DADOS DE LEVANTAMENTO E RESULTADOS DE INTERVENÇÕES.

A violência nas escolas tem se configurado uma preocupação da Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem promovido pesquisas e livros sobre o tema (por exemplo, ver Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux & Blaya, 2002). Segundo essa organização, a violência nas escolas inclui todos os comportamentos agressivos que ocorrem no ambiente escolar (Abramovay & Rua, 2002), e dentre eles o bullying tem recebido destaque como um fenômeno presente em praticamente todos os países e que traz sérios prejuízos para todos os envolvidos.

Diversos estudos, principalmente no exterior, têm investigado a questão do bullying e sua relação com constructos como habilidades sociais e competência social. Essa relação merece atenção, uma vez que o bullying ocorre em uma situação interpessoal e nesse contexto, as habilidades sociais podem ser uma variável significativa. Nesse sentido procurou-se fazer uma revisão da literatura sobre bullying, habilidades sociais e competência social, com o objetivo de compreender o que tem sido produzido sobre tal temática.

O fenômeno bullying:

O bullying tem ganhado visibilidade na sociedade moderna, o que pode ser observado pela frequência com que é retratado pela mídia e pelo aumento de pesquisas sobre o tema. Esse fenômeno pode ser definido como a apresentação de comportamentos violentos intencionais e recorrentes de um ou mais estudantes com

maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a outro estudante, produzindo consequências negativas para o último (definição elaborada para esse estudo com base nos seguintes autores: Batsche & Knoff, 1994; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000).

A partir da definição de bullying, têm sido realizadas algumas classificações acerca desse fenômeno. Uma das classificações aponta a existência de bullying direto e indireto, sendo que o primeiro seria a agressão que ocorre na presença da vítima, enquanto o segundo seria o comportamento violento que ocorre por meio de isolamento, exclusão do grupo e rumores sobre a vítima (Olweus, 1993). Ainda é possível considerar outro tipo de classificação de bullying, a depender de sua topografia: físico, verbal, material, psicológico, sexual e virtual (cyberbullying) (Fante & Pedra, 2008).

Com essa classificação pode-se pensar em quatro papéis diferentes que as crianças e adolescentes podem desempenhar no bullying. As vítimas são aqueles alunos que recebem a agressão, os autores são aqueles que cometem a agressão, as vítimas-autores são os estudantes que ora praticam e ora são alvo da agressão de colegas (Olweus, 1993). Por fim, as testemunhas são aquelas crianças ou adolescentes que não estão diretamente envolvidos com a agressão, porém convivem num ambiente escolar em que o bullying está presente (Hubbard, 2015; Lopes-Neto, 2011). O papel de testemunha ainda pode se desdobrar em quatro tipos de atuações: alunos que defendem as vítimas, alunos que ajudam o agressor em seu comportamento violento, alunos que reforçam o comportamento do agressor, e alunos que ignoram o bullying e se afastam (Hoffmann, 2012).

As pesquisas brasileiras realizadas com foco no bullying apontam índices de prevalência que variam entre 5% a 25% de estudantes vítimas desse tipo de violência (Fante, 2005; Malta, Silva, Mello, Monteiro, Sardinha, Crespo, Carvalho, Silva & Porto,

2010) e 10% a 22% de alunos agressores (Fante, 2005; Fischer, 2010). Esses índices são preocupantes quando se considera as consequências que o bullying traz tanto para vítimas quanto para agressores e testemunhas. Dentre as consequências dessa agressão para as vítimas, destacam-se a baixa autoestima (Bandeira & Hutz, 2010), transtorno de conduta (Cruzeiro, da Silva, Horta, Souza, Faria, Pinheiro, Silveira & Ferreira, 2008), absenteísmo escolar (da Silva, Cardoso, Jansen, Souza, Godoy, Cruzeiro, Horta & Pinheiro, 2012), perda de concentração e medo de ir para a escola (Fisher, 2010), transtornos psicológicos como ansiedade e depressão (Vessey, DiFazio & Strout, 2013) e, num grau extremo, suicídio (Vieira, Mendes & Guimarães, 2009). Embora os resultados para as vítimas sejam mais evidenciados, ser autor de bullying também é preditor de desfechos desfavoráveis como: condenações por crimes, autorrelato de violência, trabalhos de baixo status e abuso de drogas (Farrington & Ttofi, 2011). Mesmo as crianças e adolescentes que apenas presenciam episódios de bullying apresentam prejuízos como maior descontentamento com a escola e comprometimento acadêmico e social (Lopes Neto, 2005), além de um risco de desenvolver transtorno de estresse pós-traumático (Caminha, Land & Caminha, 2012).

Uma vez que o bullying está presente de forma substancial nas comunidades e que as crianças e adolescentes expostos a esse tipo de agressão desenvolvem diversas dificuldades em sua trajetória acadêmica e pessoal, as pesquisas da área tem se voltado para a busca de variáveis preditoras de bullying, bem como para a realização de intervenções focadas em prevenir ou combater esse comportamento violento. Nessa busca, uma variável que tem sido explorada são as habilidades sociais, tanto em pesquisas que procuram estabelecer uma relação entre esse constructo e um maior ou menor índice de bullying, quanto em pesquisas que se propõem a desenvolver programas voltados para a promoção de habilidades sociais para o combate ao bullying.

O Campo das Habilidades Sociais:

O campo das Habilidades Sociais abarca estudos teóricos e práticos que abordam as relações interpessoais e seus desdobramentos em diversas áreas da vida em sociedade. Dentro desse campo dois constructos são essenciais, o conceito de habilidades sociais e o conceito de competência social.

As habilidades sociais se configuram como um tipo específico de comportamento social com alta probabilidade de produzir consequências positivas tanto para o indivíduo como para as pessoas do seu grupo social (Del Prette & Del Prette, 2010). Pela sua probabilidade de produzir consequências positivas, o repertório de habilidades sociais vem sendo positivamente correlacionado, principalmente em crianças e adolescentes, com o desempenho escolar satisfatório (Molina & Del Prette, 2006) e com a maior aceitação pelos pares (Gonçalves & Murta, 2008). Ao mesmo tempo, um repertório pobre em habilidades sociais nessa faixa etária também está positivamente correlacionado com problemas de comportamento, dificuldade de aprendizagem (Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton & Crews, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009; Trentacosta & Izard, 2007) e transtornos como depressão, ansiedade, fobia social, timidez e abuso de substâncias (Del Prette & Del Prette, 2005).

Por sua vez, a existência de classes e subclasses de habilidades sociais no repertório dos indivíduos não garante que eles sejam bem sucedidos socialmente. Por isso, Del Prette e Del Prette (2010) afirmam que há uma diferença conceitual entre o que é denominado habilidade social e competência social. Essa última tem sido definida como “atributo avaliativo de um comportamento ou conjunto de comportamentos bem

sucedidos – conforme determinados critérios de funcionalidade - em uma interação social” (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 106).

Os critérios considerados importantes para a competência social, segundo Del Prette e Del Prette (2011) seriam: consecução dos objetivos da interação, manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos e da qualidade da relação, equilíbrio de perdas e ganhos entre os envolvidos e respeito aos direitos humanos universais. Esses critérios de funcionalidade estão pautados tanto em consequências para o próprio indivíduo como para a comunidade verbal da qual ele faz parte. Isso significa que é importante o indivíduo conseguir atingir os objetivos da interação e ao mesmo tempo ter um desempenho aprovado pela comunidade, mantendo ou melhorando a relação entre as pessoas envolvidas.

Considerando as consequências de um comportamento socialmente competente Del Prette e Del Prette (2010) entendem que os critérios da competência social contemplam duas dimensões: a instrumental e a ético-moral. A dimensão instrumental está relacionada com consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo que se comporta; já a dimensão ético-moral se refere a consequências que implicam em escolhas de médio e longo prazo que beneficiam tanto a pessoa quanto a comunidade social.

Os estudiosos do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais entendem que a adolescência é um período importante para o refinamento de habilidades sociais aprendidas na infância e para o estabelecimento e manutenção de interações interpessoais saudáveis (Murta, Del Prette, Nunes & Del Prette, 2006), principalmente com os pares (Cole & Cole, 2004). Ao mesmo tempo há uma preocupação crescente dentro desse campo de pesquisa e atuação com relação ao desenvolvimento social e sua interface com a saúde nessa fase do desenvolvimento. Isso ocorre pela exacerbação de

problemas que atingem os jovens na cultura ocidental contemporânea, como gravidez precoce, evasão escolar, aliciamento para atividades ilegais e também a presença de problemas psicológicos como bullying, alcoolismo, drogadição, depressão e timidez (Murta e colaboradores, 2006).

De acordo com a compreensão do bullying como um comportamento que ocorre em uma relação interpessoal entre pares, e com a concepção de que quando se refere a relações interpessoais os constructos de habilidades sociais e competência social são cruciais, os estudiosos passaram a realizar pesquisas que pudessem trazer a contribuição da área de habilidades sociais para o entendimento do fenômeno do bullying. A presente pesquisa tem como objetivo trazer uma sistematização do que tem sido produzido sobre bullying, habilidades sociais e competência social. Procura-se com isso analisar o estado atual da literatura na área, apontando resultados substanciais, bem como considerando possíveis divergências entre os dados e eventuais lacunas que precisem ser preenchidas por novas pesquisas.

No Brasil, além da presente iniciativa, existe apenas uma revisão sistemática sobre habilidades sociais e bullying. A revisão de Almeida e Lisboa (2014) utilizou como descritores os termos “habilidades sociais” e “bullying” para pesquisar estudos entre 2007 e 2013 nas bases de dados do PubMed, Academic Search Premier, PsycINFO, Science Direct e Web of Science. Como resultados as autoras encontraram 24 artigos os quais foram analisados em termos de país da publicação, tipo de artigo (teórico ou empírico), delineamento empregado na pesquisa, instrumentos utilizados, população estudada, habilidades sociais alvo e resultados encontrados nos estudos.

Considerando a pesquisa de Almeida e Lisboa (2014) o presente estudo pretende ampliar as buscas nas bases de dados em termos de inserção do descritor “competência social”, de expansão do período de artigos publicados e de inclusão da pesquisa em

bases de dados relevante para o tema. A presente revisão também tem como objetivo geral analisar os estudos encontrados tendo como embasamento o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais. Dessa forma, os objetivos específicos que nortearam a presente revisão são: identificar a relação entre habilidades sociais e bullying na literatura; identificar a relação entre competência social e bullying na literatura; analisar o que as pesquisas teóricas indicam sobre essas relações; analisar como as pesquisas empíricas que investigam essas relações têm sido conduzidas em termos de participantes e forma de coleta de dados; analisar como as intervenções que têm como base a relação entre habilidades sociais e bullying têm sido realizadas em termos de delineamento e procedimentos utilizados.

MÉTODO

Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa nas bases de dados Scielo, Psycinfo, Web of Science e no Corpus HS. O Corpus HS foi criado na pesquisa de doutorado de Colepicolo (2014) realizada na perspectiva do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais e reúne mais de 25 portais e bases de dados com publicações relacionadas à temática de Habilidades Sociais. Na presente pesquisa foram utilizados os descritores “habilidades sociais AND bullying”, “competência social AND bullying”, “social skills AND bullying” e “social competence AND bullying”. O período a ser pesquisado foi desde o início dos registros das bases de dados até julho de 2014. Faz-se uma ressalva para o Corpus HS, o qual cobre o período de 1912 a 2013.

A princípio foram encontrados 317 estudos realizados desde 1998 a 2014, sendo 52 no Web of Science, 131 no Psycinfo e 134 no Corpus HS. Ao realizar uma busca no Scielo com os descritores “bullying AND habilidades sociais” e “bullying AND competência social”, não foi encontrado nenhum estudo registrado. Porém, ao realizar

uma busca apenas com a palavra-chave “bullying”, foi encontrado um artigo que se enquadrava nos critérios de inclusão da presente análise (Mendes, 2011), e por isso foi acrescentado nessa revisão.

Durante a busca por artigos que se enquadrassem para a presente revisão, os resumos de todas as publicações encontrados foram lidos, e aquelas que se inserissem nos seguintes critérios de inclusão, foram admitidas para a análise posterior: estudos disponíveis nos idiomas inglês, espanhol ou português; estudos que tivessem como foco principal a relação entre os constructos de bullying e habilidades sociais ou competência social; pesquisas que investigassem o bullying em crianças e adolescentes; estudos que tivessem sido publicados como artigos de jornais científicos ou como dissertações e teses; estudos inéditos, sendo analisadas apenas uma vez as pesquisas que se repetiam em mais de uma base de dados. Livros, capítulos de livros e revisões de livros foram excluídos dessa revisão. Também foram excluídos os estudos que abordavam o bullying no contexto de trabalho (denominado no Brasil de assédio moral), pois esse fenômeno traz implicações diferenciadas do bullying escolar. A Figura 1 abaixo resume o processo de seleção e análise dos estudos encontrados.

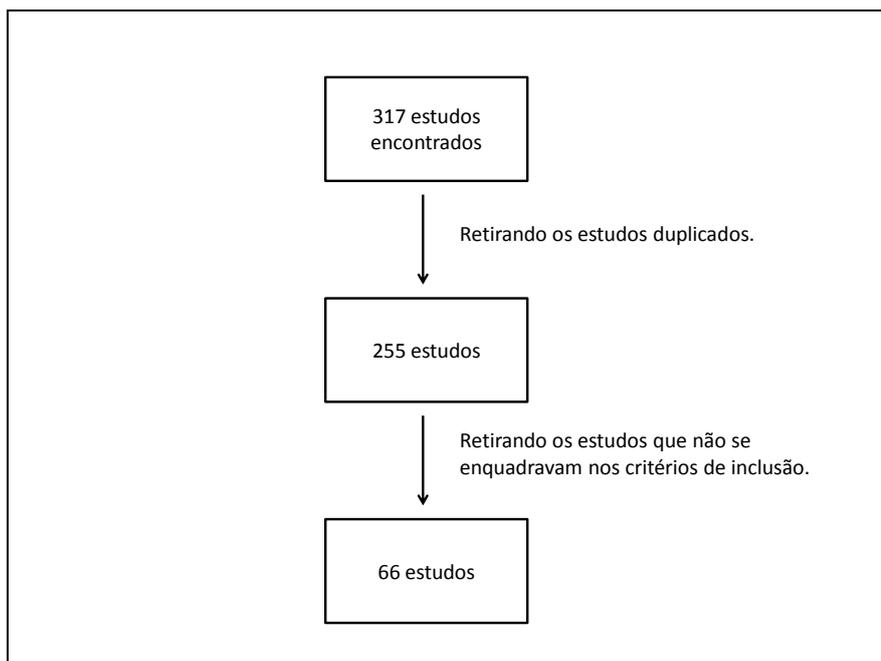


Figura 1. Passos do processo de seleção dos estudos encontrados na literatura para a presente revisão.

Ao final dessa seleção, 66 estudos foram incluídos na presente revisão, sendo 58 artigos e nove pesquisas de mestrado ou doutorado. Destes estudos, 40 estavam disponíveis para serem lidos integralmente, e 26 tiveram apenas seus resumos analisados, uma vez que os estudos em sua íntegra não estavam acessíveis. Esses estudos foram analisados em três categorias mais abrangentes: estudos teóricos, estudos de levantamento de dados sobre a relação entre habilidades sociais e bullying e estudos de intervenção que tiveram algum componente de treinamento de habilidades sociais com o objetivo de prevenir ou combater o bullying. Na categoria de estudos teóricos, foram analisadas as contribuições teóricas sobre a relação entre habilidades sociais e bullying. Para as categorias de levantamento de dados e intervenção foram analisadas subcategorias, a saber: população estudada, instrumentos utilizados, tipo de delineamento, habilidades sociais estudadas e resultados obtidos.

RESULTADOS

Do total de estudos analisados, sete foram classificadas como teóricas, 35 como levantamento de dados e 24 estudos foram classificadas como intervenções. A seguir, são analisados os estudos encontrados na literatura, agrupados segundo a categoria a qual pertencem: estudos teóricos, estudos de levantamento e estudos de intervenção.

Estudos teóricos

As publicações que se inserem nesse tipo de estudo trazem discussões teóricas sobre a relação entre bullying e habilidades sociais. Três publicações exploram o conceito de que os autores de bullying possuem déficits em habilidades sociais (Bejerot & Humble, 2007; Biggs, Simpson & Gaus, 2010; Crick & Dodge, 1999), enquanto outras três publicações criticam essa concepção de que os agressores possuem um repertório pobre em habilidades sociais (Sutton, Smith & Swettenham, 1999^a; 1999^b, 2001), e uma das publicações debate sobre esse tema sem defender um dos argumentos (Arsenio & Lemerise, 2001).

Os pesquisadores que explicam o bullying como déficits em habilidades sociais utilizam a abordagem do Processamento da Informação Social (SIP) como referencial teórico. Eles afirmam que os agressores têm problemas no processamento cognitivo, tendo dificuldade em entender as intenções e estados mentais dos outros, e que esses déficits no processamento da informação social têm um impacto no ajustamento social das crianças e adolescentes (Crick & Dodge, 1999).

Nessa direção, alguns pesquisadores recorrem a dados de estudos empíricos para justificar a concepção de que vítimas de bullying também possuem déficits no repertório de habilidades sociais como um todo. Bejerot e Humble (2007) e Biggs, Simpson e Gaus (2010) trazem dados de pesquisas indicando que crianças e

adolescentes com o transtorno do espectro autista têm maior probabilidade de sofrerem bullying. Como parte de seu transtorno, essas crianças e adolescentes também possuem déficits generalizados em habilidades sociais, e por isso, os autores entendem que são esses déficits que tornam os autistas mais suscetíveis a vitimização.

Sob outro ponto de vista, pesquisadores da Teoria da Mente afirmam que os agressores líderes e aqueles que praticam bullying indireto possuem uma cognição social e uma teoria da mente melhores do que outras crianças, conseguindo com isso manipular, infringir sofrimento e evitar punições (Sutton, Smith & Swettenham, 1999a; 1999b, 2001). Dessa forma, esses pesquisadores defendem que o bullying não poderia ser explicado por déficits em habilidades sociais dos agressores.

Diante desse debate, Arsenio e Lemerise (2001) levantam algumas questões importantes a serem consideradas. Esses autores argumentam que diferentes tipos de bullying podem estar associados a diferentes tipos de agressores, e sendo assim, alguns agressores podem ter um bom repertório de habilidades sociais (como os líderes e agressores de bullying indireto, o que é apontado pelos teóricos da Teoria da Mente), enquanto outros possuem déficits nesse aspecto (como apontado pelos teóricos do Processamento da Informação Social). Outra questão importante levantada nesse debate por Arsenio e Lemerise (2001) se refere aos conceitos de bullying e competência social utilizados. A Figura 2 a seguir aponta como os dois conjuntos de teóricos definem os constructos em questão.

| CONCEITOS | AUTORES DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO SOCIAL | AUTORES DA TEORIA DA MENTE |
|---|--|---|
| Bullying | Tipo de agressão empregada para atingir uma dominância sobre outros. | Qualquer tipo de agressão. |
| Competência social | Obtenção dos objetivos na interação e avaliação dos interlocutores e da comunidade. | Obtenção de objetivos na interação social. |
| Relação entre bullying e constructos do Campo das Habilidades Sociais | Autores de bullying têm déficits no processamento cognitivo que culminam em um déficit de habilidades sociais. | Autores de bullying possuem competência social e habilidades sociais, pois conseguem entender a perspectiva dos outros e usam as habilidades sociais com o objetivo de manipular. |

Figura 2. Conceitos de bullying e competência social e a relação entre bullying e constructos do Campo das Habilidades Sociais segundo as abordagens do Processamento da Informação Social e da Teoria da Mente.

Como pode ser visualizado na Figura 2 e consonante com o argumento de Arsenio e Lemerise (2001), os teóricos das abordagens do Processamento da Informação Social e da Teoria da Mente possuem concepções diferentes sobre os dois constructos em questão, diferença essa que pode ter um impacto em como esses estudiosos relacionam bullying e habilidades sociais. A partir dessas considerações, os pesquisadores que entraram nesse debate propõem que sejam feitas mais pesquisas empíricas que possam trazer dados para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

Estudos de levantamento de dados sobre a relação entre bullying e habilidades sociais

As publicações inseridas nessa categoria envolvem estudos de levantamento com uma amostra da população. No ANEXO A, segue uma tabela dos estudos analisados com características da população estudada, instrumentos utilizados e principais resultados obtidos.

Dos 35 estudos encontrados, sete foram realizados apenas com crianças (Caravita & Di Blasio, 2009; Fox & Boulton, 2005; Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012; Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012; Smith, Polenik, Nakasita & Jones, 2012; Woods, Wolke, Nowicki & Hall, 2009), 15 tiveram como participantes adolescentes (Ang & Goh, 2010; Biggam & Power, 1999; Casale, 2009; Champion, 1998; Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Gofin & Avitzour, 2012; Polan, Sieving & McMorris, 2010; Polan, Sieving & McMorris, 2013; Postigo, Gonzalez, Mateu & Montoya, 2012; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012; Ward, 2008), 10 pesquisaram tanto crianças quanto adolescentes (Choi & Cho, 2012; Hussein, 2013; Irshad & Atta, 2013; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana & Evans, 2010; Seehra, Fleming, Newton & DiBiase, 2011; Shea & Wiener, 2003; Sofronoff, Dark & Stone, 2011; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010) e apenas três utilizaram estudantes universitários como participantes (Fortner, 2012; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Ono & Honna, 2008). Ressalta-se a predominância de pesquisas com adolescentes (71,4% das pesquisas utilizaram adolescentes ou adolescentes e crianças), o que provavelmente ocorre porque o bullying está mais presente nessa faixa etária

(Fisher, 2012), sendo assim essa é uma população que merece destaque nessas pesquisas.

A maioria das pesquisas (68,5%) foi realizada com crianças e adolescentes saudáveis, sem nenhum transtorno ou particularidade, porém alguns trabalhos utilizaram populações mais específicas. Dois estudos investigaram prisioneiros (Biggam & Power, 1999; Ward, 2008), dois tinham como amostra alunos com TDAH (Shea & Wiener, 2003; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010), dois pesquisaram estudantes com déficit intelectual (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007), um utilizou crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem (Casale, 2009), um analisou alunos com síndrome de Asperger (Sofronoff, Dark & Stone, 2011), um tinha como amostra adolescentes autistas (Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012), um foi feito com crianças adotadas (Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012) e um investigou uma amostra de participantes com epilepsia e doença renal crônica (Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009).

Esses estudos com amostras de populações com particularidades tinham como objetivo compreender a relação entre envolvimento em bullying e habilidades sociais nessas populações, uma vez que essa relação entre os constructos pode estar presente em uma população de alunos e não em outra. Por exemplo, as pesquisas com crianças adotadas (Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012) e autistas (Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012) mostram que quando essas populações são vítimas de bullying, seu repertório de habilidades sociais é deficitário. Já os estudos com alunos com dificuldade de aprendizagem (Casale, 2009), com síndrome de Asperger (Sofronoff, Dark & Stone, 2011) e com crianças com epilepsia e doença renal crônica (Hamiwka, Yu, Hamiwka,

Sherman, Anderson & Wirrell, 2009) apontam que não há relação entre o repertório de habilidades sociais dessas populações e seu envolvimento em bullying. Há também dados contrastantes encontrados com essas populações específicas: Shea e Wiener (2003) encontraram que o repertório de habilidades sociais de vítimas com TDAH é significativamente menor comparado com a média, ao passo que Taylor, Saylor, Twyman e Macias (2010) não encontraram relação entre o repertório social de crianças com TDAH e seu envolvimento em bullying.

Outro dado importante sobre a população pesquisada se refere ao tipo de envolvimento no bullying que os participantes tinham. A maioria das pesquisas (80%) tinha como amostra vítimas, autores, vítimas-autores e estudantes não envolvidos no bullying (testemunhas). Porém, uma pesquisa teve como foco apenas vítimas-autores (Postigo, Gonzalez, Mateu & Montoya; 2012), duas pesquisas tiveram como amostra apenas vítimas e estudantes não envolvidos com bullying (Champion; 1998; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012) e quatro pesquisas analisaram apenas o papel das testemunhas (Caravita & Di Blasio, 2009; Choi & Cho, 2012; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008).

Ainda sobre a população pesquisada, 34 estudos tiveram participantes do sexo masculino e feminino e um estudo foi realizado apenas com participantes do sexo masculino (Shea & Wiener, 2003). Esse dado acerca do sexo dos participantes é coerente com a literatura de bullying, a qual afirma que esse tipo de violência ocorre tanto com meninos quanto com meninas, mas que os alunos do sexo masculino estão mais propensos a participarem de forma direta de episódios de bullying (Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer & Kristensen, 2009; De Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Malta et al, 2010).

Além das próprias crianças e adolescentes, 37,1% dos estudos utilizaram informantes para ter acesso às habilidades sociais e/ou ao envolvimento com bullying. Desses estudos, oito tiveram como informantes os pais (Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009; Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Sofronoff, Dark & Stone, 2011; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010), quatro utilizaram professores (Casale, 2009; Fox & Boulton, 2005; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007; Smith, Polenik, Nakasita & Jones, 2012), um utilizou pais e professores (Shea & Wiener, 2003) e um empregou carcereiros na coleta de dados (Biggam & Power, 1999). Os estudos aqui analisados não tenderam a utilizar outros informantes que não os próprios alunos como fonte de dados, provavelmente porque o bullying pode ocorrer de forma velada e na ausência de outros agentes sociais como pais e professores (Ortega, Monks & Romera, 2013).

O instrumento mais empregado nos estudos de levantamento foi o questionário (91,4% dos estudos), ainda assim, dois estudos utilizaram a entrevista (Shea & Wiener, 2003; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012) e um estudo empregou tanto a entrevista quanto o questionário como instrumentos de avaliação (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012). A observação não foi utilizada em nenhum estudo, provavelmente devido à dificuldade de se acessar a vitimização e a autoria em bullying por meio dessa medida (Ortega, Monks & Romera, 2013). No caso dos questionários, muitas escalas foram utilizadas, desde inventários validados para o contexto em que se produziu a pesquisa (por exemplo: Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010), até questionários elaborados pelos autores (por exemplo: Fox & Boulton, 2005); desde inventários que tinham como objetivo principal investigar habilidades sociais e bullying

(por exemplo: Champion, Vernberg & Shipman, 2003), até escalas que, dentre outras variáveis, investigavam os constructos de interesse (por exemplo: Fortner, 2012). Cabe ressaltar a utilização de questionários de nomeação dos pares em quatro das pesquisas (Caravita & Di Blasio, 2009; Fox & Boulton, 2005; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Smith, Polenik, Nakasita & Jones, 2012). Esses instrumentos estão presentes em diversos estudos de bullying, uma vez que os pares são a principal audiência dessa agressão e têm um acesso privilegiado ao que acontece com os colegas (Seixas, 2005).

Em termos de método parece ser importante também detalhar as análises estatísticas utilizadas nas publicações: oito estudos encontrados utilizaram a análise de regressão como forma de relacionar as variáveis de envolvimento em bullying e habilidades sociais (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Fox & Boulton, 2005; Irshad & Atta, 2013; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Polan, Sieving & McMorris, 2010; Postigo, Gonzalez, Mateu & Montoya, 2012; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Sofronoff, Dark & Stone, 2011). As demais pesquisas utilizaram correlações ou análises de menor impacto, o que reduz a capacidade de explicação dos dados encontrados.

Sobre os constructos avaliados, os estudos variaram em termos de que tipo de bullying foi investigado e quais habilidades sociais foram analisadas. Em relação ao bullying 88,5% dos estudos tinham como alvo o bullying tradicional, enquanto 11,4% deles estavam interessados no cyberbullying (Ang & Goh, 2010; Gofin & Avitzour, 2012; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012), o que indica que o bullying virtual ainda é um fenômeno recente e pouco pesquisado. Uma vez que o cyberbullying possui características diferentes do bullying tradicional (Smith, 2013), mais pesquisas poderiam ser realizadas na temática virtual, para averiguar se também há diferenças no repertório de habilidades sociais para

os dois tipos de bullying. Gofin e Avitzour (2012), por exemplo, encontraram que os agressores tradicionais possuem um repertório limitado de habilidades sociais, enquanto os autores virtuais e as vítimas virtuais e reais apresentam um bom repertório social.

Já sobre as habilidades sociais, 60% dos estudos avaliaram as habilidades sociais como um constructo geral, sem considerar o caráter situacional que esse constructo abarca (Biggam & Power, 1999; Champion, 1998; Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Fortner, 2012; Fox & Boulton, 2005; Gofin & Avitzour, 2012; Irshad & Atta, 2013; Hussein, 2013; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012; Ono & Honna, 2008; Polan, Sieving & McMorris, 2010; Polan, Sieving & McMorris, 2013; Postigo, Gonzalez, Mateu & Montoya, 2012; Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012; Seehra, Fleming, Newton & DiBiase, 2011; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Shea & Wiener, 2003; Smith, Polenik, Nakasita & Jones, 2012; Sofronoff, Dark & Stone, 2011; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010), cinco trabalhos avaliaram classes de habilidades sociais diversas (Casale, 2009; Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007; Ward, 2008), oito pesquisas tiveram como foco a empatia (Ang & Goh, 2010; Caravita & Di Blasio, 2009; Choi & Cho, 2012; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana & Evans, 2010; Woods, Wolke, Nowicki & Hall, 2009) e uma pesquisa investigou as habilidades de conversação (Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012).

Em termos de resultados, as pesquisas trazem dados em três direções diferentes. Uma primeira direção seria a de que existe uma relação negativa entre habilidades sociais e bullying, ou seja, alunos envolvidos em bullying possuem um repertório

deficitário de habilidades sociais (Ang & Goh, 2010; Caravita & Di Blasio, 2009; Champion, 1998; Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Fox & Boulton, 2005; Gofin & Avitzour, 2012; Hussein, 2013; Irshad & Atta, 2013; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Polan, Sieving & McMorris, 2010; Polan, Sieving & McMorris, 2013 Postigo; Gonzalez, Mateu & Montoya, 2012; Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana & Evans, 2010; Seehra, Fleming, Newton & DiBiase, 2011; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Shea & Wiener, 2003; Smith, Polenik, Nakasita & Jones, 2012; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012). Uma segunda direção seria a de que existe uma relação positiva entre habilidades sociais e bullying, na medida em que crianças e adolescentes envolvidos em bullying apresentam um bom repertório de habilidades sociais (Biggam & Power, 1999; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Ono & Honna, 2008; Ward, 2008). E por fim, uma terceira direção seria a de que não existe uma relação entre o repertório de habilidades sociais e o envolvimento em bullying (Casale, 2009; Fortner, 2012; Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007; Sofronoff, Dark & Stone, 2011; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010; Woods, Wolke, Nowicki & Hall, 2009).

Um resultado também importante é o das pesquisas que procuraram investigar o repertório de habilidades sociais de crianças e adolescentes testemunhas de bullying. As quatro pesquisas encontradas mostraram uma correlação positiva entre a classe social de empatia e o comportamento de defender as vítimas (Caravita & Di Blasio, 2009; Choi & Cho, 2012; Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2007; Nickerson, Mele & Princiotta, 2008).

Estudos de intervenção

Os 24 estudos de intervenção encontrados na presente busca bibliográfica possuem características de participantes, método e resultados importantes de serem analisados. No ANEXO B encontra-se uma tabela com os estudos encontrados nessa categoria e as características de cada um deles.

Todas as pesquisas foram realizadas com uma amostra de alunos, apenas três também envolveram intervenções realizadas com pais (Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Mendes, 2011; Stan & Beldean, 2014) e três abordaram também intervenções com professores (Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Mendes, 2011; Munoz, Almeida & Justicia, 2005). Isso significa que a grande maioria das pesquisas no combate ao bullying (79,2%) tem focado apenas as crianças e adolescentes como possíveis atores nesse processo. Entretanto, uma vertente de estudiosos em bullying (Lopes-Neto, 2011; Olweus, 1993) aponta que para a mudança efetiva desse tipo de agressão, toda a comunidade, incluindo professores, monitores e coordenadores, deve ser envolvida.

Dentre os alunos participantes das intervenções, nove estudos tiveram como amostra crianças (Anderson-Butcher, Newsome & Nay, 2003; De Rosier, 2004; De Rosier & Marcus, 2005; Fox & Boulton, 2003a; Fox & Boulton, 2003b; Hampton, Roberts, Hammond & Carvalho, 2010; Houlston & Smith, 2009; Leadbeater & Hoglund, 2006; Stan & Beldean, 2014), seis estudos trabalharam com adolescentes (Calhoun, 2012; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Furnari, 2011; Lovegrove & Rumsey, 2005; Manchester, Wall, Dawson & Jackson, 2007; Scheithauer & Bull, 2008), enquanto nove estudos tinham como participantes tanto crianças quanto adolescentes (Baldry & Farrington, 2004; Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Irurtia, 2011; Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Karna,

Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Mendes, 2011; Munoz, Almeida & Justicia, 2005; Rubin-Vaughan, Pepler, Brown & Craig, 2011; Segura, 2013; Yabko, 2013). 87,5% dos trabalhos tinham uma amostra de estudantes de ambos os sexos, enquanto um trabalho analisou apenas dados de meninos (Manchester, Wall, Dawson & Jackson, 2007) e dois trabalhos tiveram como foco somente meninas (Furnari, 2011; Houlston & Smith, 2009). A maioria dos estudos (87,5%) foi realizada com todos os alunos de um segmento (de uma classe, de uma escola, etc.), apenas três estudos tiveram como foco alunos com papéis específicos no bullying – um estudo com vítimas (Yabko, 2013) e dois estudos com agressores (Calhoun, 2012; Manchester, Wall, Dawson & Jackson, 2007). Esse dado sobre os alvos da intervenção reflete uma preocupação comum na literatura de bullying, a de que por um lado devem existir programas voltados para auxiliar as vítimas e agressores, e por outro lado, toda a comunidade escolar precisa estar envolvida na intervenção, uma vez que a mudança de comportamento das testemunhas pode ter um papel chave no combate ao bullying (Craig & Pepler, 2007; Padgett & Notar, 2013).

As intervenções realizadas nos estudos encontrados tinham como foco o desenvolvimento de habilidades sociais como fator de mudança no bullying. Destas intervenções, dez traziam programas já prontos e reconhecidos de ensino de habilidades sociais: SSGRIN (De Rosier, 2004), Steps to Respect (Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005), WITS (Leadbeater & Hoglund, 2006), RTime (Hampton, Roberts, Hammond & Carvalho, 2010), JAHSO (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Irurtia, 2011), EQUIP (Manchester, Wall, Dawson & Jackson, 2007), Bulli e Pupe (Baldry & Farrington, 2004), Fairplayer-manual (Scheithauer & Bull, 2008), Anti-Violence Program (Stan & Beldean, 2014) e Superheroes Social Skills (Segura, 2013). Quase metade das pesquisas (41,6%) não apresentavam as técnicas

utilizadas nos programas de desenvolvimento de habilidades sociais, enquanto o restante dos estudos incluiu técnicas de instrução (seis estudos: Calhoun, 2012; De Rosier, 2004; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Segura, 2013), roleplay (seis estudos: Baldry & Farrington, 2004; De Rosier, 2004; Fox & Boulton, 2003b; Furnari, 2011; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Scheithauer & Bull, 2008), modelação (quatro estudos: De Rosier, 2004; Fox & Boulton, 2003b; Scheithauer & Bull, 2008; Segura, 2013), trabalho em grupo (três estudos: Baldry & Farrington, 2004; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011), uso de jogos virtuais (três estudos: Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Iurrtia, 2011; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Rubin-Vaughan, Pepler, Brown & Craig, 2011), feedback (três estudos: Calhoun, 2012; Fox & Boulton, 2003b; Scheithauer & Bull, 2008), uso de vídeos (dois estudos: Baldry & Farrington, 2004; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011) e reforço (dois estudos: Fox & Boulton, 2003b; Scheithauer & Bull, 2008).

Entre as classes de habilidades sociais ensinadas nos programas, tem-se: empatia (Baldry & Farrington, 2004; Calhoun, 2012; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Houlston & Smith, 2009; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011), comunicação (Calhoun, 2012; Furnari, 2011; Houlston & Smith, 2009; Munoz, Almeida & Justicia, 2005), assertividade (Calhoun, 2012; Fox & Boulton, 2003b; Furnari, 2011), resolução de problemas (Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Furnari, 2011), manejo emocional (Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013), fazer amigos (Fox & Boulton, 2003b), cooperação (Calhoun, 2012), responsabilidade

(Calhoun, 2012) e autocontrole (Calhoun, 2012). A maioria das pesquisas (58,3%) não especificou quais habilidades sociais foram treinadas nos participantes.

Quanto ao tipo de avaliação da intervenção utilizada, quatro das pesquisas utilizaram professores como informantes (Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Manchester, Wall, Dawson & Jackson, 2007; Munoz, Almeida & Justicia, 2005; Scheithauer & Bull, 2008) e três utilizaram a estratégia de nomeação de pares (De Rosier, 2004; Fox & Boulton, 2003a; Furnari, 2011), enquanto o restante utilizou o autorrelato. A forma de coleta de dados mais utilizada para a avaliação foi o questionário (91,6% dos estudos) seguida de observações (Anderson-Butcher, Newsome & Nay, 2003; Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Segura, 2013). Novamente é mencionada a dificuldade de acessar dados de bullying por meio de observação, uma vez que esse tipo de agressão pode ter um caráter mais velado e sutil (Ortega, Monks & Romera, 2013).

Em termos de delineamento dos trabalhos, 22 estudos (91,66%) tiveram uma avaliação pré-pós intervenção, e dentre eles 12 utilizaram grupo controle para comparar os dados encontrados na intervenção (Baldry & Farrington, 2004; De Rosier, 2004; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Fox & Boulton, 2003a; Fox & Boulton, 2003b; Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005; Houlston & Smith, 2009; Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Leadbeater & Hoglund, 2006; Lovegrove & Rumsey, 2005; Stan & Beldean, 2014; Yabko, 2013). Apenas um estudo fez o acompanhamento de follow-up (De Rosier & Marcus, 2005) e um teve delineamento de reversão ABAB (Anderson-Butcher, Newsome & Nay, 2003). Pode-se destacar a falta de pesquisas com rigor metodológico que permita maior confiabilidade dos dados. Pesquisas que utilizam delineamento com avaliação apenas pré e pós-intervenção – a maioria encontrada nessa análise – trazem poucas evidências

de que, de fato, foi a intervenção realizada que produziu mudanças nos comportamentos dos participantes (ver Del Prette & Del Prette, 2011).

Os resultados encontrados a partir das intervenções propostas mostram que em 41,6% das pesquisas houve uma redução da prática de bullying após a intervenção (Anderson-Butcher, Newsome & Nay, 2003; Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Iruiria, 2011; De Rosier, 2004; De Rosier & Marcus, 2005; Lovegrove & Rumsey, 2005; Manchester, Wall, Dawson & Jackson, 2007; Munoz, Almeida & Justicia, 2005; Scheithauer & Bull, 2008; Segura, 2013; Stan & Beldean, 2014), em 25% delas houve uma redução da vitimização na avaliação pós-intervenção (Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Leadbeater & Hoglund, 2006; Mendes, 2011; Scheithauer & Bull, 2008; Segura, 2013; Yabko, 2013) e em 20,8% das pesquisas não houve redução de bullying nem vitimização (Calhoun, 2012; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Fox & Boulton, 2003a; Fox & Boulton, 2003b; Houlston & Smith, 2009). Em três pesquisas (Furnari, 2011; Hampton, Roberts, Hammond & Carvalho, 2010; Rubin-Vaughan, Pepler, Brown & Craig, 2011) foi relatado que as mudanças percebidas foram na direção de alterar a percepção sobre o bullying, mas não a frequência com que esse comportamento ocorria.

Adicionalmente, em uma pesquisa (Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick, 2005) as observações realizadas apontaram para uma redução de vitimização e de agressão, porém os dados obtidos por meio de questionários não mostraram uma diminuição do bullying. Nessa direção de resultados diferentes sobre diminuição ou não de bullying a depender de uma variável do estudo, a pesquisa de Baldry e Farrington (2004) traz também um dado interessante: os autores apontam que após a intervenção houve uma diminuição de vitimização e bullying no grupo experimental de crianças mais velhas (14 a 16 anos), ao passo que o efeito contrário

ocorreu no grupo experimental de crianças mais novas - houve um aumento de vitimização e bullying.

DISCUSSÃO

A análise dos estudos encontrados na literatura sobre a relação de bullying com constructos do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais mostrou que essa é uma linha de pesquisa possível de ser desenvolvida e que pode trazer dados importantes para a compreensão e o combate do bullying. A seguir são apresentadas discussões acerca dos resultados encontrados na presente revisão, as quais podem contribuir para uma análise mais acurada sobre a relação entre bullying e habilidades sociais e também apontar caminhos para pesquisas futuras.

Estudos teóricos:

Os estudos teóricos encontrados na presente revisão possibilitam discussões importantes sobre o papel do repertório de habilidades sociais no envolvimento com bullying, discussões essas que se apoiam tanto em teorias e conceitos quanto em dados empíricos de pesquisas produzidas. Uma questão importante levantada nesse debate é a diferença de definições que os estudiosos da abordagem do Processamento da Informação Social e da Teoria da Mente utilizam em relação à bullying e competência social, e o quanto essas diferentes definições podem ter um impacto sobre as conclusões levantadas por eles.

As concepções sobre bullying utilizadas pelos dois conjuntos de teóricos contêm elementos do que é considerado bullying pelos estudiosos dessa temática. Porém, os estudiosos do bullying aprofundam essas definições, entendendo que esse fenômeno é um tipo de agressão, mas possui características específicas e que o diferenciam de

outros tipos de violência: desequilíbrio de poder, repetição e ocorrência entre pares (Batsche & Knoff, 1994; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000). Essas diferenças conceituais podem levar a um entendimento equivocado do que é bullying, e mais particularmente, dos déficits e reservas comportamentais dos envolvidos.

Também é possível fazer uma análise sobre as concepções de competência social utilizadas por esses dois grupos de teóricos e a concepção que os pesquisadores do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais utilizam. Nesse sentido, a definição de Crick e Dodge (1999) parece mais próxima da definição apresentada no Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, sendo um constructo mais amplo e complexo do que apenas a obtenção dos objetivos na interação social, como afirmam Sutton, Smith e Swettenham (1999a; 1999b, 2001). Para Del Prette e Del Prette (2011) um indivíduo é considerado socialmente competente quando produz consequências reforçadoras imediatas para si, tem seu desempenho aprovado pela comunidade social da qual faz parte, consegue manter ou melhorar a qualidade da sua relação com o interlocutor e produz consequências de médio e longo prazo que beneficiam tanto a si próprio quanto a comunidade social.

Outro ponto importante que esse debate traz é o conceito de habilidades sociais. Os pesquisadores da Teoria da Mente (Sutton, Smith & Swettenham, 1999a; 1999b; 2001) parecem ter uma visão restrita desse constructo quando afirmam que os agressores de bullying possuem empatia porque entendem os estados emocionais dos colegas. No Campo das Habilidades Sociais, tanto a empatia quanto outras classes de habilidades sociais são entendidas como tendo componentes cognitivos-afetivos e comportamentais (Del Prette & Del Prette, 1999). Dessa forma, empatia não se restringe apenas a compreender o estado emocional dos outros, mas também a compartilhar a

emoção do outro e expressar de forma verbal ou não verbal seu entendimento (Kestenberg & Falcone, 2011).

Essa perspectiva é compartilhada por pesquisadores que afirmam que os autores de bullying apresentam o componente cognitivo da empatia na medida em que entendem o que as demais pessoas sentem; porém essas crianças e adolescentes que praticam bullying têm déficits no componente afetivo da empatia, ou seja, não conseguem experimentar e partilhar o que as demais pessoas sentem (Arsenio & Lemerise, 2001; Noorden, Haselager, Cillessen & Bokowski, 2014).

A análise desses estudos aponta algumas limitações importantes. Em primeiro lugar, os conceitos de bullying, de habilidades sociais e de competência social incluídos nos estudos parecem incompletos ou não vinculados a definições mais recentes dos constructos, o que poderia comprometer as conclusões encontradas. Em segundo lugar, apesar de haver diversas teóricas psicológicas que poderiam contribuir para a explicação da relação entre bullying e habilidades sociais, foram encontradas apenas duas abordagens – Processamento da Informação Social e Teoria da Mente – cujos teóricos se debruçaram sobre essa questão. A expansão desse debate para demais abordagens psicológicas poderia enriquecer a discussão. Por fim, a maioria dos estudos alocados nessa categoria não é recente, e por isso essas pesquisas não consideram dados empíricos importantes que foram encontrados em estudos atuais e que podem favorecer novas reflexões, refutando ou embasando as discussões teóricas propostas pelos autores.

Estudos de levantamento de dados sobre a relação entre bullying e habilidades sociais:

Os estudos de levantamento de dados sobre a relação entre bullying e habilidades sociais trazem resultados em três direções diferentes – relação positiva entre

os dois constructos, relação negativa entre os constructos e nenhuma relação entre os constructos. A existência de estudos com resultados diferentes torna difícil concluir qual seria a real relação entre os constructos. Essa divergência entre os estudos pode ser ocasionada por diferenças metodológicas entre as pesquisas, como o uso de diferentes instrumentos de avaliação de bullying e habilidades sociais. Porém, essa divergência também pode ser fruto de diferentes definições dos constructos do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais e de algumas pesquisas avaliarem o repertório de habilidades sociais como um constructo geral ou limitado, enquanto outras pesquisas avaliam classes de habilidades sociais.

Com relação às habilidades sociais avaliadas, a maioria dos estudos avalia o repertório social como um constructo geral, sem considerar o caráter situacional que as habilidades sociais têm, e poucos estudos aferem as diferentes classes de habilidades. Uma vez que o repertório de habilidades sociais envolve diversas classes – como empatia, assertividade, autocontrole, comunicação, entre outras – os estudos que avaliam o repertório de habilidades sociais como um constructo geral perdem um refinamento importante, pois é possível que algumas classes de habilidades sociais, e não todas, estejam relacionadas com comportamentos de bullying e vitimização. Por exemplo, no estudo de Champion, Vernberg e Shipman (2003), as vítimas do sexo feminino relataram apenas menor autocontrole e cooperação do que não vítimas. No estudo de Casale (2009) não foi encontrada diferença nas habilidades de asserção, cooperação e autocontrole de adolescentes vítimas e não vítimas. Já no estudo de Ward (2008) os meninos agressores apresentaram altas habilidades sociais no geral e os meninos vítimas apresentaram alta empatia e asserção, enquanto as meninas agressoras apresentaram alta cooperação e autocontrole e as meninas vítimas relataram alta asserção e empatia.

Esses três estudos trazem dados diferentes sobre as habilidades sociais dos envolvidos em bullying, e nesse sentido, parece que mais pesquisas precisam ser realizadas analisando as classes de habilidades sociais para ter-se um resultado mais robusto em uma das direções. Entretanto, ressalta-se que a pesquisa de Ward (2008) foi realizada com adolescentes encarcerados e que essa especificidade da amostra pode ser um dos fatores responsáveis pela diferença nos dados.

Ainda com relação ao constructo de habilidades sociais, também foi possível encontrar pesquisas que analisassem esse constructo de forma limitada. Por exemplo, Hussein (2013) avaliou o seguimento de regras e a polidez como sendo o repertório de habilidades sociais. De acordo com o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2010; Gresham, 2009; McFall, 1982), as habilidades sociais envolvem sim habilidades de civilidade, como polidez e seguimento de regras, porém, também envolvem classes bem distintas, como a assertividade e a empatia. Dessa forma, parece que o constructo de habilidades sociais é mais complexo e abrangente do que consideram algumas pesquisas encontradas.

Cabe também analisar que algumas pesquisas reduzem o conceito de competência social ao de habilidades sociais. 14,3% dos estudos (Fortner, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012; Seehra, Fleming, Newton & DiBiase, 2011; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010) afirmaram avaliar competência social por meio de inventários que mediam comportamentos dos participantes, sendo que, de acordo com Del Prette e Del Prette (2009), essas pesquisas estariam avaliando habilidades sociais e não competência social.

Nesse sentido, alguns instrumentos que afirmam avaliar competência social, entendem por esse termo, um constructo diferente do que é entendido no Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais. Por exemplo, como mencionado por Del

Prette (2012), os instrumentos YSR (Youth Self-Report) e CBCL (Child Behavior Checklist) contêm uma escala de competência social, na qual são avaliados o engajamento do indivíduo em atividades, os relacionamentos sociais e o desempenho acadêmico. Esse conceito de competência social avaliado no YSR e no CBCL é derivado do campo de psicopatologia clínica, e não corresponde ao conceito de competência social da área de Habilidades Sociais (Del Prette, 2012).

Isso significa que, considerando o referencial de estudiosos renomados do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2010; Gresham, 2009; McFall, 1982), não foram encontradas pesquisas que de fato avaliassem a competência social dos envolvidos em bullying. Entende-se que essa é uma questão importante que deveria ser considerada para pesquisas nessa temática, pois é possível que as vítimas e autores de bullying apresentem um bom repertório de habilidades sociais, mas não sejam considerados socialmente competentes diante dessas situações, uma vez que a competência social não se restringe apenas à apresentação de diferentes classes de habilidades sociais.

Estudos de intervenção:

Alguns estudos de intervenção encontrados na presente revisão de literatura trouxeram programas de habilidades sociais com resultados promissores no combate ao bullying, enquanto outros estudos de intervenção não obtiveram sucesso nessa direção. Esses resultados pouco robustos também são apontados por estudos de metanálises de intervenção em bullying (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Steele, 2014; Vreeman & Carroll, 2007; Ttofi & Farrington, 2011), que mostram resultados ineficazes ou pouco eficazes em reduzir bullying e vitimização. Assim, cabem alguns questionamentos sobre como estão sendo planejados

e conduzidos esses programas de combate ao bullying, com relação ao delineamento empregado, às habilidades sociais ensinadas, aos procedimentos utilizados. Muitos dos programas aqui apresentados não deixam claro nos artigos encontrados quais são os procedimentos utilizados e quais as habilidades sociais alvos da intervenção, o que torna difícil analisar e comparar os programas.

Nesse ponto algumas perguntas poderiam ser feitas: quais habilidades sociais deveriam ser ensinadas para o combate ao bullying? Deveriam ser ensinadas classes de habilidades sociais diferentes para autores, vítimas e testemunhas de bullying? Além das habilidades sociais, quais outros comportamentos deveriam ser ensinados às crianças e adolescentes que favorecessem a competência social nas situações de bullying? Como poderiam ser planejados e conduzidos programas com maior efetividade de combate ao bullying?

Para responder a essas perguntas, mais pesquisas empíricas com foco em intervenções de combate ao bullying precisam ser realizadas. Tanto pesquisas teóricas e de levantamento que forneçam subsídios para o desenvolvimento de programas de prevenção e combate ao bullying, quanto pesquisas que envolvam o desenvolvimento e a implementação de programas desse tipo. No caso de pesquisas de levantamento de dados, seria importante a realização de estudos que considerassem os conceitos de habilidades sociais e de competência social como eles são definidos pelos teóricos do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais. No caso das pesquisas de intervenção, elas poderiam empregar delineamentos experimentais que tragam maior confiabilidade aos dados, como, por exemplo, pesquisas com grupo controle ou placebo.

CONCLUSÃO

Na presente revisão da literatura foram encontrados 66 estudos que investigavam a relação entre habilidades sociais e bullying e competência social e bullying. Esse parece ser um campo promissor de pesquisas, uma vez que as relações sociais entre o autor de bullying, a vítima e as testemunhas precisam ser investigadas para a melhor compreensão do fenômeno e para a redução desse tipo de violência na sociedade. Dessa forma, novas pesquisas poderiam ser realizadas na investigação da relação desses constructos com vistas a suprir as lacunas presentes nas pesquisas atuais e dar maior embasamento para essa área de pesquisa.

Como limitação dessa revisão de literatura pode-se indicar a pesquisa em apenas quatro bases de dados. Entretanto, ressalta-se a pesquisa na base de dados Corpus HS, base esta que abrange um número grande de periódicos e inclui todos os trabalhos do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais realizados dentro do período de busca da base. Adicionalmente, pode-se considerar como limitação desse trabalho a exclusão de livros e capítulos de livros que foram encontrados na busca nas bases de dados, uma vez que esses materiais poderiam trazer dados diferentes dos artigos em periódicos e das teses e dissertações. Por fim, um ponto não considerado na presente revisão, o qual pode ser tópico de maiores investigações futuras, é a análise dos manuais dos programas de intervenção apresentados nos artigos encontrados. Esses manuais podem conter mais informações sobre as intervenções e com isso permitirem análises de comparação entre os programas utilizados na literatura.

JUSTIFICATIVA DE PESQUISA E OBJETIVOS

O bullying se refere aos comportamentos violentos (físicos, psicológicos, verbais, etc.) intencionais e recorrentes de um ou mais estudantes com maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a outro estudante, produzindo consequências negativas para o último. Considerando que o bullying ocorre nas relações interpessoais entre estudantes, que ele está presente em escala mundial, que a prevalência dessa violência gira em torno de aproximadamente 15% no contexto brasileiro, e que esse fenômeno pode trazer desfechos graves para todos os envolvidos, torna-se importante investir em pesquisas que possam trazer maior conhecimento sobre o bullying e, conseqüentemente, sobre como preveni-lo ou combatê-lo. Nesse contexto, uma variável ainda pouco estudada, e altamente relevante, é o papel dos recursos e déficits comportamentais de agressores e de vítimas, e mais especificamente, do repertório de habilidades sociais desses indivíduos e de sua competência social para lidar com situações de bullying.

Pesquisas no exterior, principalmente nos Estados Unidos, Canadá e Europa, têm sido realizadas sobre a relação entre bullying e habilidades sociais. Os resultados encontrados podem ser classificados em três diferentes direções: o repertório de habilidades sociais está positivamente correlacionado com comportamentos de bullying e vitimização; o repertório de habilidades sociais está negativamente correlacionado com comportamentos de envolvimento em bullying; e não há relação entre essas duas variáveis. Chama atenção nessas pesquisas, a carência de estudos que investiguem classes específicas de habilidades sociais dos alvos e dos autores de bullying, assim como a prevalência de estudos com apenas um informante e um instrumento de coleta de dados. Uma pesquisa que se dedique a investigar as classes de habilidades sociais presentes no repertório dos diferentes atores envolvidos (vítima, autor, vítima-autor e

testemunha), com informações provenientes de mais de um informante e com pelo menos dois instrumentos para aferir bullying, poderia encontrar dados mais precisos e relevantes para a posterior prevenção de bullying.

Outro ponto que chama atenção nas pesquisas sobre bullying e habilidades sociais é a carência de estudos acerca da competência social dos envolvidos para lidar com situações de bullying. No Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais há uma discussão sobre a diferença entre habilidades sociais e competência social, sendo que alguns pesquisadores afirmam que esses conceitos poderiam ser equivalentes, enquanto outros estudiosos definem esses conceitos como constructos relacionados, porém, não análogos. Partindo da perspectiva de que a competência social é um constructo diferente do de habilidade social e que ela tem uma importância para as relações sociais, a investigação sobre indicadores de competência social poderia trazer dados importantes na medida em que os envolvidos em bullying podem ter um bom repertório de habilidades sociais, porém não serem socialmente competentes nessas situações de agressão, o que traria prejuízos para suas relações sociais e seu desenvolvimento.

Pesquisas que tivessem como foco avaliar de forma mais detalhada o repertório de habilidades sociais de crianças e adolescentes envolvidos em bullying, assim como pesquisas que se dedicassem a analisar a competência social de vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas de bullying, poderiam trazer dados para a melhor compreensão desse fenômeno. Além de um melhor entendimento sobre o bullying, essas pesquisas poderiam trazer informações importantes de serem utilizadas em intervenções que tivessem como objetivo a prevenção e o combate a esse tipo de violência, na medida em que se ensinaria aos alunos comportamentos sociais relevantes para a proteção de agressões.

Considerando essas possíveis colaborações para a compreensão e o combate ao bullying, o presente estudo tem como objetivos:

- (1) comparar o repertório de habilidades sociais de adolescentes vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas de bullying em termos de frequência e dificuldade;
- (2) correlacionar classes de habilidades sociais com comportamentos de autoria e vitimização de bullying em adolescentes por meio da autoavaliação e da avaliação dos pares;
- (3) identificar convergências e divergências entre os escores de autoria e vitimização em bullying dos adolescentes da amostra considerando a autoavaliação, a avaliação dos pares e dos professores;
- (4) avaliar e descrever indicadores de competência social de adolescentes vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas de bullying.
- (5) analisar funcionalmente os comportamentos de vítimas, autores e testemunhas de bullying, com base nos resultados empíricos encontrados na presente pesquisa.

Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa empírica que pudesse fornecer resultados sobre a relação entre os constructos do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais e os comportamentos de autoria e vitimização de bullying. Os resultados dessa pesquisa podem ser visualizados nos capítulos a seguir, os quais podem ser lidos separadamente, pois todos os capítulos possuem introdução, método, resultados e discussão próprios, com o objetivo de posteriormente, e com os devidos ajustes, se transformarem em artigos independentes.

CAPÍTULO III:

RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES SOCIAIS E ENVOLVIMENTO EM BULLYING EM ADOLESCENTES

O bullying é um importante fenômeno mundial que pode ser influenciado por diversos fatores e produz uma ampla gama de consequências em todos os envolvidos. Muitas são as variáveis a serem estudadas quando se fala de bullying: contexto familiar, contexto escolar, cultura, religião, variáveis individuais. Uma variável com grande potencial para ser explorada nesse tipo de violência seria as habilidades sociais presentes no repertório dos indivíduos que praticam e que produzem bullying. Sendo assim, o presente estudo pretende investigar essa relação entre bullying e habilidades sociais.

Bullying:

Dentro do tema de violência na escola, o qual tem se configurado como uma preocupação da UNESCO (por exemplo, ver Abramovay & Rua, 2002; Debarbieux & Blaya, 2002), destaca-se o bullying que pode ser definido como comportamentos violentos (físicos, psicológicos, etc.) intencionais e recorrentes de um ou mais estudantes com maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a outro estudante, produzindo consequências negativas para o último (definição elaborada para esse estudo com base nos diversos autores: Batsche & Knoff, 19994; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000). A partir dessa definição, fica evidente que o bullying é considerado um tipo de violência ocorrida na escola que atende a três critérios importantes: ocorrência entre pares,

repetição desse comportamento ao longo do tempo e presença de desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Leff & Waasdorp, 2013).

Considerando essa definição, é possível distinguir quatro papéis no bullying. As vítimas são os estudantes que sofrem a agressão, já os autores são aqueles que praticam a violência contra um colega. As vítimas-autores são os alunos que ora atuam sofrendo a agressão e ora atuam praticando-a. E por fim as testemunhas são os demais alunos que convivem em um ambiente escolar em que o bullying está presente, sem estarem diretamente envolvidos no episódio agressivo (Hubbard, 2015; Lopes-Neto, 2011).

O bullying começou a ser pesquisado há relativamente pouco tempo, no final da década de 70, pelo professor suíço Dan Olweus. A princípio as pesquisas eram realizadas em poucos países da Europa e nos Estados Unidos, com o principal objetivo de avaliar a prevalência de bullying nas populações e utilizar a intervenção elaborada por Olweus para o combate a esse tipo de violência. Com o tempo, as pesquisas passaram a efetivarem-se nos mais diversos países, relacionando uma ampla gama de variáveis com o fenômeno do bullying, desenvolvendo instrumentos para a avaliação desse tipo de violência, propondo programas de combate ao bullying; enfim, se instalou um programa de pesquisa nessa temática (Smith, 2013).

No Brasil, os estudos acerca de bullying ainda são incipientes, porém em termos de dados de prevalência destacam-se os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Essa pesquisa é realizada regularmente com alunos das oitavas séries de escolas públicas e privadas de todas as capitais dos estados brasileiros e tem como objetivo obter informações sobre a saúde dos alunos. Com relação ao bullying, os dados obtidos são de que 7,2% dos alunos relataram sofrer bullying enquanto 20,8% dos alunos afirmaram praticar esse tipo de agressão. Os alunos mais jovens e que tinham mães com menor escolaridade tinham maior probabilidade de serem vítimas, enquanto

os alunos mais velhos, filhos de mães com maior escolaridade e estudando em escolas privadas tinham maior chance de serem autores. Adicionalmente foi encontrado que os meninos tinham maior probabilidade de participarem de episódios de bullying, tanto no papel de vítimas quanto de agressores (Malta, Porto, Crespo, Silva, de Andrade, de Mello, Monteiro & Silva, 2014).

Um dos eixos fundamentais desse programa de pesquisa sobre bullying é o de compreender quais as consequências que esse tipo de agressão traz para as pessoas envolvidas. Nessa direção, os estudos têm encontrado que vítimas de bullying são mais vulneráveis a sofrer transtorno de estresse pós-traumático (de Albuquerque, Williams & D’Affonseca, 2013), a se envolver em brigas físicas (Rudatsikira, Muula & Siziya, 2008), a fazer uso de álcool e drogas (da Silva, Cardoso, Jansen, Souza, Godoy, Cruzeiro, Horta & Pinheiro, 2012). Já os agressores desse tipo de violência tendem a apresentar condenações por crimes, autorrelato de violência, trabalhos de baixo status e abuso de drogas (Farrington & Ttofi, 2011). Há também consequências que atingem todos os envolvidos no bullying, sejam vítimas, agressores ou testemunhas, como, por exemplo, a baixa autoestima (Brito & Oliveira, 2013).

Outro ponto relevante do programa de pesquisa sobre bullying é a forma de avaliar esse fenômeno. Os pesquisadores apontam que em termos de informantes, o que tem sido mais utilizado é o próprio aluno responder sobre a agressão cometida ou sofrida, ou os pares relatarem sobre o que acontece no ambiente escolar (Seixas, 2005). Inclusive, diversos autores recomendam o uso desses dois tipos de informantes para avaliar o bullying, como uma forma de obter dados mais completos (Berger, 2007; Bouman, Meulen, Goossens, Olthof, Vermande & Aleva, 2012; McGugan, 2015). Ortega, Monks e Romera (2013) afirmam que os pais e professores não são amplamente utilizados como informantes pelo pouco acesso que têm aos comportamentos dos

alunos; e também defendem o uso de avaliações por meio de questionários ou entrevistas, apontando que as observações não são uma alternativa viável, uma vez que seria necessário um número muito grande de observações para medir o comportamento agressivo, e que, por vezes, esse comportamento ocorre de forma velada, dificultando o registro.

Os pesquisadores que se dedicaram a estudar bullying descobriram que esse tipo de violência pode estar associado a algumas variáveis, ou seja, diante de algumas condições o bullying pode ser mais ou menos provável. Os estudos apontam que ser obeso, ter dificuldade de aprendizagem, sofrer ou presenciar violência familiar, estar exposto à violência na comunidade e na mídia (Hong & Espelage, 2012), consumir álcool e andar com armas (Matos & Gonçalves, 2009) são preditores de envolvimento em bullying, quer seja como vítima ou como agressor. Algumas pesquisas também indicam que o repertório de habilidades sociais dos envolvidos nessa agressão pode ser um fator relevante na ocorrência de bullying (Biggam & Power, 1999; Champion, 1998; Gofin & Avitzour, 2012; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Polan, Sieving & McMorris, 2010; Ward, 2008). Esse tipo de pesquisa que associa a ocorrência de bullying com certas variáveis se torna bastante importante na medida em que há um esforço mundial para a prevenção e o combate de bullying. Isso porque alterando-se algumas condições associadas a essa agressão, pode-se modificar a probabilidade de que o bullying venha a ocorrer.

Habilidades sociais:

As relações sociais podem ser entendidas como objeto de estudo da Psicologia e mais especificamente do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais¹. Entre outras questões, essa área busca identificar, definir e avaliar as habilidades sociais e os demais fatores associados ao julgamento da competência social do indivíduo, examinar a associação dessas habilidades com diferentes quadros nosológicos e com a saúde mental, bem como compreender suas etapas de desenvolvimento natural e suas possibilidades de promoção por meio de programas estruturados (A. Del Prette & Del Prette, 2001).

O referencial adotado na presente pesquisa propõe que as habilidades sociais se configuram como um tipo específico de comportamento social que possui alta probabilidade de produzir consequências positivas tanto para o indivíduo como para as pessoas do seu grupo social (Del Prette & Del Prette, 2010). Pela sua probabilidade de produzir consequências positivas, o repertório de habilidades sociais vem sendo correlacionado positivamente, principalmente em crianças e adolescentes, com o desempenho escolar satisfatório (Molina & Del Prette, 2006). Também, um repertório pobre em habilidades sociais nessa faixa etária está correlacionado positivamente com problemas de comportamento (Barreto, Freitas & Del Prette, 2012), dificuldade de aprendizagem (Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton & Crews, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009; Trentacosta & Izard, 2007) e transtornos como depressão, ansiedade, fobia social, timidez e abuso de substâncias (Del Prette & Del Prette, 2005).

A aquisição de habilidades sociais ocorre ao longo do desenvolvimento em decorrência de experiências de aprendizagem. Entretanto, nem todas as pessoas

¹ Os conceitos e pressupostos do campo das Habilidades Sociais foram elaborados e divulgados amplamente no Brasil por diferentes autores, entre eles A. Del Prette e Del Prette (2001), Z. Del Prette e Del Prette (1999, 2005) e Falcone (2001).

desenvolvem um repertório elaborado de habilidades sociais ou apresentam esse repertório diante de todas as demandas sociais. Assim sendo, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que existem três tipos de déficits de habilidades sociais: o déficit de aquisição se refere a não ocorrência de habilidades sociais diante das demandas ou a uma grande dificuldade em apresentar as habilidades sociais requeridas, provavelmente por falta de conhecimento, restrição de oportunidades ou modelos e problemas de comportamento; o déficit de desempenho significa que o indivíduo apresenta as habilidades em situações sociais, porém em frequência inferior a esperada, ocorrendo principalmente por problemas de comportamento, ausência de feedback, falhas de reforçamento e ansiedade; e o déficit de fluência está relacionado à ocorrência de habilidades sociais em demandas sociais, porém com uma proficiência inferior à esperada (Del Prette & Del Prette, 2005).

Pesquisas sobre bullying e habilidades sociais:

Considerando que o fenômeno bullying ocorre nas relações interpessoais entre estudantes, torna-se importante compreender o papel dos recursos e déficits comportamentais de agressores e de vítimas. Nesse contexto, uma variável relevante é o repertório de habilidades sociais desses indivíduos. A partir dessa concepção, pesquisas têm sido realizadas no exterior com o objetivo de compreender a relação entre o repertório de habilidades sociais e os comportamentos de bullying e vitimização.

Pesquisas sobre bullying e habilidades sociais localizadas no levantamento bibliográfico apresentado no Capítulo 2 trazem dados contraditórios sobre a relação entre os dois constructos. Algumas pesquisas encontraram dados de que o repertório deficitário de habilidades sociais está correlacionado com comportamentos de alvos

(Champion, 1998; Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Fox & Boulton, 2005; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Navarro, Yubero, Larrañaga & Martinez, 2012; Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa & Elovainio, 2012; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Shea & Wiener, 2003; Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner & Cooper, 2012) e de autores de bullying (Ang & Goh, 2010; Caravita & Di Blasio, 2009; Gofin & Avitzour, 2012; Hussein, 2013). Outras pesquisas relatam a ausência de correlação entre o repertório de habilidades sociais e envolvimento com bullying (Casale, 2009; Fortner, 2012; Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007; Sofronoff, Dark & Stone, 2011; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010; Woods, Wolke, Nowicki & Hall, 2009). E por fim há também pesquisas apontando um bom repertório de habilidades sociais nos autores (Biggam & Power, 1999; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007; Ono & Honna, 2008) e nas vítimas de bullying (Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014).

Esses estudos sobre bullying e habilidades sociais trazem informações importantes no reconhecimento desse tipo de violência, porém, não esgotam o assunto uma vez que não trazem dados conclusivos sobre a relação entre comportamentos de bullying e vitimização e o repertório de habilidades sociais dos envolvidos. Um aspecto a ser salientado na maioria dessas pesquisas é o entendimento de habilidades sociais como um constructo geral, sem considerar a existência de classes específicas de habilidades que poderiam ser diferentes entre autores, alvos ou testemunhas de bullying. A identificação dessas habilidades específicas poderia contribuir para o diagnóstico e para intervenções mais efetivas, uma vez que as habilidades sociais a serem ensinadas em programas de combate ao bullying seriam aquelas mais deficitárias em cada uma dessas populações (alvos, autores e testemunhas).

A ênfase em se avaliar classes de habilidades sociais, ou até mesmo habilidades sociais de forma molecular, é importante tanto do ponto de vista do Campo das Habilidades Sociais, quanto do ponto de vista do bullying. Em relação às habilidades sociais, entende-se que contextos diferentes criam demandas diferenciadas para a emissão de comportamentos sociais (Del Prette & Del Prette, 1999). Sendo assim, num determinado contexto, pode ser requerido que o indivíduo se comporte de forma assertiva, enquanto em outro contexto pode ser requerido que o indivíduo apresente um comportamento empático. Todos esses comportamentos são habilidades sociais, porém, são habilidades sociais diferentes.

Do ponto de vista do bullying é justificável que se investigue classes específicas de habilidades sociais para comportamentos específicos de bullying, porque pesquisas indicam que algumas variáveis estão associadas com determinados comportamentos de bullying e não com outros. Um exemplo desse ponto de vista é o estudo de Matos e Gonçalves (2009), no qual as autoras encontraram que consumir tabaco está correlacionado positivamente com vitimização de bullying indireto, porém esse comportamento de fumar não está correlacionado com vitimização de bullying direto nem com autoria em bullying.

Na direção de investigar classes de habilidades sociais alguns estudos no exterior encontraram uma correlação negativa entre a classe empatia e a autoria de bullying (Hoffmann, 2012; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2009), mas não há dados sobre outras classes de habilidades sociais, como a assertividade e o autocontrole, por exemplo. No levantamento bibliográfico apresentado no Capítulo 2, realizado em diversas bases de dados, foram encontradas apenas cinco pesquisas que fazem uma análise de classes de habilidades sociais de vítimas e autores de bullying. Champion, Vernberg e Shipman (2003) encontraram que adolescentes

mulheres vítimas de bullying relatavam menor autocontrole e cooperação do que não vítimas. Ward (2008) avaliou as habilidades sociais de adolescentes encarcerados e encontrou que os meninos vítimas de bullying apresentavam alta asserção e empatia e que as meninas agressoras apresentavam alta cooperação e autocontrole, enquanto as meninas vítimas relataram alta asserção e empatia. Casale (2009) investigou as habilidades sociais de alunos com dificuldade de aprendizagem e encontrou que a asserção, a cooperação e o autocontrole não distinguiam alunos vítimas de não vítimas (alunos que não estavam envolvidos em episódios de bullying). Reiter e Lapidot-Lefler (2007) avaliaram 186 adolescentes com déficits intelectuais e não encontram diferenças nas habilidades sociais de alunos vítimas e autores de bullying. Por fim, Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson e Wirrell (2009) avaliaram o envolvimento em bullying e as habilidades sociais de crianças saudáveis, com epilepsia e doença renal crônica. Esses autores tiveram como resultado que as crianças com epilepsia tinham maior probabilidade de serem vítimas de bullying, mas não foram encontradas diferenças nas habilidades sociais dessas crianças e das demais crianças avaliadas, para nenhuma classe de habilidade.

Procurando contribuir com essa literatura a presente pesquisa tem como objetivo (1) comparar por meio de instrumentos de autorrelato e de avaliação por pares o repertório de habilidades sociais de vítimas, agressores, vítimas-autores e adolescentes não envolvidos diretamente em situações de bullying (testemunhas) em termos de frequência e dificuldade; (2) correlacionar classes de habilidades sociais com comportamentos de agressores e vítimas de bullying por meio da autoavaliação e da avaliação dos pares; (3) identificar itens do instrumento de habilidades sociais mais e menos frequentes no repertório social dos adolescentes diretamente envolvidos em bullying e daqueles não envolvidos (testemunhas).

MÉTODO

Participantes e local:

Participaram do estudo 241 adolescentes de 11 a 16 anos (média=12,99, desvio-padrão=1,243), sendo 109 do sexo feminino e 132 do sexo masculino, os quais cursavam desde a quinta-série até a oitava-série de uma escola pública. Essa amostra de alunos foi selecionada por conveniência, sendo que a direção da escola indicou 10 salas de aula para participarem da pesquisa. A partir da indicação da direção da escola, foram incluídos na pesquisa os alunos que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) assinado por um responsável, que se dispuseram a participar da pesquisa e que responderam todos os instrumentos de avaliação. Segue uma tabela com os dados desses participantes.

Tabela 1.

Características sociodemográficas dos participantes

| Variáveis | Níveis | Número de participantes | Porcentagem de participantes |
|-----------|-----------|-------------------------|------------------------------|
| Sexo | Masculino | 132 | 54,8% |
| | Feminino | 109 | 45,2% |
| Idade | 11 | 25 | 10,5% |
| | 12 | 70 | 29,4% |
| | 13 | 58 | 24,4% |
| | 14 | 58 | 24,4% |
| | 15 | 21 | 8,8% |
| | 16 | 6 | 2,5% |
| Série | 5ª série | 36 | 14,9% |
| | 6ª série | 93 | 38,6% |
| | 7ª série | 54 | 22,4% |
| | 8ª série | 58 | 24,1% |

O objetivo inicial da pesquisa era incluir na amostra adolescentes de 12 a 14 anos, uma vez que nessa faixa etária o bullying está mais presente no contexto brasileiro (Fischer, 2010). Entretanto, ao realizar a coleta de dados em uma amostra de quinta a oitava série, 21,5% dos participantes não se enquadravam dentro do limite de idade proposto inicialmente por terem reprovações ou por estarem em séries adiantas. Optou-se por não retirar da amostra os participantes de 11, 15 e 16 anos pelo entendimento de que eles conviviam prioritariamente com adolescentes de 12 a 14 anos e que tinham demandas sociais dessa faixa etária.

A escola em que foi realizada a pesquisa foi fundada em 1956 como uma instituição municipal de uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 260.000 habitantes. Localiza-se na região central da cidade e abrange desde o ensino fundamental, até o ensino médio e magistério. Segundo o Censo Escolar realizado em 2013 (INEP, 2013), a escola conta com 160 funcionários e estão matriculados cerca de 1916 alunos.

Instrumentos:

A) Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2009). Instrumento de autorrelato tipo lápis-papel validado para o contexto brasileiro. Contém 38 itens, sendo que cada um apresenta uma situação interpessoal e um desempenho social. Em cada item o adolescente é solicitado a responder indicando: a) quão difícil é para ele apresentar a reação indicada no item, e b) qual a frequência com que apresenta a reação indicada em cada item. Nesses dois indicadores (frequência e dificuldade), as respostas são mensuradas em uma escala tipo *Likert*. Para a frequência, as categorias de respostas variam de nunca (em cada 10

situações desse tipo, reajo dessa forma no máximo duas vezes) até sempre (em cada 10 situações desse tipo, reajo dessa forma nove a 10 vezes) e para a dificuldade a escala varia entre nenhuma e muita dificuldade. Na apuração, para cada um dos indicadores é produzido um escore geral e seis escores para os fatores: (F1) *Empatia*; (F2) *Autocontrole*; (F3) *Civilidade*; (F4) *Assertividade*; (F5) *Abordagem afetiva*; e (F6) *Desenvoltura social*. O instrumento apresenta indicadores de confiabilidade e de consistência interna (Alfa de Cronbach=0,896; estabilidade teste-reteste: $r=0,844$, $p<0,001$). (ANEXO D).

B) Questionário de investigação de prevalência de violência escolar versão estudante - QIPVE (Stelko-Pereira, Williams & Freitas, 2010). Instrumento de autorrelato tipo lápis-papel que possui questões que investigam vitimização e autoria em bullying, além de investigar a ocorrência de cyberbullying e de violência na escola. Para a presente pesquisa foram utilizadas apenas as questões sobre autoria e vitimização em bullying, sendo excluídas as questões sobre violência praticada por professores em alunos, sobre porte de armas e uso de substâncias ilícitas, e sobre cyberbullying. Essa exclusão de questões ocorreu porque entende-se que a violência praticada por professores e as informações sobre porte de armas e uso de substâncias ilícitas não se referem diretamente ao comportamento de bullying. Por sua vez, as questões de cyberbullying também foram retiradas porque estudiosos desse tipo de violência afirmam que o cyberbullying precisa ser analisado como um fenômeno distinto do bullying tradicional (Smith, 2013; Topcu & Erdur-Baker, 2012).

Depois da exclusão das questões mencionadas anteriormente, o instrumento ficou com 22 questões que investigam comportamentos de vitimização (11 questões sobre a

frequência e 11 questões sobre o impacto que os comportamentos causam) e 11 questões que investigam frequência de comportamentos de autoria de bullying. As questões sobre frequência de autoria e vitimização em bullying são respondidas em uma escala tipo Likert de cinco pontos que varia de nenhuma vez em que a agressão aconteceu até sete vezes ou mais nos últimos seis meses. As questões sobre o impacto que os comportamentos de bullying provocam nas vítimas são respondidas em uma escala tipo Likert de cinco pontos que varia de nada de incômodo até muitíssimo incômodo. Na apuração são produzidos os seguintes escores: vitimização total, vitimização material, vitimização psicológica, vitimização física, autoria total, autoria física e autoria não física. É considerado vítima ou autor aquele aluno cujas respostas variam pelo menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes. O instrumento apresenta indicadores de confiabilidade (alpha de Cronbach varia de 0,61 a 0,95 para as subescalas). (ANEXO E)

C) Peer Assessment (construído por Rubin et al., 1998 e adaptado para o contexto brasileiro por Lisboa, 2005). O instrumento consiste de uma lista de 30 características comportamentais e de um espaço em branco ao lado de cada característica, onde os participantes devem escrever o nome dos colegas de sala que mais se identificam com a característica em questão. As características são agrupadas em três fatores: (F1) características pró-sociais, (F2) características de comportamento agressivo, e (F3) características comportamentais de vitimização. Na presente pesquisa foi considerado vítima ou autor aquele aluno que teve indicações que variaram pelo menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes. Esse instrumento possui em sua versão brasileira qualidades psicométricas de consistência interna (alpha de Cronbach varia de 0,813 a 0,931 para as subescalas). (ANEXO F).

Procedimento de coleta de dados:

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP/UFSCar, parecer nº = 12487813.2.0000.5504). Com o consentimento dos pais, dos adolescentes e a permissão da escola para a realização da coleta de dados em suas dependências, foram aplicados os instrumentos nas classes dos adolescentes seguindo as instruções apresentadas nos manuais dos instrumentos ou indicadas pelos autores dos mesmos. A aplicação dos instrumentos ocorreu em uma única sessão de forma coletiva em cada sala de aula em um horário disponibilizado pela direção da escola.

Os três instrumentos eram entregues aos participantes em um bloco, e a ordem em que os inventários eram apresentados nos blocos variava em cada sala de aula, com o objetivo de que a sequência de aplicação dos questionários não fosse um fator de influência nas respostas. Os adolescentes demoraram em torno de 30 a 50 minutos para responder a todos os instrumentos, e em seguida eram solicitados a permanecer sentados até que o último aluno terminasse de responder. Os estudantes que não participaram da pesquisa também permaneceram sentados em sala de aula durante a aplicação dos inventários.

Tratamento de dados:

Os dados obtidos com os inventários foram computados sob a forma de escores de acordo com as instruções dos manuais ou dos autores dos instrumentos e organizados em planilhas do Statistical Package for the Social Sciences 16.0. Em seguida, os alunos da amostra foram classificados em vítimas, autores, vítimas-autores e alunos não envolvidos diretamente em bullying (testemunhas) de acordo com as especificações dos manuais. Uma vez que não havia escalas de vitimização-autoria em bullying nos instrumentos, o aluno considerado vítima-autor foi aquele cuja pontuação variou pelo

menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes tanto na escala de autoria quanto na escala de vitimização.

Após essa classificação dos alunos foram realizadas as análises estatísticas descritivas e inferenciais adotando-se o nível de significância de $p < 0,05$. Para a análise de comparação entre os grupos de adolescentes da amostra (vítimas, autores, vítimas-autores, não envolvidos em bullying) foram realizadas análises descritivas de frequência (média, desvio padrão) e análises inferenciais de Kruskal-Wallis H e de Mann-Whitney. Para correlacionar os comportamentos de autoria e vitimização em bullying com as habilidades sociais, foi utilizado o teste de Spearman. Para a análise dos itens mais e menos frequentes no repertório dos participantes de cada um dos grupos de adolescentes, foi realizada a análise descritiva de frequência dos itens do IHSA-Del Prette (2009). Foram considerados mais frequentes os itens em que mais do que 50% dos participantes responderam que se comportavam sempre como descrito no item. Foram considerados menos frequentes os itens em que mais do que 50% dos participantes responderam que nunca se comportaram como descrito no item.

RESULTADOS

Comparação das habilidades sociais dos adolescentes não envolvidos diretamente em bullying, vítimas, autores e vítimas-autores de bullying.

Para saber se há diferenças no repertório de habilidades sociais dos participantes a depender do envolvimento em bullying foi realizada uma comparação dos repertórios desses adolescentes. Essa comparação teve como base os adolescentes que foram classificados como vítimas, autores e vítimas-autores pelos instrumentos de investigação de bullying utilizados no presente trabalho. No instrumento de nomeação

de pares, 11 adolescentes foram considerados vítimas (4,6%), 10 autores (4,1%), três vítimas-autores (1,2%) e 217 como adolescentes não envolvidos diretamente em episódios de bullying. Dos 24 alunos envolvidos em bullying, 21 eram do sexo masculino. De acordo com o instrumento de autorrelato, 21 participantes foram categorizados como vítimas (8,7%), 12 como autores (5,0%), 14 como vítimas-autores (5,8%) e 194 como não envolvidos diretamente em episódios de bullying. Dos 47 alunos envolvidos em bullying, 33 eram do sexo masculino.

Não foi possível realizar comparações considerando o sexo dos adolescentes, pois a maioria dos adolescentes envolvidos em bullying era do sexo masculino em ambos os instrumentos. Ressalta-se também a dificuldade em se comparar o grupo de alunos não envolvidos em bullying com o grupo de alunos envolvidos em bullying, uma vez que o primeiro grupo era significativamente maior do que o segundo. Entretanto, optou-se por realizar essa comparação, uma vez que a proporção de alunos envolvidos e não envolvidos em bullying encontrada na presente pesquisa parece acompanhar a proporção indicada pela literatura da área [Malta et al (2014) indicam uma prevalência de adolescentes considerados vítimas e autores de bullying em torno de 15%].

No instrumento de nomeação de pares a análise de comparação entre os diferentes grupos em relação às habilidades sociais mostrou apenas uma diferença significativa. Foi observado que o grupo de vítimas relatou menor dificuldade em apresentar a habilidade de desenvoltura social (média=4,45; dp=3,00) do que o grupo de autores (média=8,9; dp=3,87; $z=-2,519$; $p=0,012$) e de adolescentes não envolvidos em bullying (média=7,40; dp=3,84; $z=-2,491$; $p=0,013$).

Para o instrumento de autorrelato sobre autoria e vitimização em bullying, o grupo de vítimas relatou maior frequência de empatia que o grupo de autores [média vítimas=89,61 (dp=20,58); média autores=67,57 (dp=24,58); $z=-2,572$; $p=0,009$] e

maior frequência de habilidades de civilidade que vítimas-autores [média vítimas=18,00 (dp=4,82); média vítimas autores=11,88 (dp=6,71); $z=-2,463$; $p=0,013$]. Adicionalmente foram encontradas diferenças nas habilidades sociais entre o grupo de alunos não envolvidos e de autores (Tabela 2) e entre o grupo de alunos não envolvidos e vítimas-autores (Tabela 3), indicando que o grupo de alunos não envolvidos relatou ter um repertório mais elaborado de habilidades sociais.

Tabela 2

Escores médios e desvios padrões dos adolescentes não envolvidos em bullying e adolescentes autores segundo o QIPVE na escala de dificuldade do IHSA-Del Prette

| Fator na escala de dificuldade do IHSA-Del Prette | Média não envolvidos | Média autores | Z | Significância (p) |
|---|----------------------|------------------|--------|-------------------|
| Escore total | 47,95 (dp=25,33) | 64,63 (dp=27,71) | -2,413 | 0,016 |
| Empatia | 10,24 (dp=8,07) | 14,36 (dp=7,99) | -2,531 | 0,011 |
| Autocontrole | 12,75 (dp=6,94) | 18,00 (dp=6,52) | -2,415 | 0,016 |
| Civilidade | 4,60 (dp=5,78) | 7,19 (dp=5,48) | -2,441 | 0,015 |

Tabela 3

Escores médios e desvios padrões dos adolescentes não envolvidos em bullying e adolescentes vítimas-autores segundo o QIPVE nas escalas de frequência e dificuldade do IHSA-Del Prette

| Escala e Fator do IHSA-Del Prette | Média não envolvidos | Média vítimas-autores | Z | Significância (p) |
|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|--------|-------------------|
| Frequência civilidade | 15,26 (dp=6,75) | 11,88 (dp=6,71) | -1,981 | 0,048 |
| Dificuldade autocontrole | 12,75 (dp=6,94) | 18,00 (dp=6,52) | -2,092 | 0,036 |
| Dificuldade civilidade | 4,60 (dp=5,78) | 7,19 (dp=5,48) | -1,994 | 0,046 |

Ao analisar as comparações realizadas pode-se perceber que os adolescentes vítimas dessa amostra relatam ter um repertório de habilidades sociais melhor do que os adolescentes dos grupos de autores e vítimas-autores para diversas classes (empatia, civilidade e desenvoltura social). Ainda, o grupo de participantes não envolvidos em episódios de bullying também relatou melhores escores em várias classes de habilidades sociais (empatia, autocontrole e civilidade) comparado aos grupos de autores e vítimas-autores, apresentando apenas um escore de menor facilidade em desenvoltura social quando comparado às vítimas.

Correlação de classes de habilidades sociais com comportamentos de agressores e vítimas de bullying

Uma vez que parte da literatura aponta relações entre o repertório de habilidades sociais e o envolvimento em bullying, foi realizada uma análise acerca da possível correlação entre essas variáveis. A análise realizada procura ser aprofundada no sentido de investigar quais classes de habilidades sociais poderiam ter relação com quais comportamentos de autoria e vitimização de bullying. Adicionalmente, procurou-se realizar essa análise para dois instrumentos diferentes de medição de bullying, a saber o instrumento de autorrelato e o instrumento de nomeação de pares.

A Tabela 4 aponta as correlações encontradas quando o instrumento de nomeação é analisado, e as Tabelas 5 e 6 mostram as correlações encontradas com relação ao instrumento de autorrelato.

Tabela 4

Correlações significativas entre escores de habilidades sociais nas escalas de frequência e dificuldade e os papéis no bullying de acordo com o instrumento de nomeação de pares

| Papel no bullying | Fatores do IHSA | ρ de Spearman | Significância (p) |
|---|---|--------------------|-------------------|
| Comportamentos de autoria em bullying | Escala de frequência fator autocontrole | -0,216 | 0,001 |
| | Escala de dificuldade escore total | 0,180 | 0,005 |
| | Escala de dificuldade fator empatia | 0,181 | 0,005 |
| | Escala de dificuldade fator autocontrole | 0,204 | 0,001 |
| | Escala de dificuldade fator assertividade | 0,171 | 0,008 |
| Comportamentos de vitimização em bullying | Escala de frequência escore total | -0,160 | 0,013 |
| | Escala de frequência fator empatia | -0,182 | 0,005 |
| | Escala de frequência fator autocontrole | -0,174 | 0,007 |

A Tabela 4 mostra que, de forma geral, há uma correlação negativa entre comportamentos de autoria e vitimização de bullying e a frequência de certas classes de habilidades sociais, ao passo que há uma correlação positiva entre os comportamentos relativos ao bullying e a dificuldade que os participantes relatam para apresentar determinadas classes de habilidades sociais. As classes de habilidades sociais que foram correlacionadas com comportamentos de autoria e/ou vitimização em bullying foram: autocontrole, empatia e assertividade, e houve também duas correlações entre o escore geral de habilidades sociais e envolvimento em bullying. Por fim, os comportamentos de autoria em bullying foram mais correlacionados com fatores da escala de dificuldade do IHSA-Del Prette, enquanto os comportamentos de vitimização tiveram mais correlações com fatores da escala de frequência do IHSA- Del Prette. Esses dados

mostram que há especificidades quando se fala da relação entre o repertório de habilidades sociais e bullying.

Tabela 5

Correlações significativas entre escores de habilidades sociais na escala de frequência e os papéis no bullying de acordo com o instrumento de autorrelato

| Papel no bullying | Fatores do IHSA | ρ de Spearman | Significância (p) |
|-------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Autoria total | Escore geral | -0,191 | 0,003 |
| | Empatia | -0,186 | 0,004 |
| | Autocontrole | -0,167 | 0,009 |
| | Civilidade | -0,241 | 0,000 |
| | Assertividade | -0,129 | 0,045 |
| Autoria física | Escore geral | -0,130 | 0,043 |
| | Autocontrole | -0,151 | 0,019 |
| | Civilidade | -0,143 | 0,026 |
| Autoria não-física | Escore geral | -0,226 | 0,000 |
| | Empatia | -0,220 | 0,001 |
| | Autocontrole | -0,155 | 0,016 |
| | Civilidade | -0,294 | 0,000 |
| | Assertividade | -0,158 | 0,014 |
| Vitimização total | Escore total | -0,148 | 0,022 |
| | Empatia | -0,140 | 0,030 |
| | Assertividade | -0,141 | 0,029 |
| | Abordagem afetiva | -0,129 | 0,045 |
| Vitimização psicológica | Escore total | -0,166 | 0,010 |
| | Empatia | -0,181 | 0,005 |
| | Civilidade | -0,157 | 0,014 |
| | Abordagem afetiva | -0,212 | 0,001 |

Tabela 6

Correlações significativas entre fatores de habilidades sociais na escala de dificuldade e os papéis no bullying de acordo com o instrumento de autorrelato

| Papel no bullying | Fatores do IHSA | ρ de Spearman | Significância (p) |
|-------------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| Autoria total | Escore geral | 0,271 | 0,000 |
| | Empatia | 0,215 | 0,001 |
| | Autocontrole | 0,274 | 0,000 |
| | Civilidade | 0,219 | 0,001 |
| | Assertividade | 0,214 | 0,001 |
| | Desenvoltura social | 0,148 | 0,022 |
| Autoria física | Escore geral | 0,197 | 0,002 |
| | Empatia | 0,128 | 0,047 |
| | Autocontrole | 0,233 | 0,000 |
| | Assertividade | 0,149 | 0,021 |
| Autoria não-física | Escore geral | 0,309 | 0,000 |
| | Empatia | 0,272 | 0,000 |
| | Autocontrole | 0,265 | 0,000 |
| | Civilidade | 0,284 | 0,000 |
| | Assertividade | 0,248 | 0,000 |
| | Abordagem afetiva | 0,155 | 0,016 |
| | Desenvoltura social | 0,180 | 0,005 |
| Vitimização total | Escore total | 0,270 | 0,000 |
| | Empatia | 0,182 | 0,004 |
| | Autocontrole | 0,286 | 0,000 |
| | Civilidade | 0,210 | 0,001 |
| | Assertividade | 0,191 | 0,003 |
| | Abordagem afetiva | 0,196 | 0,002 |
| | Desenvoltura social | 0,168 | 0,009 |
| Vitimização material | Escore total | 0,137 | 0,034 |
| | Assertividade | 0,154 | 0,016 |
| Vitimização física | Escore geral | 0,288 | 0,000 |
| | Empatia | 0,195 | 0,001 |
| | Autocontrole | 0,328 | 0,000 |
| | Civilidade | 0,198 | 0,002 |
| | Assertividade | 0,172 | 0,008 |
| | Abordagem afetiva | 0,217 | 0,001 |
| | Desenvoltura social | 0,188 | 0,003 |
| Vitimização psicológica | Escore total | 0,156 | 0,016 |
| | Autocontrole | 0,156 | 0,015 |
| | Civilidade | 0,146 | 0,023 |

As tabelas 5 e 6 apontam que um maior número de correlações foi encontrado entre o repertório de habilidades sociais dos participantes e seus comportamentos de

autoria e vitimização em bullying de acordo com o instrumento de autorrelato do que de acordo com o instrumento de nomeação dos pares. Como pode ser visualizado na Tabela 5, foram observadas apenas correlações entre a frequência de habilidades sociais e comportamentos de vitimização psicológica e total, sendo que os comportamentos de vitimização material e física não apresentaram correlações significativas. Em termos de autoria em bullying, foi encontrado um maior número de correlações entre autoria não-física e o repertório de habilidades sociais. Cabe ressaltar que todas as correlações encontradas foram negativas, o que significa que quanto mais comportamentos de autoria ou vitimização em bullying o adolescente apresenta, menor seu repertório de habilidades sociais nas classes em questão. Também vale salientar que há classes de habilidades sociais que apresentaram um maior número de correlações (negativas) com os comportamentos de bullying - como empatia, civilidade, autocontrole e assertividade - enquanto outras classes não foram correlacionadas (por exemplo, desenvoltura social).

Ao observar a Tabela 6, pode-se notar que foram encontradas correlações positivas significativas entre praticamente todos os comportamentos de autoria e vitimização em bullying e a dificuldade em apresentar classes de habilidades sociais. As classes de habilidades sociais com menos correlações foram abordagem afetiva e desenvoltura social, enquanto os comportamentos de bullying menos correlacionados foram de vitimização material, vitimização psicológica e autoria física.

A observação dos resultados encontrados nessa análise aponta para a existência de correlações entre comportamentos específicos de autoria e vitimização de bullying e classes de habilidades sociais específicas, e não uma correlação geral entre bullying e habilidades sociais. Também é preciso mencionar que as correlações encontradas se mostraram de baixa magnitude, significando que não há uma relação forte entre as duas

variáveis. Porém, o alto nível de significância das correlações, aponta que há uma grande probabilidade de as relações encontradas serem verdadeiras.

Identificação dos itens do IHSA-Del Prette mais e menos frequentes no repertório social de adolescentes envolvidos e não envolvidos em bullying.

Com o objetivo de analisar de forma molecular as habilidades sociais dos adolescentes envolvidos em bullying, e compará-las com as habilidades sociais dos alunos sem envolvimento nesse tipo de agressão, foi feita uma análise dos itens do instrumento de habilidades sociais. Os itens considerados mais frequentes são aqueles em que mais do que 50% dos participantes responderam que se comportavam sempre como descrito no item. Os itens considerados menos frequentes são aqueles em que mais do que 50% dos participantes responderam que nunca se comportavam como descrito no item.

As Tabelas de 7 a 10, a seguir, mostram os resultados encontrados nessa análise para todos os grupos de participantes do presente estudo (vítimas, autores, vítimas-autores e alunos não envolvidos diretamente em bullying), tanto segundo a classificação de participantes no instrumento de autorrelato de bullying, quanto segundo a classificação de participantes no instrumento de nomeação de pares.

Tabela 7

Itens do IHSA-Del Prette mais frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de nomeação dos pares

| ITENS MAIS FREQUENTES | |
|--|--|
| Não envolvidos (217 alunos) | 3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civilidade) |
| | 9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço. (civilidade) |
| | 24. Consigo guardar segredo, sobre o que os amigos me contam. (empatia) |
| | 31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio. (empatia) |
| Vítimas (11 alunos) | 2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), cumprimento as pessoas. (civilidade) |
| | 3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civilidade) |
| | 4. Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas. (civilidade) |
| | 7. Quando alguém faz algo de bom, eu elogio. (civilidade) |
| | 9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço. (civilidade) |
| | 11. Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa. (assertividade) |
| | 21. Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário. (assertividade) |
| | 23. Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, eu fico na minha (não faço). (assertividade) |
| | 26. Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.) de um (a) amigo (a) em dificuldade. (empatia) |
| | 27. Demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão (ã) quando ele (a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica, etc.). (assertividade) |
| 28. Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, eu peço desculpas. (empatia) | |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Autores (10 alunos) | <p>2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), cumprimento as pessoas. (civildade)</p> <p>3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civildade)</p> <p>4. Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas. (civildade)</p> <p>6. Quando surge oportunidade, faço pequenos favores (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém, etc.) sem que me peçam. (civildade)</p> <p>8. Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma. (autocontrole)</p> <p>9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço. (civildade)</p> <p>10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade. (abordagem afetiva)</p> <p>11. Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa. (assertividade)</p> <p>16. Quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender, eu digo com educação que não gostei e não vou levar. (assertividade)</p> <p>24. Consigo guardar segredo, sobre o que os amigos me contam. (empatia)</p> <p>26. Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.) de um (a) amigo (a) em dificuldade. (empatia)</p> <p>31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio. (empatia)</p> |
| Vítimas- autores (3 alunos) | <hr/> <p>2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), cumprimento as pessoas. (civildade)</p> <p>3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civildade)</p> <p>8. Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, eu consigo manter a calma. (autocontrole)</p> <p>9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço. (civildade)</p> <p>13. Quando quero participar de um grupo da escola ou do trabalho, dou um jeito de entrar na conversa. (abordagem afetiva)</p> <p>15. Se não quero ficar com um (a) menino (a), eu recuso, mesmo que ele (a) seja muito insistente. (assertividade)</p> <p>19. Nos trabalhos de grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário. (desenvoltura social)</p> <p>24. Consigo guardar segredo, sobre o que os amigos me contam. (empatia)</p> <p>25. Ao conhecer alguém que quero ter como amigo (a), eu lhe faço perguntas pessoais. (abordagem afetiva)</p> <p>27. Demonstro meu aborrecimento a meu/minha irmão (ã) quando ele (a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica, etc.). (assertividade)</p> <p>28. Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, eu peço desculpas. (empatia)</p> <p>31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio. (empatia)</p> |

Tabela 8

Itens do IHSA-Del Prette mais frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de autorrelato de bullying

| ITENS MAIS FREQUENTES | |
|---|--|
| Não envolvidos (194 alunos) | 3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civilidade) |
| | 24. Consigo guardar segredo, sobre o que os amigos me contam. (empatia) |
| | 31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio. (empatia) |
| Vítimas (21 alunos) | 2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), cumprimento as pessoas. (civilidade) |
| | 3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civilidade) |
| | 4. Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas. (civilidade) |
| | 9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço. (civilidade) |
| | 11. Consigo tomar a iniciativa de encerrar a conversa (bate-papo) com outra pessoa. (assertividade) |
| | 19. Nos trabalhos de grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário. (desenvoltura social) |
| | 24. Consigo guardar segredo, sobre o que os amigos me contam. (empatia) |
| | 26. Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.) de um (a) amigo (a) em dificuldade. (empatia) |
| 31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, eu lhe ofereço meu apoio. (empatia) | |
| Autores (12 alunos) | 32. Na relação sexual, quando meu/minha parceiro (a) discorda de usar camisinha, procuro convencê-lo (a) sobre essa necessidade. (empatia) |
| | 2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), cumprimento as pessoas. (civilidade) |
| | 3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, eu agradeço. (civilidade) |
| Vítimas- autores (14 alunos) | 9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, eu agradeço. (civilidade) |
| | 21. Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário. (assertividade) |
| | 26. Consigo perceber os sentimentos (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.) de um (a) amigo (a) em dificuldade. (empatia) |

Tabela 9

Itens do IHSA-Del Prette menos frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de nomeação de pares

| ITENS MENOS FREQUENTES | |
|-----------------------------------|---|
| Não envolvidos (217 alunos) | 10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade. (abordagem afetiva) 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) |
| Vítimas (11 alunos) | 10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade. (abordagem afetiva) 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) 38. Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma. (autocontrole) |
| Autores (10 alunos) | 5. Consigo aceitar críticas, quando elas são justas. (autocontrole) 13. Quando quero participar de um grupo da escola ou do trabalho, dou um jeito de entrar na conversa. (abordagem afetiva) 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) 18. Quando alguém “apronta comigo”, peço-lhe, numa boa, que se explique. (autocontrole) 37. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem ainda não fui apresentado (a), eu mesmo (a) me apresento a essa pessoa. (abordagem afetiva) |
| Vítimas- autores (3 alunos) | 5. Consigo aceitar críticas, quando elas são justas. (autocontrole) 6. Quando surge oportunidade, faço pequenos favores (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém, etc.) sem que me peçam. (civildade) 10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade. (abordagem afetiva) 14. Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle. (autocontrole) 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) 18. Quando alguém “apronta comigo”, peço-lhe, numa boa, que se explique. (autocontrole) 33. Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, falo calmamente o que acho. (autocontrole) |

Tabela 10

Itens do IHSA-Del Prette menos frequentes para os grupos de adolescentes não envolvidos, vítimas, autores e vítimas- autores segundo o instrumento de autorrelato de bullying

| ITENS MENOS FREQUENTES | |
|------------------------------------|--|
| Não envolvidos (194 alunos) | 10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade. (abordagem afetiva) |
| | 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) |
| Vítimas (21 alunos) | 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) |
| | 18. Quando alguém “apronta comigo”, peço-lhe, numa boa, que se explique. (autocontrole) |
| | 38. Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma. (autocontrole) |
| Autores (12 alunos) | 14. Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle. (autocontrole) |
| Vítimas- autores (14 alunos) | 10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade. (abordagem afetiva) |
| | 14. Ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle. (autocontrole) |
| | 17. Converso sobre sexo com meus pais numa boa. (desenvoltura social) |
| | 38. Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma. (autocontrole) |

As tabelas que mostram os itens mais frequentes do IHSA-Del Prette não apontam diferenças nas habilidades sociais que possam explicar porque alguns alunos estão envolvidos em bullying ao passo que outros não participam ativamente dessa violência. Para todos os participantes, os itens mais frequentes estão incluídos nas classes de empatia e civilidade.

Em termos dos itens menos frequentes pode-se observar que os grupos de participantes envolvidos em bullying (vítimas, autores e vítimas-autores) apresentaram mais itens em que os adolescentes responderam nunca ter se comportado como descrito no instrumento, em comparação com o grupo de adolescentes não envolvidos em

bullying. O grupo de participantes não envolvidos em bullying apresentou baixa frequência nos itens relacionados a comportamentos sexuais e de namoro, os quais provavelmente não são apresentados cotidianamente por adolescentes, em sua maioria, de 12 a 14 anos. Entretanto, os grupos de participantes envolvidos em bullying apresentaram baixa frequência em itens importantes para essa faixa etária, como controlar a raiva diante de provocações de irmãos ou de colegas, e controlar a raiva perante críticas, principalmente itens da classe de autocontrole.

DISCUSSÃO

Os dados encontrados são discutidos em termos das três análises realizadas: comparação dos repertórios de habilidades sociais dos grupos, correlação entre classes de habilidades sociais e comportamentos de vítimas e autores de bullying e análise dos itens mais e menos frequentes em cada grupo.

Comparação das habilidades sociais dos adolescentes não envolvidos em bullying, vítimas, autores e vítimas-autores de bullying.

Os dados da presente pesquisa demonstram que existem diferenças nas classes de habilidades sociais de empatia, autocontrole, civilidade e desenvoltura social dos adolescentes não envolvidos em bullying, das vítimas, dos autores e das vítimas-autores de bullying. Essas diferenças vão na direção de que os autores e vítimas-autores relataram possuir um repertório deficitário dessas habilidades sociais em comparação com adolescentes não envolvidos e adolescentes vítimas de bullying.

O fato dos adolescentes não envolvidos em bullying relatarem um melhor repertório em habilidades sociais tem o apoio de uma vasta literatura (Irshad & Atta, 2013; Polan, Sieving & McMorris, 2010; Polan, Sieving & McMorris, 2013; Postigo,

Gonzalez, Mateu & Montoya, 2012; Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana & Evans, 2010; Seehra, Fleming, Newton & DiBiase, 2011; Smith, Polenik, Nakasita & Jones, 2012). Essa literatura aponta que, uma vez que o episódio de bullying ocorre dentro de uma relação social entre os envolvidos, então provavelmente as vítimas e autores de bullying carecem de habilidades necessárias para lidar de forma mais adequada com as demandas sociais, ao passo que os adolescentes não envolvidos em bullying não apresentam essa dificuldade.

A diferença encontrada no repertório dos alunos não envolvidos em bullying e dos alunos que praticam bullying localiza-se nas classes de autocontrole, empatia e assertividade, o que condiz com diversos dados da literatura. Estudiosos da área de bullying afirmam que agressores típicos tendem a se comportar de forma impulsiva, apresentam um padrão de dominação sobre os outros e possuem pouca empatia com as vítimas (Lopes-Neto, 2011; Mitsopoulou & Giovazolias, 20015; Olweus, 1993; Steffgen, Konig, Pfetsh & Melzer, 2009).

Sob a perspectiva do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, também pode-se discutir os déficits de assertividade, autocontrole e empatia dos autores de bullying. Na medida em que a assertividade é entendida como a expressão de direitos, pensamentos e sentimentos de forma honesta, direta e apropriada e sem violar os direitos das outras pessoas (Lange & Jakubowski, 1976), pode-se pensar que adolescentes que batem, excluem, colocam apelidos, difamam, provavelmente não apresentam essa classe de habilidade social. Na medida em que se entende o autocontrole como a resolução de um conflito de consequências imediatas versus consequências atrasadas e consequências para o indivíduo versus consequências para o grupo (Nico, 2001) de forma que o indivíduo manipula variáveis para tornar mais provável uma resposta com baixa probabilidade de ser emitida (Skinner 1953/2007),

então os adolescentes que se comportam sob controle da consequência positiva imediata para si próprio que o próprio ato de agredir alguém produz, em detrimento de consequências atrasadas e para o grupo, possivelmente não apresentam essa habilidade ou têm déficits (de fluência ou desempenho). E, na medida em que entende-se a empatia como compreender o estado emocional dos outros e compartilhar esse estado expressando de forma verbal ou não verbal seu entendimento (Kestenberg & Falcone, 2011), então adolescentes que agredem e assim produzem estados emocionais desagradáveis nos outros parecem apresentar déficits nessa habilidade.

Essas análises sobre as classes de habilidades sociais e comportamentos de autores de bullying parecem coerentes para os contextos de episódios de bullying. Entretanto, não há itens do IHSA-Del Prette que se referiram estritamente a situações em que ocorre bullying, o que parece indicar que não é apenas nas situações de bullying que os adolescentes autores e vítimas-autores possuem dificuldade para apresentar as classes de habilidades de autocontrole, assertividade e empatia.

Os resultados em relação às comparações do repertório social das vítimas com o repertório dos demais alunos parecem mais difíceis de serem explicados. A informação de que as vítimas de bullying relataram um repertório melhor do que os autores nas classes de empatia e civilidade parece estar em consenso com dados da literatura. Olweus (1993) afirmou que os autores de bullying tendem a ter dificuldade de compartilhar o estado emocional dos outros e de lidar com autoridades, tendo comportamentos agressivos também com adultos (professores e pais). Kokkinos, Antoniadou e Markos (2014) encontraram em seu estudo que as vítimas de bullying virtual apresentaram significativamente mais empatia do que autores. E dois grupos de pesquisadores obtiveram dados de que o repertório de habilidades sociais das vítimas é

mais elaborado do que o repertório dos autores de bullying (Gofin & Avitzour, 2012; Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Simons-Morton, 2001).

Entretanto, a informação de que as vítimas relataram menor dificuldade em desenvoltura social do que os alunos não envolvidos em bullying parece destoar do que a literatura tem encontrado. Cabe então analisar esse dado com mais detalhes. Uma primeira questão a ser levantada é a de que os itens do IHSA-Del Prette (2009) que se referem à desenvoltura social, são itens mais relacionados ao contexto acadêmico de sala de aula ou ao contexto com figuras de autoridade, como pais e professores, e não ao contexto de interação de pares no recreio ou intervalo [Itens: Ao receber uma tarefa para fazer, peço todas as informações necessárias para realizá-la; Converso sobre sexo com meus pais numa boa; Nos trabalhos de grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário; Na escola ou no meu trabalho, faço apresentações orais em grupo quando solicitado; Consigo conversar com pessoas de autoridade (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário]. Sendo assim, é possível que os alunos vítimas apresentem comportamentos de desenvoltura social típicos do contexto de sala de aula, porém não apresentem habilidades de desenvoltura social no contexto de interação de pares sem uma demanda acadêmica específica. Outra questão a ser levantada é a que esse dado foi encontrado apenas para o instrumento de nomeação de pares, e o QIPVE não encontrou diferenças entre a desenvoltura social de vítimas e alunos não envolvidos em bullying.

É possível também que as vítimas dessa amostra tenham respondido o IHSA-Del Prette sob controle do que seria mais bem aceito socialmente, diminuindo então seus déficits, fenômeno esse denominado de desejabilidade social (Furnham, 1986). Por fim, também é possível que as vítimas tenham aprendido o repertório de desenvoltura social, e, por isso, não sintam dificuldade em relação a esses comportamentos; porém, essa

menor dificuldade das vítimas, não se reflete em uma maior frequência desse repertório, o que significa que esse grupo não apresenta mais vezes esses comportamentos em situações sociais do que outros grupos. Essa última hipótese estaria afirmando então que as vítimas não possuem déficits de aquisição da habilidade de desenvoltura social, porém, poderiam apresentar déficits de desempenho ou de fluência.

Correlação de classes de habilidades sociais com comportamentos de agressores e vítimas de bullying

No presente estudo foram encontradas correlações negativas entre a frequência de algumas classes de habilidades sociais e o envolvimento em bullying e correlações positivas entre a dificuldade em apresentar algumas classes de habilidades sociais e a participação direta em bullying. Essas correlações demonstram que quanto melhor o repertório de algumas classes de habilidades sociais, menor o envolvimento em bullying, dado que também foi encontrado em diversas pesquisas na área, tanto para o repertório de autores (Ang & Goh, 2010; Caravita & Di Blasio, 2009) quanto para o repertório de vítimas (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Fox & Boulton, 2005; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012).

Um dado importante no sentido de detalhar a relação existente entre habilidades sociais e bullying é o de que foram encontradas correlações entre algumas classes específicas de habilidades sociais (principalmente empatia, autocontrole e assertividade) e alguns comportamentos específicos de bullying (principalmente autoria não física). Isso significa que a relação entre as variáveis em questão deve ser vista de forma cuidadosa e nas suas especificidades, uma vez que uma análise macro dessa relação poderia perder dados importantes.

Com relação aos autores de bullying, parece razoável supor que seu padrão de comportamentos agressivos seja compatível com uma menor frequência de habilidades sociais de autocontrole, empatia e assertividade, como foi explicitado na análise de comparações entre os repertórios sociais dos diferentes grupos da amostra. E novamente coloca-se em questão o fato de eles apresentarem menor frequência de comportamentos dessas classes de habilidades sociais em contextos que não o de bullying, como, por exemplo, controlar a raiva quando o irmão o critica.

Com relação às vítimas, também parece razoável que elas tenham menor frequência de habilidades de autocontrole e de assertividade. A literatura mostra que as vítimas típicas possuem dificuldade para se defender ou se esquivar das agressões sofridas (Lopes-Neto, 2011) - o que parece denotar um déficit de assertividade – e também apresentam comportamentos de choro quando diante da violência (Fisher, 2010) – o que parece denotar um déficit de autocontrole.

No presente estudo também foi encontrada correlação negativa entre comportamentos de vitimização e empatia, dado esse que pode ser analisado a luz da intergeracionalidade da violência. Nessa direção, pesquisas têm encontrado que pessoas que sofreram violência possuem maior probabilidade de reproduzirem comportamentos violentos no futuro (Kim, 2009; Straus, Gelles & Steinmetz, 1980). Sendo assim, é possível que as vítimas de bullying não desenvolvam empatia e estejam mais propensas a, no futuro, praticarem bullying com outras pessoas.

Vale ressaltar que as correlações encontradas nesse estudo possuem uma magnitude baixa, o que significa que a força da relação entre as variáveis repertório de habilidades sociais e bullying é fraca (Cozby, 2006). Embora as correlações sejam fracas, o nível de significância delas é alto, o que aponta para uma baixa probabilidade de que o resultado encontrado seja produto do acaso (Dancey & Reidy, 2013). Essa

observação parece confirmar que o envolvimento em bullying é influenciado por diversas variáveis individuais e contextuais (Hong & Espelage, 2012), e que o repertório de habilidades sociais é apenas uma dessas variáveis.

Identificação dos itens do IHSA-Del Prette mais e menos frequentes no repertório social de adolescentes envolvidos e não envolvidos em bullying.

A análise de itens mais e menos frequentes do IHSA-Del Prette tem como objetivo avaliar se existem comportamentos específicos que os alunos não envolvidos emitem, os quais não são apresentados com tanta frequência pelos participantes de bullying. Esses seriam comportamentos que parecem proteger os adolescentes da participação nesse tipo de agressão.

Os resultados mostram que não houve nenhum item em que os adolescentes não envolvidos em bullying relataram uma frequência maior do que os demais grupos de alunos. Porém, houve itens em que os alunos envolvidos em bullying relataram uma frequência muito baixa, ao passo que os alunos não envolvidos, relataram uma frequência média. Sendo assim, a diferença não estaria nos comportamentos apresentados com alta frequência, mas sim naqueles comportamentos pouco apresentados.

Todos os grupos de alunos diretamente envolvidos em bullying relataram uma frequência baixa em itens da classe de habilidade social de autocontrole. Dos itens menos frequentes destacam-se os seguintes, por terem sido apontados como pouco frequentes por mais de um grupo: ao ser injustamente criticado, consigo responder sem perder o controle; quando alguém “apronta comigo”, peço-lhe, numa boa, que se explique; e consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma. Esses três itens envolvem comportamentos adequados a serem

apresentados em situações em que é necessário reagir a um comportamento inadequado do interlocutor. Essa demanda pode facilmente caracterizar uma situação de bullying, em que o colega se comportou de forma agressiva e o aluno em questão precisa responder de forma assertiva e autocontrolada. Sendo assim, parece que comportamentos de autocontrole protegem adolescentes do envolvimento com bullying.

Todos esses resultados parecem confirmar o que alguns estudos indicam sobre diferenças entre o repertório de habilidades sociais a depender do papel do adolescente nas situações de bullying (Hussein, 2013; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Ono & Honna, 2008; Polan, Sieving & McMorris, 2013; Segrin, Nevarez, Arroyo & Harwood, 2012; Ward, 2008). E mais, os dados também contribuem com pesquisas que indicam que o repertório social dos autores de bullying é significativamente menos elaborado do que dos demais adolescentes (Ang & Goh, 2010; Caravita & Di Blasio, 2009; Gofin & Avitzour, 2012; Hussein, 2013).

Entretanto, esses dados devem ser analisados com mais detalhes, pois o presente estudo também pode contribuir com pesquisas que afirmam que não há relação entre o repertório de habilidades sociais e o papel no bullying (Sofronoff, Dark & Stone, 2011; Fortner, 2012; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010), uma vez que não foram encontradas diferenças no repertório de vítimas, autores e vítimas-autores para algumas classes de habilidades sociais. O que pode-se concluir é que os diferentes resultados encontrados em pesquisas sobre o papel no bullying e o repertório de habilidades sociais podem ser explicados pelo fato de que existe uma diferença entre algumas classes de habilidades sociais e o papel do adolescente no bullying, mas essa diferença não é generalizada para o repertório de habilidades sociais como um todo.

As diferenças presentes nos resultados encontrados na literatura, incluindo a presente pesquisa, também podem ser fruto de outras variáveis. Uma das variáveis que pode atuar de forma a produzir dados distintos é o local em que foram realizados os estudos. Por exemplo, o presente estudo foi realizado em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, e a maioria dos estudos foi realizada em países desenvolvidos da Europa e América do Norte, países esses com culturas diferentes do Brasil e com políticas educacionais que tornam difícil a comparação com instituições de ensino nacionais.

Também é importante observar que das análises realizadas, três classes de habilidades sociais se destacam como as que mais poderiam diferenciar alunos envolvidos e não envolvidos diretamente em bullying tanto para o instrumento de nomeação de pares, quanto para o instrumento de autorrelato de bullying: assertividade, empatia e autocontrole. Essas habilidades, apesar de se referirem a comportamentos distintos, podem ser analisadas em conjunto, como sugerem alguns autores. Marchezini-Cunha e Tourinho (2010) explicitam como os comportamentos assertivos, agressivos e passivos podem ser analisados em termos de autocontrole. Para esses autores, as respostas assertivas produzem consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo e para seu grupo social que são de menor magnitude do que as consequências reforçadoras imediatas das respostas agressivas (para o próprio indivíduo) e das respostas passivas (para o grupo social). Porém, quando analisa-se as consequências de médio e longo prazo, as respostas assertivas produzem consequências reforçadoras de magnitude maior do que as outras respostas (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Nessa linha de relacionar as habilidades sociais em questão, Falcone (2001) enfatiza que o desempenho assertivo tem maior probabilidade de sucesso quando é articulado com a empatia. Para essa autora, na medida em que o indivíduo compreende

o estado emocional do outro e comunica essa compreensão, ele consegue expressar seus direitos de forma a respeitar mais o seu interlocutor, não apresentando comportamentos de ofender e humilhar.

Essas análises sobre as relações entre assertividade, autocontrole e empatia podem ser aplicadas ao repertório social de vítimas e autores de bullying. Os comportamentos das vítimas de permitirem as agressões sem se defender e assim produzirem consequências positivas imediatas para os autores de bullying (risadas dos colegas, sentimentos positivos de agredir e/ou dizer o que pensa) sugerem déficits de autocontrole e assertividade. Já os comportamentos dos autores de bullying de expressarem o que pensam e sentem em relação à vítima, ofendendo-a, e assim produzindo consequências reforçadoras imediatas para si (sentimentos positivos de expressar o que pensa, risadas dos colegas) sugerem déficits de autocontrole, assertividade e empatia. Dessa forma, parece que ensinar essas três habilidades para os adolescentes pode ter um impacto na frequência de bullying.

Em termos de intervenção, também é importante apontar que, a partir dos dados encontrados nessa e em outras pesquisas, novos programas de combate e prevenção de bullying deveriam ser desenvolvidos, visando aumentar o poder de atuação contra esse tipo de violência, uma vez que os programas até então desenvolvidos têm sido pouco efetivos nesse sentido (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Steele, 2014; Vreeman & Carroll, 2007; Ttofi & Farrington, 2011). Os novos programas poderiam focar no desenvolvimento de habilidades de assertividade, empatia e autocontrole, mais do que no aprimoramento de outras classes de habilidades sociais.

Adicionalmente, os programas também poderiam se atentar para as técnicas e procedimentos utilizados para desenvolver essas classes de habilidades sociais. Na

presente pesquisa alguns déficits identificados foram em termos de frequência de apresentação do comportamento habilidoso (possível déficit de desempenho), enquanto outros déficits foram em termos de dificuldade (possível déficit de aquisição). Uma vez que os diferentes déficits se originam de diferentes arranjos de experiências de aprendizagem, é importante que os programas que ensinem habilidades sociais fiquem atentos para utilizar o procedimento mais adequado para cada tipo de déficit (Gresham, 2009). Por exemplo, se um adolescente tem um déficit de desempenho de uma habilidade social, então é importante que a intervenção para ele apresente feedbacks sobre o comportamento apresentado, reforçamento diferencial de comportamentos considerados adequados, procedimentos para diminuir a ansiedade e para diminuir problemas de comportamento concorrentes (Del Prette & Del Prette, 2005). Já, se o adolescente apresenta um déficit de aquisição, Del Prette e Del Prette (2005) recomendam que o programa para desenvolver habilidades sociais apresente regras e instruções sobre como se comportar, forneça modelos de comportamentos adequados e enfoque em possíveis problemas de comportamento que estão concorrendo com a apresentação do comportamento adequado.

Os programas de combate ao bullying com ênfase em desenvolvimento de habilidades sociais também precisam estar atentos para o tipo de bullying que pretendem focar. Na presente pesquisa foi identificada maior correlação entre as classes de habilidades sociais e a autoria não física de bullying em comparação com a autoria física. É possível então que uma intervenção focada em habilidades sociais tenha maior impacto na diminuição de comportamentos de colocar apelidos, isolar socialmente e difamar (autoria não física) do que em comportamentos de bater e colocar o pé para o colega tropeçar (autoria física). Por fim, os programas devem contar com outras frentes de trabalho, e não apenas com o desenvolvimento de habilidades sociais,

uma vez que foi visto nessa pesquisa que as habilidades sociais influenciam o desenvolvimento de bullying, mas não são a única variável envolvida nesse fenômeno, o qual é bem mais amplo e complexo.

Outro ponto de discussão envolve as diferenças encontradas em termos das habilidades sociais dos participantes da pesquisa quando se considera o Peer Assessment e o QIPVE. No geral, os dois instrumentos parecem seguir as mesmas tendências, entretanto, ao realizar uma comparação do repertório de habilidades sociais dos alunos considerados vítimas e dos alunos não envolvidos em bullying, o instrumento de nomeação de pares encontrou uma diferença na classe de desenvoltura social e o instrumento de autorrelato não aferiu nenhuma diferença. Essa discrepância mostra que instrumentos diferentes podem trazer resultados distintos e que a utilização de instrumentos diferentes pode ser um dos fatores responsáveis pelos resultados contraditórios encontrados na literatura (Smith, 2013). Considerando essas questões, o presente estudo procurou avançar na pesquisa do bullying utilizando dois instrumentos e dois informantes diferentes.

Ainda sobre os instrumentos utilizados nessa pesquisa para medir bullying, cabe uma observação sobre quais critérios da definição de bullying (ocorrência entre pares, repetição e desequilíbrio de poder) esses inventários aferem. Ambos os instrumentos atingem o critério de ocorrência entre pares, uma vez que medem os comportamentos agressivos de um estudante em relação a outro. O QIPVE toma um cuidado ao analisar a frequência da agressão de forma a garantir que o critério de repetição seja contemplado, porém, deixa de contemplar o critério de desequilíbrio de poder entre vítima e autor. Já o Peer Assessment, envolve a nomeação de alunos que apresentem comportamentos de autoria e vitimização em bullying, sem especificar a frequência desses comportamentos, bem como o possível desequilíbrio de poder entre os alunos. Dessa forma, entende-se

que os instrumentos utilizados possuem limitações importantes em termos da definição de bullying, limitações essas que podem influenciar nas respostas dos participantes aos inventários, aumentando ou diminuindo a prevalência de vítimas e autores de bullying.

Com relação ao IHSA-Del Prette outro ponto merece destaque. Esse instrumento contém diversas demandas sociais para a apresentação de comportamentos denominados habilidades sociais, porém ele não contempla demandas específicas de bullying. Sendo assim, é possível que os adolescentes apresentem habilidades sociais nas demandas colocadas no IHSA-Del Prette, mas isso não implica necessariamente que eles irão apresentar essas habilidades em situações de bullying. Esse ponto é bastante importante ao considerar o dado de que as vítimas de bullying possuem um repertório razoavelmente bom de habilidades sociais, pois relatar um bom repertório social não implica em apresentar esse mesmo repertório em situações de bullying, que possuem suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz evidências na direção de que há uma relação entre as variáveis bullying e habilidades sociais. Mais especificamente, há uma relação entre algumas classes de habilidades sociais e alguns comportamentos de bullying. Esse resultado pode trazer benefícios no sentido de uma maior compreensão do fenômeno do bullying e também da elaboração de novas intervenções que visem ao combate dessa violência.

Como limitações do presente estudo pode-se citar a amostra reduzida de adolescentes vítimas, autores e vítimas-autores de bullying. Uma amostra maior desses grupos poderia trazer maior robustez aos dados, como também poderia apontar dados em outras direções. Em relação à forma de avaliação das variáveis em questão, pode-se

apontar um avanço ao se utilizar dois instrumentos de medidas com dois informantes diferentes para avaliar o bullying - Questionário de investigação de prevalência de violência escolar versão estudante (QIPVE) e Peer Assessment. Entretanto, o mesmo não foi feito com relação à avaliação das habilidades sociais, pois foi utilizado apenas o instrumento de autorrelato IHSA-Del Prette, e possivelmente outros instrumentos respondidos por informantes diferentes, poderiam trazer dados importantes.

Pode-se também apontar que nesse estudo o enfoque está em relacionar habilidades sociais e comportamentos de bullying, porém, no Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, alguns autores afirmam que apresentar um repertório elaborado de habilidades sociais não é condição suficiente para ser avaliado como competente socialmente (Del Prette & Del Prette, 2010). Isso significa que mesmo que os adolescentes desse estudo tenham um repertório elaborado de habilidades sociais, eles podem não atingir os critérios de competência social (manutenção ou melhora da qualidade da relação e da autoestima dos envolvidos, consecução dos objetivos da interação, equilíbrio entre perdas e ganhos, correspondência entre comportamentos públicos e privados, respeito aos direitos humanos básicos). Dessa forma, um estudo que aborde esses critérios de competência social para situações de bullying poderia trazer dados que não são analisados no presente estudo.

Por fim, destaca-se também que os instrumentos utilizados para investigar bullying e habilidades sociais só permitem acessar esses constructos indiretamente, por meio do relato do próprio adolescente ou de pares. O acesso direto desses comportamentos, por meio de observação também poderia trazer resultados diferenciados e relevantes para a análise.

CAPÍTULO IV:

VÍTIMAS E AUTORES DE BULLYING: COMPARAÇÃO ENTRE O AUTORRELATO, O RELATO DE PARES E O RELATO DE PROFESSORES

O bullying tem se tornado um problema em escala global e a cada dia surgem notícias em televisão e internet de um novo episódio dessa agressão. Por definição, bullying é um tipo específico de comportamento violento intencional e recorrente de um ou mais estudantes com maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a outro estudante, produzindo consequências negativas para o último (definição elaborada para esse estudo com base nos seguintes autores: Batsche & Knoff, 1994; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000).

A partir dessa definição entende-se que é bullying quando um ou mais alunos ofendem, difamam, agredem fisicamente e produzem isolamento social repetidamente um aluno de menor tamanho ou poder (Olweus, 1993). Entretanto, não se pode considerar bullying quando esse comportamento ocorre apenas uma vez, ou quando o aluno que agride e o aluno que recebe a agressão não têm um desequilíbrio de poder. Também não é considerado bullying quando a agressão envolve crianças ou adolescentes em sua relação com adultos como professores e pais. Esses exemplos mostram como o bullying é um fenômeno um tanto quanto complexo, e que sua definição ainda precisa ser discutida e talvez aprimorada (Finkelhor, Turner e Hamby, 2012; Goodeman, Zammitt e Hagedorn, 2012). Apesar dessas dificuldades, a literatura parece apontar critérios importantes para a consideração de uma agressão como bullying: relação entre iguais, desequilíbrio de poder e repetição ao longo do tempo (Berger, 2007; Olweus, 1993).

Pelas consequências negativas que traz, tanto para as vítimas quanto para os agressores e testemunhas (Dornelles, Schafer & Fuhr, 2012), o bullying vem se tornando objeto de preocupação da comunidade como um todo, e particularmente da comunidade científica, que tem buscado compreender o fenômeno e encontrar alternativas para combatê-lo. Uma questão que tem se colocado pertinente quando se trata de bullying é a forma de aferição desse comportamento (Smith, 2013).

Para a realização de pesquisas de levantamento de dados e de intervenção em bullying é necessário que esse tipo de violência seja aferido. Para tal, é possível fazer uso de medidas diretas e indiretas de avaliação, que podem ser escolhidas com base na análise de alguns fatores como tamanho da amostra, unidade de análise, fonte de informação, situação de coleta de dados e questões éticas (Kamphaus & Frick, 2002). As medidas de avaliação diretas, como a observação, permitem uma mensuração bastante confiável de situações naturais para caracterizar o repertório do indivíduo, porém, algumas de suas dificuldades são: o maior custo de tempo se comparado com o de outras medidas, a exigência de observadores treinados, a inviabilidade de observar comportamentos encobertos e a probabilidade da presença dos observadores e de câmeras filmadoras alterarem os comportamentos dos indivíduos em avaliação (Cozby, 2006). As medidas indiretas, por sua vez, são aquelas que mensuram o desempenho do indivíduo por meio de respostas de relato como questionários e entrevistas, e não em situações naturais. Suas desvantagens decorrem, principalmente, do fato das medidas serem obtidas de forma indireta, e, portanto, suscetíveis a vieses como a falta de correspondência entre o comportamento descrito e o comportamento real do indivíduo (Cozby, 2006).

Ao analisar diversos métodos para aferir bullying, os pesquisadores da área afirmam que a observação direta desse comportamento é um procedimento de difícil

realização, uma vez que o bullying tende a ocorrer de forma velada (Ortega, Monks & Romera, 2013) e que seria necessário um tempo excessivo de observação para que se garantisse o critério de repetição da agressão, necessário para a caracterização do bullying (Alckmin-Carvalho, Izbicki, Fernandes & Melo, 2014). Dessa forma, os métodos indiretos de entrevista e questionários têm sido mais utilizados nessa área. Esses procedimentos têm sido empregados utilizando-se como informantes tanto os próprios estudantes envolvidos em bullying, quanto seus pares, professores e pais.

A revisão sistemática sobre instrumentos de medida de bullying realizada por Vivolo-Kantor, Matell, Holland e Westby (2014) também aponta dados importantes sobre as formas de aferir bullying. Os autores encontraram 41 instrumentos de medida de bullying, todos com algum indicador de validade ou confiabilidade. A maioria dos instrumentos analisados era de autorrelato, seguidos pelos instrumentos de nomeação de pares. A análise dos autores aponta para a existência de instrumentos de medida de bullying bastante diferenciados, com diferentes definições de bullying, diferentes comportamentos a serem avaliados e diferentes critérios de repetição da agressão (característica importante presente no bullying). Para esses autores (Vivolo-Kantor, Matell, Holland e Westby, 2014) essas inconsistências nas terminologias utilizadas, nos critérios de repetição da agressão e no tempo aferido nos instrumentos são as responsáveis pelos dados de prevalência discrepantes que são encontrados na literatura.

Alguns autores estrangeiros têm buscado comparar as avaliações dos próprios estudantes com avaliações de outros agentes sociais sobre o bullying, com o objetivo de avaliar convergências nessas avaliações e de encontrar os melhores métodos de aferição desse tipo de violência. Seixas (2005) comparou a autoavaliação de estudantes portugueses com a avaliação de seus pares, e obteve como resultado que os pares relataram menos alunos envolvidos em bullying do que foi relatado na autoavaliação,

sendo que os pares apontaram mais agressores e menos vítimas do que o encontrado no autorrelato. Demaray, Malecki, Secord e Lyell (2013) compararam as respostas dos alunos, de seus pais e de seus professores acerca de bullying, e encontraram que os alunos são os que mais relataram vitimização, seguidos pelos pais e depois pelos professores. Cornell e Brockenbrough (2004) também compararam avaliações de autorrelato, de nomeação de pares e de professores de alunos de uma escola rural dos Estados Unidos, e encontraram maior concordância nas avaliações dos pares e professores.

A partir da análise dos resultados encontrados nessas pesquisas, entende-se que o relato de pares tem como vantagens o uso de múltiplos informantes trazendo dados que os adultos não têm acesso (Bouman, Meulen, Goossens, Olthof, Vermande & Aleva, 2012). O autorrelato também se mostra importante na medida em que traz a percepção do próprio estudante sobre o que acontece com ele na escola, e é uma medida mais sensível de vitimização (Seixas, 2005). Os adultos também podem trazer informações importantes sobre bullying, porém, tem sido mais utilizado o relato de professores em detrimento do relato dos pais, uma vez que os pais não estão presentes no ambiente escolar e acabam sendo informantes de segunda mão (Ortega, Monks & Romera, 2013). Sendo assim, a literatura da área tem recomendado o uso de mais de um instrumento de medida e mais de um informante para aferir bullying, com o objetivo de ter dados mais confiáveis e uma visão mais ampla do fenômeno (Berger, 2007; Bouman, Meulen, Goossens, Olthof, Vermande & Aleva, 2012; Seixas, 2005).

No Brasil, a pesquisa sobre bullying ainda é incipiente, havendo poucos instrumentos de medida para esse fenômeno e poucas pesquisas que realizam uma análise desses instrumentos. Alckmin-Carvalho, Izicki, Fernandes e Melo (2014) realizaram uma busca sobre instrumentos de aferição do bullying e encontraram 25

artigos nacionais cujo objetivo era avaliar bullying. Desses artigos, 13 utilizaram escalas estrangeiras adaptadas sem validação, cinco continham instrumentos elaborados pelos pesquisadores, dois estudos fizeram uso da observação, um estudo utilizou método projetivo e uma pesquisa fez apenas uma pergunta para aferir bullying. Segundo Alckmin-Carvalho, Izbicki, Fernandes e Melo (2014), apenas três estudos nacionais utilizaram mais de um método de medição de bullying – questionário e observação.

Os instrumentos de aferição de bullying que mais têm sido utilizados nas pesquisas nacionais são os questionários de autorrelato, em detrimento de instrumentos de nomeação de pares e de professores (por exemplo: de Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Fisher, 2010; Lopes Neto, Monteiro Filho & Saavedra, 2003; Zaine, Reis & Padovani, 2010). Sendo assim, a presente pesquisa procura comparar e correlacionar os resultados da avaliação de autorrelato, do relato de pares e do relato de professores com o objetivo de encontrar convergências e divergências nesses dados e buscar uma maior compreensão do bullying no cenário nacional.

MÉTODO

Participantes e local:

Participaram do estudo 263 adolescentes de 11 a 16 anos (média=12,92, desvio-padrão=1,247), sendo 119 do sexo feminino e 144 do sexo masculino. Os participantes cursavam desde a quinta-série até a oitava-série de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Essa amostra de alunos foi selecionada por conveniência, sendo que a direção da escola indicou 10 salas de aula para participarem da pesquisa. A partir da indicação da direção da escola, foram incluídos na pesquisa os alunos que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) assinado por um responsável, que se dispuseram a participar da pesquisa e que responderam todos os instrumentos de avaliação. Segue uma tabela com os dados desses participantes.

Tabela 1

Características sociodemográficas dos participantes

| Variáveis | Níveis | Número de participantes | Porcentagem de participantes |
|-----------|-----------|-------------------------|------------------------------|
| Sexo | Masculino | 144 | 54,7% |
| | Feminino | 119 | 45,3% |
| Idade | 11 | 32 | 12,2% |
| | 12 | 77 | 29,3% |
| | 13 | 63 | 24,0% |
| | 14 | 61 | 23,2% |
| | 15 | 21 | 8,0% |
| | 16 | 6 | 2,3% |
| Série | 5ª série | 47 | 17,9% |
| | 6ª série | 100 | 38,0% |
| | 7ª série | 56 | 21,3% |
| | 8ª série | 60 | 22,8% |

Também participaram da pesquisa dez professores (um de cada sala de aula), sendo três homens e sete mulheres entre 25 e 36 anos, os quais nomearam alunos de suas salas em relação às características propostas. Os critérios de inclusão desses professores na presente pesquisa foram: estar presente na reunião escolar em que foi explicitada a pesquisa, ministrar aulas semanais para a classe de alunos sobre a qual eles responderiam e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO G).

A escola em que foi realizada a pesquisa foi fundada em 1956 como uma instituição municipal de uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 260.000 habitantes. Localiza-se na região central da cidade e abrange desde o ensino fundamental, até o ensino médio e magistério. Segundo o Censo Escolar realizado em 2013 (INEP, 2013), a escola conta com 160 funcionários e estão matriculados cerca de 1916 alunos.

Instrumentos:

A) Questionário de investigação de prevalência de violência escolar versão estudante - QIPVE (Stelko Pereira, Williams & Freitas, 2010). Instrumento de autorrelato tipo lápis-papel que possui questões que investigam vitimização e autoria em bullying, além de investigar a ocorrência de cyberbullying e de violência na escola. Para a presente pesquisa foram utilizadas apenas as questões sobre autoria e vitimização em bullying, sendo excluídas as questões sobre violência praticada por professores em alunos, sobre porte de armas e uso de substâncias ilícitas e sobre cyberbullying. Essa exclusão de questões ocorreu porque entende-se que a violência praticada por professores e as informações sobre porte de armas e uso de substâncias ilícitas não se referem diretamente ao comportamento de bullying. Por sua vez, as questões de cyberbullying também foram retiradas porque estudiosos desse tipo de violência afirmam que o cyberbullying precisa ser analisado como um fenômeno distinto do bullying tradicional (Smith, 2013; Topcu & Erdur-Baker, 2012).

Depois da exclusão das questões mencionadas anteriormente, o instrumento ficou com 22 questões que investigam comportamentos de vitimização (11 questões sobre a frequência e 11 questões sobre o impacto que os comportamentos causam) e 11 questões que investigam comportamentos de autoria de bullying. As questões sobre frequência de autoria e vitimização em bullying são respondidas em uma escala tipo Likert de cinco pontos que varia de nenhuma vez em que a agressão aconteceu até sete vezes ou mais nos últimos seis meses. As questões sobre o impacto que os comportamentos de bullying provocam nas vítimas são respondidas em uma escala tipo Likert de cinco pontos que varia de nada de incômodo até muitíssimo incômodo. Na apuração são produzidos os seguintes escores: vitimização total, vitimização material, vitimização psicológica, vitimização física, autoria total, autoria física e autoria não física. É considerado alvo ou autor aquele aluno cujas respostas variam pelo menos um

desvio-padrão acima da média do grupo de participantes. O instrumento apresenta indicadores de confiabilidade (alpha de Cronbach varia de 0,61 a 0,95 para as subescalas). (ANEXO E).

B) Peer Assessment (construído por Rubin et al., 1998 e adaptado para o contexto brasileiro por Lisboa, 2005). O instrumento consiste de uma lista de 30 características comportamentais e de um espaço em branco ao lado de cada característica, onde os participantes devem escrever o nome dos colegas de sala que mais se identificam com a característica em questão. As características são agrupadas em três fatores: (F1) características pró-sociais, (F2) características de comportamento agressivo, e (F3) características comportamentais de vitimização. Na presente pesquisa foi considerado vítima ou autor aquele aluno que teve indicações que variaram pelo menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes. Esse instrumento possui em sua versão brasileira qualidades psicométricas de consistência interna (alpha de Cronbach varia de 0,813 a 0,931 para as subescalas). (ANEXO F).

Na presente pesquisa o instrumento Peer Assessment foi adaptado para também ser preenchido por professores. A única mudança realizada foi na instrução de preenchimento, em que o professor deveria colocar ao lado de cada característica os nomes dos alunos de sua sala que mais se identificavam com o item em questão. (ANEXO H).

C) Diário de campo: durante a aplicação dos instrumentos preenchidos pelos adolescentes, a pesquisadora permanecia na sala de aula, junto com os alunos, e nesse momento realizava observações não sistemáticas de acontecimentos e interações entre os alunos. Adicionalmente, no momento de aplicação do instrumento com os

professores, esses relataram alguns casos de bullying e alguns acontecimentos presenciados por eles e relacionados com alguns alunos específicos. Essas observações e relatos foram descritos em um diário de campo, o qual foi utilizado apenas como material de apoio.

Procedimento de coleta de dados:

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP/UFSCar, parecer nº = 12487813.2.0000.5504). Com o consentimento dos pais, dos adolescentes e a permissão da escola para a realização da coleta de dados em suas dependências, os instrumentos foram aplicados nas classes dos adolescentes seguindo as instruções indicadas nos manuais ou recomendadas pelos autores dos questionários. A aplicação dos instrumentos ocorreu em uma única sessão de forma coletiva em cada sala de aula em um horário disponibilizado pela direção da escola.

Os dois instrumentos respondidos pelos adolescentes (QIPVE e Peer Assessment) eram entregues aos participantes em um bloco, e a ordem em que os inventários eram apresentados nos blocos variava em cada sala de aula, com o objetivo de que a sequência de aplicação dos questionários não fosse um fator de influência nas respostas. Os adolescentes demoraram em torno de 30 minutos para responder a todos os instrumentos, e em seguida eram solicitados a permanecer sentados até que o último aluno terminasse de responder. Os estudantes que não participaram da pesquisa também permaneceram sentados em sala de aula durante a aplicação dos inventários.

A coleta de dados com os professores foi realizada em uma reunião semanal dos professores na escola, após a explicação dos objetivos da pesquisa e do fornecimento das instruções necessárias para o preenchimento do instrumento. Os professores

preencheram o instrumento em aproximadamente 15 minutos e quando terminavam eram dispensados da reunião.

Tratamento de dados:

Os dados obtidos com os inventários foram computados sob a forma de escores de acordo com as instruções dos manuais ou dos autores dos instrumentos e organizados em planilhas do Statistical Package for the Social Sciences 16.0. Em seguida, os alunos da amostra foram classificados em vítimas, autores, vítimas-autores e alunos não envolvidos em bullying de acordo com as especificações dos manuais. Uma vez que não havia escalas de vitimização-autoria em bullying nos instrumentos, o aluno considerado vítima-autor foi aquele cuja pontuação variou pelo menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes tanto na escala de autoria quanto na escala de vitimização dos instrumentos. No caso do instrumento de nomeação dos professores, não foi possível considerar vítima ou autor aquele aluno que teve indicações que variaram pelo menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes, uma vez que houve apenas um professor que respondeu por sala de aula e sendo assim só era possível que os alunos tivessem a nomeação do respectivo professor.

Após a classificação dos alunos foram realizadas análises descritivas e inferenciais. Para a comparação entre a avaliação dos pares, do professor e a autoavaliação foram utilizadas análises descritivas de frequência. Para correlacionar as escalas de vitimização e autoria em bullying respondidas na autoavaliação e na avaliação dos pares foi utilizado o teste de Spearman.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados em termos de concordância entre as avaliações do professor, dos pares e do próprio aluno, e também em termos da comparação da quantidade de vítimas, autores e vítimas autores nas avaliações dos diferentes informantes. Também são apresentadas as correlações encontradas entre a avaliação dos próprios alunos e de seus pares. Não foram realizadas correlações com a avaliação dos professores, pois havia apenas uma avaliação de professor por classe, o que inviabilizou essa análise.

Para analisar a concordância entre os dados das três avaliações foi realizada uma análise caso a caso. Essa análise está exposta na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2

Número de alunos em que houve concordância entre os informantes para a classificação como vítimas, autores e vítimas-autores

| | Concordância entre os três informantes | Concordância pares e autoavaliação | Concordância pares e professores | Concordância professores e autoavaliação |
|--------------|--|------------------------------------|----------------------------------|--|
| Vítima | 1 | 3 | 5 | 1 |
| Autor | 0 | 2 | 4 | 2 |
| Vítima-autor | 0 | 0 | 2 | 1 |

A observação da tabela aponta para uma baixa concordância entre os informantes da pesquisa ao apontarem os alunos vítimas, autores e vítimas-autores de bullying. A maior taxa de concordância para todas as classificações ocorreu entre os pares e os professores e a menor taxa de concordância foi visualizada quando foram relacionados os três tipos de informantes. Em termos de papel que o aluno desempenha no bullying, os três informantes tiveram mais concordância para classificar os alunos vítimas e menor concordância para classificar os alunos vítimas-autores.

Com as avaliações dos pares e a autoavaliação foram realizadas mais duas análises. A primeira análise se refere ao número de alunos classificados em cada papel no episódio de bullying e a concordância entre os dois tipos de avaliadores. A segunda análise se refere às correlações encontradas entre as avaliações dos próprios alunos e de seus pares. A avaliação dos professores não foi incluída nessas análises porque havia apenas uma avaliação de professor para cada aluno e assim não foi possível classificar um aluno como vítima ou como autor a partir da variação de pelo menos um desvio-padrão acima da média do grupo de participantes.

A Tabela 3 a seguir mostra o total de alunos considerados vítimas, autores, vítimas autores e alunos não envolvidos em bullying para a avaliação dos pares e para a autoavaliação. A Tabela 3 também aponta em negrito o número de alunos em que houve concordância de avaliação para esses dois informantes. Nota-se, a existência de uma categoria de aluno prossocial-autor de bullying, a qual a princípio não era mencionada pelo instrumento Peer Assessment. Entretanto, na presente pesquisa um aluno foi avaliado como autor de bullying e como prossocial, por isso optou-se por criar uma categoria diferenciada para esse participante.

Tabela 3

Número de alunos vítimas, autores, vítimas-autores, prossociais, prossociais- autores e não envolvidos em bullying segundo avaliação dos pares (PA) e autoavaliação (QIPVE)

| | | QIPVE | | | | Total |
|-------|--------------------|---------------|----------|----------|--------------|-------|
| | | Não envolvido | Vítima | Autor | Vítima-autor | |
| PA | Não envolvido | 173 | 16 | 10 | 13 | 212 |
| | Vítima | 6 | 3 | 0 | 2 | 11 |
| | Autor | 7 | 1 | 2 | 0 | 10 |
| | Vítima-autor | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| | Prossociais | 22 | 1 | 1 | 1 | 25 |
| | Prossocial e autor | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | | 212 | 21 | 14 | 16 | 263 |

Os dados da Tabela 3 apontam para um maior número de alunos considerados vítimas, autores e vítimas autores no instrumento de autorrelato do que no instrumento de nomeação de pares. Ou seja, diversos alunos se consideraram participantes de bullying ao passo que seus colegas não os classificaram como tal. Também observa-se uma baixa concordância de classificações entre as avaliações no que se refere à vítimas, vítimas-autores e autores, há apenas alta concordância para alunos não envolvidos em bullying (173 alunos foram considerados não envolvidos pelos dois tipos de informantes). Também foi considerada uma concordância quando os pares avaliaram o aluno como prossocial, e o próprio aluno se avaliou como não envolvido em bullying, uma vez que segundo a literatura, alunos com classificações prossociais tendem a não serem aqueles que participam ativamente desse tipo de agressão (Lisboa, 2005).

As discordâncias encontradas entre esses dois tipos de informantes foram maiores quando um dos informantes apontava que o aluno não estava envolvido em bullying enquanto o outro informante apontava que havia algum envolvimento desse

aluno nesse fenômeno. Também observou-se discordância em um caso em que o aluno se considerou vítima e os pares o consideraram como autor. Adicionalmente, dois alunos foram considerados como vítimas pelos pares e eles mesmos se consideraram como vítimas-autores. E por fim, um aluno foi considerado como vítima-autor pelos pares e ele próprio se classificou como apenas autor.

Por fim, foi realizada uma análise de correlação entre as respostas dos instrumentos de avaliação de pares e de autoavaliação, com o objetivo de analisar o quanto as respostas dos pares sobre autoria e vitimização em bullying estão relacionadas com as respostas da autoavaliação. O resultado dessa análise pode ser visualizado na Tabela 4, a qual mostra a correlação e o nível de significância dessa correlação entre as escalas de vitimização e autoria de bullying do instrumento de autoavaliação e a escala de vitimização em bullying e a escala de autoria de bullying do instrumento de avaliação dos pares

Tabela 4

Correlações significativas entre as escalas do instrumento de autoavaliação e de avaliação dos pares

| | | Avaliação dos pares | |
|---------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Autoria | Vitimização |
| Autoavaliação | Vitimização material | - | - |
| | Vitimização física | - | - |
| | Vitimização psicológica | - | $\rho=0,141$; $p=0,022$ |
| | Vitimização total | $\rho=0,147$; $p=0,017$ | $\rho=0,132$; $p=0,032$ |
| | Autoria física | $\rho=0,137$; $p=0,027$ | - |
| | Autoria não física | - | - |
| | Autoria total | $\rho=0,141$; $p=0,022$ | - |

A partir dessa análise observa-se correlação entre as escalas de vitimização dos dois questionários, e também correlação para as escalas de autoria em bullying.

Ressalta-se que as correlações obtidas são fracas em termos de magnitude, uma vez que o ρ de Spearman gira em torno de 0,1. Esse dado confirma o que foi encontrado nas análises qualitativas, mostrando que há pouca concordância entre os avaliadores.

Um dado importante dessa análise é a correlação significativa encontrada entre a escala de autoria no relato de pares e a escala de vitimização no autorrelato. Isso significa que houve alunos que se classificaram como vítimas de bullying enquanto seus pares os classificaram como autores.

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados nesse estudo apontam para uma diferença nos alunos que são considerados vítimas, autores ou vítimas-autores de bullying a depender do informante que realiza a avaliação. Isso indica que há concordâncias entre os avaliadores, porém há também discrepâncias nas avaliações, dado esse que fortalece a posição de se utilizar mais de um informante nas pesquisas de bullying com o objetivo de trazer uma maior compreensão sobre o fenômeno (Berger, 2007; Bouman, Meulen, Goossens, Olthof, Vermande & Aleva, 2012; Seixas, 2005).

Quando são realizadas comparações entre os três informantes, dois dados chamam a atenção: há maior concordância nas avaliações de pares e professores e há maior concordância ao se classificar vítimas. O primeiro dado tem respaldo de pesquisas estrangeiras que apontam essa mesma tendência (Cornell & Brockenbrough, 2004), e também pode ser explicado considerando-se que há formas de bullying mais facilmente vistas por observadores externos (como o bullying físico) e há outras formas apenas percebidas pelas vítimas e autores (como o isolamento social), o que pode gerar certa discordância entre a autoavaliação e as nomeações de professores e pares. Outra possível causa dessa maior concordância entre pares e professores se refere ao tipo de

instrumento utilizado, uma vez que o instrumento de autoavaliação mede a frequência com que os comportamentos descritos nos itens acontecem, enquanto o instrumento respondido por pares e por professores utiliza a nomeação como forma de classificar os alunos.

O dado de que há maior concordância em se classificar vítimas do que outros papéis no bullying pode ser uma particularidade dessa pesquisa, uma vez que na escola em que foi realizada a pesquisa havia vítimas bastante estigmatizadas, as quais não participavam de nenhum grupo social e eram isoladas de toda a classe. De acordo com o que a pesquisadora relatou em seu diário de campo, antes mesmo da aplicação dos questionários, alguns professores e membros da coordenação comentaram sobre a preocupação com alguns alunos vítimas de agressão entre pares, e durante a aplicação dos instrumentos foi possível observar como esses alunos não interagiam com o restante da classe.

Nas observações descritas no diário de campo da pesquisa também foi possível perceber que alguns alunos agressores eram alunos considerados populares, lideravam brincadeiras e tinham desenvoltura social. Essa observação foi confirmada na classificação de um aluno como autor e prossocial pelo instrumento de nomeação dos pares. Dessa forma, é possível que a comunidade escolar dessa pesquisa tenha tido maior dificuldade para classificar os alunos autores de bullying por eles apresentarem outros comportamentos bastante divergentes dos comportamentos agressivos. Para confirmar se esse dado reflete uma tendência nas avaliações de diferentes informantes, ou se ele expressa apenas uma característica dessa amostra, novas pesquisas precisariam ser realizadas.

Na presente pesquisa o autorrelato, em detrimento da nomeação dos pares, foi o tipo de informante que trouxe mais alunos classificados como vítimas e como autores.

Esse não é um dado inédito, pois Seixas (2005) também encontrou em sua pesquisa com adolescentes de Lisboa que os pares indicaram menos alunos envolvidos em bullying. Por outro lado, esse dado contraria as pesquisas que indicam que a autoavaliação é mais sensível para medir vitimização, enquanto a nomeação dos pares é mais sensível para medir autoria de bullying (Seixas, 2005). Nesse sentido, parece que os alunos da presente pesquisa discriminaram seus comportamentos de bullying, ou por uma característica específica da amostra em questão, ou por características do instrumento de autorrelato utilizado.

Uma característica que possivelmente influenciou de forma positiva nas respostas dos alunos ao QIPVE é a ausência da palavra bullying ao longo do instrumento. Esse instrumento é composto por itens que descrevem comportamentos de autoria em bullying (fazer fofoca, xingar, colocar apelidos, etc.) e comportamentos de vitimização (receber apelidos, receber xingamentos, etc.) sem a classificação desses comportamentos como bullying. O uso da palavra bullying nos instrumentos pode trazer dois problemas. Um primeiro problema é a falta de consenso entre o que a comunidade científica denomina bullying e o que a mídia, as escolas, os alunos, os pais, denominam bullying. Sendo assim não há controle por parte do pesquisador do que o respondente entende por bullying (Vivolo-Kantor, Matell, Holland & Westby, 2014). Outro problema é que os alunos ao lerem a palavra bullying podem remeter ao fato de que essa agressão é um comportamento não desejado socialmente, e assim podem responder que não apresentam esse comportamento apenas sob controle da desejabilidade social, quando na verdade eles cometem atos de bullying (Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015).

Um desdobramento importante desse dado de que a autoavaliação indicou maior número de vítimas e de autores é a implicação para a intervenção no bullying. É

possível que alguns comportamentos de bullying sejam tão mascarados em forma de brincadeiras ou tão sutis, que apenas o autor e a vítima percebam esses comportamentos. Isso significa que as testemunhas, os professores e a comunidade escolar não discriminam tais comportamentos como violência e dessa forma não intervêm para que esse comportamento seja diminuído. Nesse sentido, uma intervenção importante seria a de ensinar as testemunhas e professores a discriminar melhor os comportamentos de bullying. E de mesma importância seria também incentivar às vítimas para que contem sobre a agressão que estão sofrendo.

Mesmo com as discordâncias entre os alunos avaliados como vítimas, autores e vítimas-autores, no geral houve uma elevada concordância no que se refere aos alunos que não estão envolvidos em bullying. Sendo assim, parece que os diferentes informantes conseguem realizar uma distinção entre alunos não envolvidos em bullying e alunos envolvidos em bullying, porém, quando se trata de uma classificação sobre o tipo de envolvimento em bullying aparecem discordâncias. Esse dado reflete a complexidade do fenômeno bullying, pois é possível que em um determinado momento o aluno assuma o papel de vítima e em outro momento assuma o papel de autor, o que pode refletir em um informante apontando que esse aluno é vítima e outro informante apontando que esse aluno é autor de bullying.

Por fim, as correlações encontradas entre as escalas de vitimização na avaliação dos pares e na autoavaliação e as correlações encontradas entre as escalas de autoria em bullying dos diferentes instrumentos traz resultados na direção de que, quanto mais um aluno recebeu indicações dos pares para determinado papel no bullying, maior a frequência que ele próprio relatou ter esse mesmo papel. Ou seja, esses avaliadores – pares e o próprio aluno - parecem concordar em sua maneira de compreender o fenômeno do bullying.

Porém, essa análise de correlações traz também o resultado de que a escala de autoria na avaliação dos pares está relacionada com a escala de vitimização na autoavaliação, o que a princípio pode parecer contraditório. Porém, vale ressaltar que essa correlação entre vitimização e autoria em bullying pode expressar o caso do aluno que ora é vítima de bullying e ora é autor dessa agressão, conhecido na literatura da área como vítima-autor (Olweus, 1993), e nesse caso, os pares discriminam melhor os comportamentos de agressão desse aluno, enquanto ele próprio discrimina melhor a vitimização que sofre.

Essa situação parece se encaixar no que a literatura aponta, de que a autoavaliação é mais sensível a comportamentos de vitimização enquanto a avaliação dos pares é mais sensível a comportamentos de autoria em bullying (Seixas, 2005). Essa afirmação está embasada na ideia de que a vitimização depende não apenas da agressão sofrida, mas também de como a vítima percebe e se incomoda com essa agressão, comportamentos que não são publicamente observáveis. Ao mesmo tempo, a autoria em bullying parece ser mais observável por outros informantes, ao passo que o próprio agressor pode minimizar ou subestimar seus comportamentos agressivos.

Considerando os instrumentos utilizados na presente pesquisa, é importante fazer uma análise sobre as vantagens e desvantagens do QIPVE e do Peer Assessment. Por um lado, o Peer Assessment garante diversas avaliações do mesmo aluno, uma vez que o inventário é respondido por todas as crianças e adolescentes da sala de aula, e traz o ponto de vista de agentes sociais que estão presentes nos episódios de bullying e que por isso podem ter informações privilegiadas. Por outro lado, esse instrumento de nomeação de pares não é sensível a critérios importantes do bullying como desequilíbrio de poder entre autor e vítima e repetição ao longo do tempo, pois apenas investiga alunos que tenham comportamentos como os descritos nos itens, sem

considerar a frequência desses comportamentos e nem o tipo de interação social (com equilíbrio ou desequilíbrio de poder) em que eles acontecem. Outro ponto em que o Peer Assessment não é sensível, se refere ao dano sofrido pela vítima, uma vez que não é possível inferir pelas respostas a esse questionário, se os alunos que sofrem as agressões, realmente têm consequências negativas por isso. Já o QIPVE é um instrumento que traz dados sobre frequência das agressões e sobre os danos sofridos pelas vítimas, e nesse sentido consegue avaliar critérios importantes da definição de bullying. Entretanto, esse instrumento não mede um critério importante do bullying: o desequilíbrio de poder entre o autor e a vítima das agressões. Não obstante as limitações dos instrumentos utilizados, ressalta-se que há uma dificuldade generalizada na literatura para medir alguns critérios de bullying, especialmente o critério de desequilíbrio de poder (Finkelhor, Turner & Hamby, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe dados na direção de que há convergências e divergências nas avaliações de diferentes informantes sobre bullying. Esses resultados ratificam a preocupação de alguns autores (Berger, 2007; Bouman, Meulen, Goossens, Olthof, Vermande & Aleva, 2012; Seixas, 2005) em realizar pesquisas com a avaliação de mais de um informante acerca desse fenômeno e também apontam para a complexidade que o bullying possui e que deve ser levada em conta em pesquisas e intervenções nessa temática.

Mais pesquisas poderiam ser realizadas nessa direção, principalmente em âmbito nacional, para ampliar o conhecimento sobre o fenômeno do bullying e aprimorar os programas de combate a esse tipo de violência. Essas novas pesquisas poderiam aplicar o mesmo instrumento para a autoavaliação, a avaliação dos pares e dos professores, o

que não foi realizado na presente pesquisa pela ausência de instrumentos aplicáveis a esses três diferentes informantes. Essa diferença em termos de instrumentos pode ter algum impacto nos resultados obtidos, uma vez que os instrumentos também podem ser mais ou menos sensíveis para identificar os envolvidos em bullying. As pesquisas poderiam também ampliar o número de professores a serem ouvidos em cada sala de aula, aumentando assim as informações sobre os alunos e tornando possível a realização de uma classificação desses alunos em termos de vítimas, autores e vítimas-autores. Por fim, as pesquisas na área de bullying poderiam se dedicar à elaboração de novos instrumentos que procurassem aferir mais critérios de bullying, como o desequilíbrio de poder entre o autor e a vítima.

CAPÍTULO V:
INDICADORES DE COMPETÊNCIA SOCIAL EM AUTORES, VÍTIMAS,
VÍTIMAS-AUTORES E TESTEMUNHAS DE BULLYING

Bullying:

Diversas são as vulnerabilidades a que estão expostos os adolescentes, desde condições socioeconômicas desfavoráveis, até uso de drogas, tabaco e álcool, violência familiar e violência na escola (Reis, de Almeida, Miranda, Alves & Madeira, 2013). Um desses fatores de risco ao desenvolvimento saudável que tem sido amplamente discutido atualmente tanto pela comunidade científica quanto pela mídia é o bullying, que é considerado um tipo de violência escolar. O bullying pode ser definido como um conjunto de comportamentos violentos intencionais e recorrente de um ou mais estudantes com maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a outro estudante, produzindo consequências negativas para o último (definição elaborada para esse estudo com base nos seguintes autores: Batsche & Knoff, 1994; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000).

O estudante que apresenta esse comportamento violento é classificado como autor de bullying, ao passo que o estudante que sofre a agressão é chamado de vítima. Na prática essas classificações podem não ser tão claras, havendo crianças e adolescentes que ora se comportam como vítima e ora atuam como autor (Olweus, 1993). Por conta dessa alternância de papéis, esses alunos são classificados como vítimas-autores de bullying. Há, ainda, outro papel importante a ser considerado no bullying: as testemunhas. Elas são alunos que não participam diretamente do bullying, mas convivem em um ambiente em que esse tipo de agressão está presente, podendo

atuar como defensores das vítimas, como incentivadores do autor ou como plateia para o autor (Hoffmann, 2012).

Uma extensa literatura tem sido produzida principalmente no exterior de forma a estudar mais detalhadamente o bullying, suas consequências, sua prevalência e seus preditores. Entre as perguntas que mais têm preocupado os pesquisadores são as pertinentes aos resultados que o bullying pode trazer em curto e longo prazo para todos os envolvidos. Nesse sentido as pesquisas têm mostrado que esse tipo de violência produz um impacto negativo ao desenvolvimento social, acadêmico e psicológico em toda a comunidade escolar (Dornells, Schafer & Fuhr, 2012; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015). Apesar desse impacto negativo para a comunidade escolar, o bullying, em uma perspectiva comportamental, também produz consequências positivas imediatas para os autores, como aumento de poder e popularidade (Cillessen & Mayeux, 2004; Garandeau & Cillessen, 2006).

Em consonância com a preocupação em termos de consequências negativas que o bullying traz, também há pesquisas que apontam altas prevalências desse fenômeno nas escolas em quase todo o mundo. No Brasil, uma recente revisão sistemática da literatura de bullying apontou dados importantes sobre o fenômeno no país. A prevalência de estudantes vítimas varia entre 10,2% a 31,1% e de estudantes autores varia entre 2,9% a 60,0%, sendo que há uma maior probabilidade de os alunos do sexo masculino estarem envolvidos na agressão. Os episódios de bullying acontecem mais frequentemente no pátio da escola e na sala de aula, assim como nos momentos da entrada e saída da escola (Nesello, Sant'Anna, dos Santos, Andrade, Mesas & González, 2014).

Considerando a alta prevalência de bullying bem como os prejuízos produzidos advindos desse conjunto de comportamentos, os pesquisadores têm se voltado para

possíveis variáveis preditoras do bullying, com o objetivo de aprimorar a compreensão acerca desse fenômeno, e prevenir e combater esse tipo de violência escolar. Dentre essas variáveis encontram-se fatores contextuais, como as práticas parentais, e fatores individuais, como a aparência física ou a orientação sexual (Hong & Espelage, 2012; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015). Uma das variáveis individuais que tem sido objeto de pesquisa na área são as habilidades sociais de vítimas, autores, vítimas autores e alunos não envolvidos em bullying.

Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais:

A socialização é notadamente um processo importante para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. É por meio desse processo que os indivíduos aprendem ser sensíveis aos outros, fazer, aceitar e recusar pedidos, negociar, expressar opiniões, compartilhar, entre tantos outros comportamentos sociais. As habilidades sociais fazem parte desse rol de comportamentos aprendidos nas interações sociais ao longo do ciclo vital que produzem desfechos positivos como melhor desenvolvimento acadêmico (Molina & Del Prette, 2006), maior aceitação pelos pares (Gonçalves & Murta, 2008) e relações afetivas mais saudáveis (Del Prette & Del Prette, 2001).

É com essa temática das relações sociais e dos comportamentos sociais que trabalham os autores do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais. Nesse campo de conhecimento dois conceitos se destacam: habilidades sociais e competência social. Alguns autores defendem que esses dois conceitos poderiam ser tratados como equivalentes (Caballo, 2003), entretanto, outros autores argumentam que há diferenças importantes entre esses conceitos que justificam o uso de termos diferentes (Del Prette & Del Prette, 2011; Gresham, 2009; McFall, 1982).

De acordo com a perspectiva de Del Prette e Del Prette (2010) as habilidades sociais e a competência social são constructos diferentes, porém podem ser considerados como termos articulados, definidos de forma complementar, uma vez que o repertório de habilidades sociais é condição necessária, mas não suficiente, para a competência social. Nesse sentido, as habilidades sociais se configuram como um tipo específico de comportamento social que contribui para a competência social em uma interação e que possui alta probabilidade de produzir consequências positivas tanto para o indivíduo como para as pessoas do seu grupo social (Del Prette & Del Prette, 2010).

A competência social tem sido definida no Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, como a avaliação, baseada em determinados critérios de funcionalidade, de que o indivíduo desempenhou adequadamente uma tarefa social (Gresham, 2009). Esses critérios incluem: consecução do objetivo na interação, manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos e da qualidade da relação, maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os interlocutores e respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette & Del Prette, 2011). Como estão incluídos nesses critérios comportamentos públicos e comportamentos encobertos (correlatos emocionais, dizer o que pensa ou o que sente), a competência social também envolve a correspondência entre eles, de forma que o indivíduo, ao se comportar, tenha coerência entre o que pensa e sente e seu comportamento observável.

Del Prette e Del Prette (2010) entendem que esses critérios da competência social articulam duas dimensões de funcionalidade: a instrumental e a ético-moral. A dimensão instrumental está relacionada à obtenção de consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo que se comporta, incluindo os critérios de consecução dos objetivos da relação e correlatos emocionais positivos. Já a dimensão ético-moral se refere aos desdobramentos ou consequências de médio e longo prazo que beneficiam

tanto a pessoa quanto a comunidade social e implicam em escolha entre consequências imediatas e de médio e longo prazo. Esta dimensão inclui os critérios de manutenção ou melhora da qualidade da relação, equilíbrio entre perdas e ganhos e respeito aos direitos humanos básicos. Entende-se que nem todos os critérios de competência social são atingidos igual e simultaneamente nas interações sociais (Del Prette & Del Prette, 2010), entretanto, Del Prette & Del Prette (2011) consideram que as duas dimensões da competência social precisam ser contempladas para que o desempenho do indivíduo seja avaliado como socialmente competente.

Pesquisas sobre habilidades sociais e bullying:

De acordo com o que foi apresentado no Capítulo II sobre a literatura de bullying e habilidades sociais, fica evidente que as pesquisas sobre o tema trazem dados importantes sobre a relação entre essas variáveis tanto em termos conceituais quanto em termos empíricos. Entretanto algumas perguntas ainda precisam ser realizadas e respondidas para o maior entendimento dessa relação entre a área de pesquisa do bullying e o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais.

Uma questão relaciona-se ao conceito de competência social. Algumas pesquisas encontradas na revisão de literatura realizada [por exemplo, Fortner (2012), Nation, Vieno, Perkins e Santinello (2007), Navarro, Yubero, Larrañaga e Martinez (2012), Seehra, Fleming, Newton e DiBiase (2011), Taylor, Saylor, Twyman e Macias (2010)] avaliaram competência social por meio de escalas que aferem a frequência de comportamentos. Entretanto, segundo Del Prette e Del Prette (2009) “instrumentos e procedimentos de relato produzem indicadores mais confiáveis de habilidades sociais do que de competência social”. E, sendo assim, segundo o Campo Teórico e Prático das

Habilidades Sociais essas pesquisas estariam avaliando habilidades sociais e não competência social.

A diferenciação entre os conceitos de habilidades sociais e competência social implica que um aluno envolvido em bullying pode apresentar habilidades sociais em seu repertório, mas não se comportar de forma socialmente competente em situações de bullying. Essa constatação aponta para a importância da pesquisa nessa área ir além de investigar as habilidades sociais dos alunos envolvidos em bullying, mas também avaliar o quanto os desempenhos dos alunos em situações de bullying atingem os critérios de competência social. Esse tipo de investigação poderia trazer dados para a melhor compreensão do bullying e melhor atuação na prevenção e combate a esse tipo de violência.

A pesquisa utilizando os critérios de competência social é um empreendimento complexo, e merece ser debatida. Aferir os critérios de competência social significa verificar se o indivíduo atingiu seu objetivo, se manteve ou melhorou a autoestima dos envolvidos e a qualidade da relação, se houve um equilíbrio de perdas e ganhos entre os participantes da interação e se, pelo menos, foram respeitados os direitos humanos básicos. Alguns desses critérios são mais fáceis de serem avaliados, como a consecução do objetivo da interação e o respeito aos direitos humanos; porém, outros critérios trazem dificuldade de aferição devido à dificuldade de operacionalização. Por exemplo, o que seria operacionalmente equilíbrio de perdas e ganhos entre os interlocutores e como ele poderia ser medido?

Há ainda uma complexidade adicional em se avaliar competência social. Del Prette e Del Prette (2010; 2011) defendem que os critérios de funcionalidade da competência social se articulam nas dimensões instrumental e ético-moral. A primeira dimensão parece não trazer grandes dificuldades de aferição, pois se refere a

consequências imediatas da interação para o indivíduo. Já a dimensão ético-moral, por se referir a consequências para o grupo em médio e longo prazo, implica em uma avaliação sensível a passagem do tempo. Para medir consequências de médio e longo prazo é necessário um estudo longitudinal, e ainda assim, um empreendimento desse porte teria dificuldade em isolar qual comportamento produziu qual consequência ou resultado na vida do indivíduo.

Em se tratando de bullying, um problema a mais se estabelece para avaliar competência social. A literatura de bullying indica que esse fenômeno é de difícil observação, nem sempre é explícito e muito frequentemente é camuflado (Ortega, Monks & Romera, 2013). Por outro lado, a literatura acerca da competência social traz dados de que uma avaliação importante desse constructo se dá por meio da observação do comportamento do indivíduo por agentes significativos (Del Prette & Del Prette, 2009).

Uma exceção na pesquisa sobre bullying é a pesquisa de Herreira (2015), a qual utilizou a observação para analisar comportamentos de 22 alunos vítimas, autores e testemunhas de bullying em diversos momentos em sala de aula. Herreira (2015) encontrou que os estudantes autores de bullying tinham mais comportamentos agressivos do que seus colegas em situações de sala de aula. A pesquisadora também observou que os alunos vítimas de bullying tendiam a reagir à agressão recebida de forma agressiva, e que eles eram os estudantes menos efetivos em suas interações. Por fim, em relação às testemunhas de bullying, Herreira (2015) observou que esses alunos tendem a reagir à agressão de forma prossocial (procurando resolver o problema de forma assertiva), que eles são o grupo que mais inicia interações prossociais com seus colegas e que tanto as testemunhas quanto os agressores têm uma rede maior de amigos e possuem maior variabilidade de comportamento do que as vítimas de bullying. Apesar

da pesquisa de Herreira (2015) não avaliar a competência social dos alunos e não realizar suas observações exclusivamente em situações de ocorrência de bullying, esse estudo é o que mais se aproximou de tal empreendimento até o momento.

Todas essas questões mostram a complexidade e dificuldade de se avaliar a competência social dos alunos em situações de bullying. Entretanto, se houver uma avaliação de alguns indicadores de competência social, com a aferição de alguns critérios para se considerar um indivíduo socialmente competente, ainda assim haveria ganhos no sentido de se conhecer melhor a relação entre o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais e o bullying, com possíveis desdobramentos para intervenções mais efetivas em escolas para o combate ao bullying. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo avaliar e descrever indicadores de competência social em situações hipotéticas de bullying para adolescentes autores, vítimas, vítimas-autores e testemunhas desse tipo de violência.

MÉTODO

Participantes e local:

Participaram do estudo 38 adolescentes de 11 a 16 anos (média=12,89; desvio-padrão=1,269), sendo 12 do sexo feminino e 26 do sexo masculino. Os participantes cursavam desde a quinta-série até a oitava-série de uma escola pública localizada na região central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente 260.000 habitantes. Todos os participantes se dispuseram a participar da pesquisa e os responsáveis por esses alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) permitindo a participação dos alunos. As informações mais detalhadas sobre idade, sexo e escolaridade dos participantes encontram-se na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1

Características sociodemográficas dos participantes

| Variáveis | Níveis | Número de participantes | Porcentagem de participantes |
|-----------|----------------------|-------------------------|------------------------------|
| Sexo | Feminino | 12 | 31,58% |
| | Masculino | 26 | 68,42% |
| Idade | 11 | 5 | 13,2% |
| | 12 | 11 | 28,9% |
| | 13 | 10 | 26,3% |
| | 14 | 8 | 21,1% |
| | 15 | 3 | 7,9% |
| | 16 | 1 | 2,6% |
| Série | 5 ^a série | 7 | 18,4% |
| | 6 ^a série | 17 | 44,7% |
| | 7 ^a série | 6 | 15,8% |
| | 8 ^a série | 8 | 21,1% |

Os adolescentes que participaram da presente pesquisa foram retirados de uma amostra maior de 263 alunos. Essa amostra inicial de participantes foi avaliada em seus comportamentos de bullying e vitimização por meio de instrumentos de relato de três informantes: os professores, os pares e a autoavaliação. Cada um desses instrumentos classificava os alunos em quatro categorias: vítimas, autores, vítimas-autores e não envolvidos em bullying. A partir da classificação dos instrumentos de relato, a pesquisadora utilizou os seguintes critérios para a seleção dos participantes envolvidos em bullying: ser apontado como pertencendo a uma mesma categoria de envolvimento em bullying (vítima, autor ou vítima-autor) por no mínimo dois avaliadores, e não ser apontado como membro de nenhuma outra categoria de envolvimento em bullying (vítima, autor ou vítima-autor) por nenhum outro avaliador.

Ao final dessa seleção 10 alunos foram categorizados como autores de bullying (sendo dois do sexo feminino e oito do sexo masculino), oito como vítimas (sendo todos do sexo masculino), 10 como vítimas-autores (sendo dois do sexo feminino e oito do

sexo masculino) e 135 como não envolvidos. Como o número de alunos não envolvidos em bullying era significativamente maior que o número de alunos classificados nas demais categorias, foi realizada uma seleção aleatória de 10 alunos que não atingiram os critérios acima para serem alocados em nenhuma outra categoria (sendo dois do sexo masculino e oito do sexo feminino).

Instrumento:

Para a presente pesquisa foi utilizado o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A) elaborado com o objetivo de avaliar indicadores da competência social dos participantes em situações de bullying. Esse Roteiro de Entrevista era composto por histórias contendo situações de bullying e perguntas sobre as histórias e sobre as experiências de bullying dos respondentes no contexto escolar. Tanto as histórias quanto as perguntas do Roteiro de Entrevista foram elaboradas com base no referencial conceitual do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, mais especificamente, foram embasadas pelos critérios de competência social apontados por Del Prette e Del Prette (2011).

O Roteiro de Entrevista era composto de três histórias envolvendo comportamentos diferentes de bullying: colocar apelido, bater e excluir do grupo. Junto com as histórias também foram apresentadas figuras dos personagens com o objetivo de facilitar o entendimento do respondente sobre cada situação. Os personagens das histórias eram diferentes a depender do sexo do participante respondente, por exemplo, para as meninas as personagens eram do sexo feminino, e o mesmo critério foi utilizado para os participantes meninos.

Para cada história do Roteiro de Entrevista foram elaboradas 12 perguntas sobre as situações e os personagens apresentados, buscando-se obter indicadores de competência social das vítimas, dos autores e das testemunhas em termos de: (a)

pensamentos, comportamentos e sentimentos do respondente em relação ao bullying e em relação à vítima, aos autores e às testemunhas; (b) discriminação das consequências imediatas do bullying para a vítima e para o agressor; (c) valorização ou reprovação dos comportamentos sociais dos autores, das vítimas e das testemunhas; (d) discriminação de habilidades sociais necessárias para o combate ao bullying.

Três dessas perguntas tinham como objetivo que os respondentes apontassem respostas em escalas fornecidas pelo entrevistador no momento em que as perguntas eram apresentadas. Para a questão 9 do Roteiro de Entrevista [Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal (se comportar como o autor)] foi elaborada uma escala que variava entre nada, pouco, médio, muito e total para que os participantes apontassem suas respostas. Na pergunta 10 [O quanto você acha a (nome da vítima) legal? O quanto você acha o (nome do autor) legal?], os participantes deveriam selecionar o quanto achavam as personagens legais entre nada, pouco, médio, muito e total. E na pergunta 11 [Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que a (nome da vítima) tem. Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o (nome do autor) tem] os participantes deveriam selecionar quantos amigos as personagens teriam, variando de zero até dez ou mais.

Ao final do Roteiro de Entrevista, os participantes ainda responderam sobre situações de bullying que aconteciam com eles na escola. Os agressores respondiam sobre seus comportamentos de autoria em bullying, as vítimas sobre seus comportamentos de vitimização e as vítimas-autores contavam tanto sobre comportamentos de autoria quanto de vitimização que elas apresentam. Os alunos testemunhas de bullying não responderam a essas perguntas pessoais por não terem experiências de bullying na escola.

No processo de construção do instrumento, após a elaboração das histórias e das perguntas, dois procedimentos foram empregados respectivamente: 1) o Roteiro de Entrevista foi analisado por dois pesquisadores do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, os quais avaliaram se as perguntas do instrumento contemplavam indicadores de competência social; 2) o Roteiro de Entrevista foi aplicado em dez adolescentes da mesma faixa etária dos adolescentes participantes da presente pesquisa visando avaliar a compreensão e a validade semântica do Roteiro, bem como se ele atingia seu objetivo de avaliar indicadores de competência social. A partir da análise dos pesquisadores e das respostas desses dez adolescentes, o Roteiro de Entrevista foi modificado até a sua versão final.

Cabe ressaltar que o Roteiro de Entrevista foi desenvolvido com a possibilidade de realização de ajustes nas perguntas realizadas aos participantes a depender da faixa etária do respondente e da dificuldade que o mesmo demonstrava em entender o que estava sendo questionado. A Figura 1 a seguir mostra os critérios de competência social contemplados no instrumento e as perguntas elaboradas com o objetivo de acessar esses critérios.

| CRITÉRIOS DE COMPETÊNCIA SOCIAL | PERGUNTAS |
|--|--|
| Manutenção ou melhora da autoestima da vítima. | 1. Se você fosse a (nome da personagem vítima) nessa história, como você iria se sentir? Por que? 2. Você estaria pensando em algumas coisas se isso (ser vítima de bullying) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. O que os seus colegas acham de alguém colocar apelido, bater ou excluir você? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Manutenção ou melhora da autoestima do autor. | 4. Se você fosse a (nome da personagem autora) nessa história, como você iria se sentir? Por que? 5. Você estaria pensando em algumas coisas se isso (ser autor de bullying) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. 9. Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal (comportamento da personagem autoria). O que os seus colegas acham de você colocar apelido, bater ou excluir |

| | |
|--|--|
| | alguém? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos. | 7. Como você acha que os alunos da classe da (nome da personagem autora) e da (nome da personagem vítima) se sentem? 10. O quanto você acha a (nome da personagem autora) legal? Por que? O quanto você acha a (nome da personagem vítima) legal? |
| Manutenção ou melhora da qualidade da relação. | 2. Você estaria pensando em algumas coisas se isso (ser vítima de bullying) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. 5. Você estaria pensando em algumas coisas se isso (ser autor de bullying) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. 6. Vamos imaginar que você é a (nome da personagem autora) e que isso (ser autor de bullying) acabou de acontecer. E a (nome da personagem vítima) está na sua frente. O que você faria? Quando algum colega coloca apelidos que você não gosta, ou bate em você, ou exclui você das brincadeiras e conversas, o que você costuma fazer? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Reação ao bullying – relato de comportamentos sociais apresentados nessa situação. | 3. Vamos imaginar que você é a (nome da personagem vítima) e que isso (ser vítima de bullying) acabou de acontecer. E a (nome da personagem autora) está na sua frente. O que você faria? 6. Vamos imaginar que você é a (nome da personagem autora) e que isso (ser autor de bullying) acabou de acontecer. E a (nome da personagem vítima) está na sua frente. O que você faria? 8. Se você estivesse vendo isso (agressão) acontecer o que você faria? Quando algum colega coloca apelidos que você não gosta, ou bate em você, ou exclui você das brincadeiras e conversas, o que você costuma fazer? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Respeito aos direitos humanos básicos. | 8. Se você estivesse vendo isso (agressão) acontecer o que você faria? Quando algum colega coloca apelidos que você não gosta, ou bate em você, ou exclui você das brincadeiras e conversas, o que você costuma fazer? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Perdas e ganhos entre os envolvidos. | 8. Se você estivesse vendo isso (agressão) acontecer o que você faria? 9. Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal (comportamento da personagem autoria). 11. Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que a (nome da personagem vítima) tem. Por que? Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que a (nome da personagem autora) tem. 12. O que a (nome da personagem autora) ganha fazendo isso (a agressão)? E o que a (nome da personagem autora) perde? O que os seus colegas acham de você colocar apelido, bater ou excluir alguém? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Perdas e ganhos para as vítimas | O que os seus colegas acham de alguém colocar apelido, bater ou excluir você? (pergunta sobre experiências na escola) |
| Perdas e ganhos para o autor | Quando você coloca apelidos, ou bate ou exclui algum colega da brincadeira ou da conversa, o que acontece? (pergunta sobre experiências na escola) |

Figura 1. Critérios de competência social contemplados no Roteiro de Entrevista e as

perguntas elaboradas com o objetivo de acessar esses critérios.

Procedimento de coleta de dados:

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP/UFSCar, parecer nº = 12487813.2.0000.5504). Com o consentimento dos pais, dos adolescentes e a permissão da escola para a realização da coleta de dados em suas dependências, a pesquisadora buscou na sala de aula cada um dos participantes, explicou sobre a entrevista (informou que a entrevista seria gravada em áudio, garantiu o sigilo do respondente, avisou que o participante que precisasse de esclarecimento poderia dirigir-se a pesquisadora a qualquer momento, informou ainda que o participante poderia se recusar a responder a alguma pergunta e deixar a pesquisa a qualquer momento), realizou a entrevista individualmente em uma sala concedida pela escola e acompanhou os participantes novamente para suas salas. A realização de cada entrevista teve em torno de 20 minutos de duração.

Tratamento de dados:

As 38 entrevistas realizadas foram gravadas em áudio e transcritas. A análise das entrevistas realizadas na presente pesquisa foi baseada no método de análise de conteúdo de Bardin (1977). O objetivo desse método é descrever e compreender os significados dos textos por meio da inferência, respondendo a seis possíveis questões: quem fala? Para dizer o que? A quem? De que modo? Com que finalidade? Com que resultados? (Moraes, 1999). Na presente pesquisa dá-se ênfase para a pergunta: Quem fala. Ou seja, o objetivo da análise de conteúdo nesse estudo é investigar características do falante, como seu comportamento e seus valores. Trabalha-se dessa forma, com a hipótese de que a mensagem exprime e representa seu emissor (Moraes, 1999).

Para a realização da análise de conteúdo, foram adotados alguns passos. Num primeiro momento foram transcritas as respostas dadas pelos participantes a cada uma

das 12 perguntas sobre as histórias e para cada uma das perguntas sobre experiências de bullying dos respondentes na escola. Foi realizada a leitura e releitura de cada resposta dada pelos participantes à pergunta, em seguida foram elaboradas categorias nas quais as respostas poderiam se enquadrar, com base nos critérios de competência social que cada pergunta se referia. Por fim, foi realizada nova leitura e classificação de cada resposta nas categorias propostas. Algumas poucas respostas não se enquadraram nos temas criados e por isso ficaram sem classificação, outras respostas se enquadraram em mais de uma categoria e assim foi elaborada uma nova categoria para classificá-las. Uma vez que as perguntas eram as mesmas para todas as histórias, foi utilizado o mesmo sistema de categorização para as três histórias do Roteiro de Entrevista.

Após a classificação das respostas às categorias, quatro pesquisadores especialistas na área também realizaram uma análise em termos de adequação das respostas nas categorias. O objetivo dessa avaliação por especialistas do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais era o de garantir maior confiabilidade na categorização das respostas dos participantes. Para tal foi aceito um índice de concordância entre a avaliação da pesquisadora e dos especialistas de no mínimo 85%. Cada especialista recebeu uma carta convite com a explicação sobre sua tarefa (ANEXO H) e uma planilha que continha as perguntas do Roteiro de Entrevista, as respostas dos participantes (uma amostra de 44 respostas diferentes para cada especialista), as possíveis categorias para avaliação e uma coluna em branco, na qual o especialista deveria colocar a sua avaliação sobre as respostas dos participantes. Para todos os quatro especialistas, o índice de concordância entre a avaliação da pesquisadora e a avaliação dos especialistas foi maior do que 85% (para cada um dos especialistas o índice de concordância foi: 89%, 91%, 96% e 98%), o que garante maior confiabilidade nas categorizações realizadas. Segue no APÊNDICE B um quadro que mostra as

perguntas realizadas para os participantes, as categorias que emergiram dessas perguntas com base nos critérios de competência social de Del Prette e Del Prette (2011) e exemplos de respostas dos participantes que foram classificadas como pertencentes a cada uma das categorias.

Com as respostas devidamente categorizadas, as seguintes análises foram realizadas para cada grupo de participante (autor, vítima, vítima-autor e testemunha): 1) Foram agrupadas todas as respostas que pertenciam à mesma categoria; 2) Foram agrupadas todas as respostas que se referiam ao mesmo critério de competência social, e foi medida a percentagem de respostas que contribuíam para a competência social (respostas indicativas de que o critério em questão havia sido atingido) e respostas que não contribuíam para a competência social (respostas indicativas de que o critério em questão não havia sido atingido). Em cada um dessas análises foram realizadas comparações entre os grupos de participantes (vítima, autor, vítima-autor e testemunha) para cada categoria ou para cada critério de competência social. Devido ao pequeno número de participantes e a disparidade entre a quantidade de adolescentes do sexo masculino e feminino, não foram realizadas análises estatísticas inferenciais e análises por sexo.

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo são apresentados em dois conjuntos. Primeiro é apresentada uma análise acerca do número de respostas dadas pelos participantes que se enquadraram em cada uma das categorias. E, em seguida, é realizada uma análise acerca da percentagem de respostas que atingem os critérios de competência social avaliados indiretamente por meio do Roteiro de Entrevista. Como pode ser visualizado no APÊNDICE A, as questões referentes às histórias do Roteiro de Entrevista contém os

nomes dos personagens vítimas e autores de cada história, porém na seção de Resultados, os nomes dos personagens foram substituídos pelas expressões “vítima” e “agressor” para facilitar a compreensão dos dados das análises.

Análise das respostas dos participantes por categoria

Depois que as respostas dos participantes foram categorizadas, foram agrupadas as respostas que pertenciam às mesmas categorias com o objetivo de analisar como os adolescentes com diferentes papéis no bullying responderam ao Roteiro de Entrevista. Essa análise quantitativa é apresentada em termos de grupos de participantes a depender do papel que esses estudantes desempenham no episódio de bullying: vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas. As três histórias sobre bullying foram agrupadas para a realização dessa análise, por isso, a soma de respostas para os grupos de participantes chega a no máximo 30 para autores, 30 para vítimas-autores, 30 para testemunhas e 24 para as vítimas, uma vez que cada participante respondeu sobre todas as três histórias. Entretanto, como apontado no método, algumas poucas respostas não se enquadraram em nenhuma categoria, e, por isso, em algumas questões a soma de respostas do grupo não chega ao máximo possível.

Também são apresentadas as respostas dos participantes às perguntas sobre a experiência deles com bullying em suas escolas, as quais são analisadas da mesma forma que as respostas às perguntas das histórias. As Tabelas 2 e 3, a seguir, mostram como as respostas dos autores, vítimas, vítimas-autores e testemunhas se distribuíram dentro de cada categoria, tanto para as perguntas relativas às histórias da entrevista quanto para as perguntas pessoais.

Tabela 2.

Perguntas referentes às histórias do Roteiro de Entrevista, categorias e número de respostas classificadas em cada categoria para cada grupo de participantes.

| PERGUNTAS RESUMIDAS | CATEGORIAS RESUMIDAS | RESPOSTAS AUTOR | RESPOSTAS VÍTIMA | RESPOSTAS VÍTIMA-AUTOR | RESPOSTAS TESTEMUNHAS |
|---|---|-----------------|------------------|------------------------|-----------------------|
| 1. Se você fosse a vítima nessa história, como você iria se sentir? Por que? | 1 - Sentimentos de deterioração da autoestima. | 30 (100%) | 24 (100%) | 30 (100%) | 30 (100%) |
| | 2 – Sentimentos de manutenção ou melhora da autoestima. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 - Você estaria pensando em algumas coisas se isso (ser agredido) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. | 1 - Pensamentos de manutenção ou melhora da qualidade da relação. | 2 (11,8%) | 1 (12,5%) | 1 (8,3%) | 2 (9,5%) |
| | 2 – Pensamentos de deterioração da qualidade relação. | 15 (88,2%) | 7 (87,5%) | 11 (91,7%) | 19 (90,5%) |
| | A – Pensamentos de manutenção ou melhora da autoestima da vítima. | 1 (6,7%) | 2 (22,2%) | 2 (14,3%) | 8 (66,7%) |
| | B – Pensamentos de deterioração da autoestima da vítima. | 14 (93,3%) | 7 (77,8%) | 12 (85,7%) | 4 (33,3%) |
| 3 - Vamos imaginar que você é a vítima e que isso acabou de acontecer. O que você faria? | 1 – respostas assertivas. | 8 (26,7%) | 15 (68,2%) | 18 (60%) | 18 (60%) |
| | 2- respostas agressivas. | 14 (46,7%) | 1 (4,5%) | 1 (3,3%) | 0 |
| | 3 – respostas passivas. | 7 (23,3%) | 5 (22,8%) | 7 (23,3%) | 12 (40%) |
| | 4 – respostas mistas. | 1 (3,3%) | 1 (4,5%) | 4 (13,3%) | 0 |
| 4 - Se você fosse o agressor nessa história, como você iria se sentir? Por que? | 1 - Sentimentos deterioração da autoestima do autor. | 7 (27%) | 6 (33,3%) | 14 (50%) | 15 (62,5%) |
| | 2 – Sentimentos de manutenção ou melhora da autoestima do autor. | 19 (73%) | 12 (66,7%) | 14 (50%) | 9 (37,5%) |
| 5 - Você estaria pensando em algumas coisas se isso (agredir alguém) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. | 1 - Pensamentos de manutenção ou melhora da qualidade da relação. | 1(11,1%) | 2 (22,2%) | 3 (20%) | 5 (45,5%) |
| | 2 – Pensamentos de deterioração da qualidade relação. | 8 (88,9%) | 7 (77,8%) | 12 (80%) | 6 (54,5%) |
| | A – Pensamentos de manutenção ou melhora da autoestima do autor. | 15 (93,8%) | 6 (66,7%) | 5 (45,5%) | 11 (68,8%) |
| | B – Pensamentos de deterioração da autoestima do autor. | 1 (6,2%) | 3 (33,3%) | 6 (54,5%) | 5 (31,2%) |

Cont. Tabela 2.

| | | | | | |
|--|--|------------|------------|------------|------------|
| 6 - Vamos imaginar que você é o agressor e que isso acabou de acontecer. O que você faria? | 1 - Ações agressivas. | 13 (44,8%) | 10 (50%) | 4 (14,3%) | 3 (11,1%) |
| | 2 - Ações pacíficas. | 16 (55,2%) | 8 (40%) | 23 (82,1%) | 23 (85,2%) |
| | 3 - ações mistas. | 0 | 2 (10%) | 1 (3,6%) | 1 (3,7%) |
| 7 - Como você acha que os alunos da classe da vítima e do agressor se sentem? | 1 - Sentimentos de aceitação do bullying. | 9(30%) | 3 (13%) | 8 (26,7%) | 6 (23%) |
| | 2 - Sentimentos de desaprovação do bullying. | 12 (40%) | 13 (56,5%) | 16 (53,3%) | 13 (50%) |
| | 3 - Sentimentos mistos: alguns colegas aceitam a agressão, enquanto outros rejeitam. | 9 (30%) | 7 (30,5%) | 6 (20%) | 7 (27%) |
| 8 - Se você estivesse vendo isso (a agressão) acontecer o que você faria? | 1 - respostas de apoio à vítima | 18 (60%) | 18 (78,3%) | 26 (89,7%) | 24 (85,7%) |
| | 2 - respostas de apoio ao agressor. | 5 (16,7%) | 1 (4,3%) | 1 (3,4%) | 0 |
| | 3 - respostas de não envolvimento | 4 (13,3%) | 4 (17,4%) | 1(3,4%) | 3 (10,7%) |
| | 4 - respostas mistas. | 3 (10%) | 0 | 1(3,4%) | 1 (3,6%) |
| 9 - O quanto você acha legal fazer o que o agressor fez? | 1 - Opiniões de reprovação. | 23 (76,7%) | 22 (91,7%) | 24 (85,7%) | 29 (96,7%) |
| | 2 - Opiniões de aceitação. | 7 (23,3%) | 2 (8,3%) | 4 (14,3%) | 1 (3,3%) |
| 10 - O quanto você acha a vítima legal? Por que? O quanto você acha o agressor legal? Por que? | 1 - opiniões que mantêm ou melhoram a autoestima da vítima. | 25 (100%) | 21 (91,3%) | 24 (88,9%) | 28 (100%) |
| | 2 - opiniões que mantêm ou melhoram a autoestima do autor. | 0 | 2 (8,7%) | 3 (11,1%) | 0 |
| 11 - Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o agressor e a vítima têm. | 1 - em favor da vítima. | 13 (46,4%) | 11 (52,4%) | 17 (58,6%) | 10 (37%) |
| | 2 - em favor do autor. | 15 (53,6%) | 10 (47,6%) | 12 (41,4%) | 17 (63%) |
| 12 - O que o autor ganha fazendo isso (agredindo)? E o que o autor perde? | 1 - consequências positivas da turma. | 7 (26,9%) | 9 (37,5%) | 8 (29,6%) | 11 (39,3%) |
| | 2 - sensações positivas. | 11 (42,3%) | 7 (29,2%) | 8 (29,6%) | 6 (21,4%) |
| | 3 - não há consequências positivas. | 8 (30,8%) | 8 (33,3%) | 11 (40,7%) | 11 (39,3%) |
| | A - prejuízos sociais. | 24 (82,8%) | 12 (54,5%) | 26 (86,7%) | 27 (90%) |
| | B - prejuízos acadêmicos. | 0 | 3 (13,6%) | 1 (3,3%) | 2 (6,7%) |
| | C - não há prejuízos. | 2 (6,9%) | 5 (22,7%) | 3 (10%) | 0 |
| | D - prejuízos generalizados. | 3 (10,3) | 2 (9,1%) | 0 | 1 (3,3%) |

Tabela 3.

Perguntas pessoais do Roteiro de Entrevista, categorias e número de respostas classificadas em cada categoria para cada grupo de participantes.

| PERGUNTA | CATEGORIAS RESUMIDAS | RESPOSTAS AUTOR | RESPOSTAS VÍTIMA | RESPOSTAS VÍTIMA-AUTOR |
|--|--|-----------------|------------------|------------------------|
| Quando algum colega coloca apelido/bate/exclui você, o que você costuma fazer? | 1 – respostas assertivas. | | 8 (36,4%) | 8 (27,6%) |
| | 2- respostas agressivas. | | 1 (4,5%) | 6 (20,7%) |
| | 3 – respostas passivas. | | 13 (59,1%) | 15 (51,7%) |
| O que os seus colegas acham de alguém colocar apelido, bater ou excluir você? | 1 – Sentimentos de aceitação do bullying. | | 5 (71,4%) | 5 (45,5%) |
| | 2 – Sentimentos de desaprovação do bullying. | | 1 (14,3%) | 3 (27,3%) |
| | 3 – Sentimentos mistos: alguns colegas aceitam a agressão, enquanto outros rejeitam. | | 1 (14,3%) | 3 (27,3%) |
| Quando você coloca apelidos/bate/ exclui um colega, o que acontece? | 1 – Punições. | 8 (53,3%) | | 11 (61,1%) |
| | 2 – Reforços sociais. | 4 (26,7%) | | 4 (22,2%) |
| | 3 – Não há qualquer tipo de consequência. | 3 (20%) | | 3 (16,7%) |
| O que seus colegas acham de você colocar apelido, bater ou excluir alguém? | 1 – Sentimentos de aceitação do bullying. | 7 (70%) | | 2 (25%) |
| | 2 – Sentimentos de desaprovação do bullying. | 2 (20%) | | 5 (62,5%) |
| | 3 – Sentimentos mistos: alguns colegas aceitam a agressão, enquanto outros rejeitam. | 1 (10%) | | 1 (12,5%) |

A partir dos dados apresentados na Tabela 2 é possível observar as respostas dos participantes às perguntas sobre as histórias contadas no Roteiro de Entrevista. Para a pergunta 1 (Se você fosse a vítima nessa história, como você iria se sentir? Por que?) todos os participantes de todos os grupos conseguiram discriminar como a vítima se sentiria diante de uma hipotética agressão. Nenhum deles relatou que conseguiria manter a autoestima nessa situação de bullying. Com relação à pergunta 2 (Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça) 88,2% das respostas dos autores, 87,5% das vítimas, 91,7% das vítimas-autores e 90,5% das testemunhas foram na direção de que esses adolescentes não conseguiriam manter a qualidade da relação entre vítima e autor da agressão. Por outro lado, 66,7% das respostas das testemunhas indicavam que esses participantes conseguiriam manter a autoestima se fossem a vítima nas histórias, diferentemente das respostas dos demais grupos (6,7% dos autores, 22,2% das vítimas e 14,3% das vítimas-autores). Na pergunta 3 (Vamos imaginar que você é a vítima e que isso acabou de acontecer e o agressor está na sua frente. O que você faria?) 68,2% das respostas das vítimas, 60% das vítimas-autores e 60% das testemunhas apontavam reações assertivas diante da agressão, enquanto apenas 26,7% das respostas dos autores indicavam que esses alunos teriam essas mesmas reações e 46,7% das respostas do grupo de autores foram na direção de reações agressivas caso esses alunos fossem as vítimas de bullying.

Para a pergunta 4 (Se você fosse o agressor nessa história, como você iria se sentir? Por que?) 73% das respostas dos autores e 66,7% das vítimas mostravam que esses alunos manteriam ou aumentariam a autoestima caso fossem os agressores das histórias. Com relação ao grupo de testemunhas as respostas parecem ir na direção contrária, pois 62,5% apontam uma diminuição da autoestima. Na pergunta 5 (Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que

passaria na sua cabeça.) 88,9% das respostas dos autores, 77,8% das vítimas, 80% das vítimas-autores e 54,5% das testemunhas foram na direção de que esses adolescentes não conseguiriam manter a qualidade da relação entre os envolvidos na história caso fossem os agressores, e o grupo de testemunhas foi o que mais relatou respostas de aumento da qualidade da relação (45,5%). Ainda com relação à pergunta 5, 93,8% das respostas dos autores, 66,7% das vítimas e 68,8% das testemunhas indicaram que esses participantes conseguiriam manter ou melhorar a autoestima caso fossem o agressor de bullying, enquanto no grupo de vítimas-autores foi observado um equilíbrio de respostas de aumento e diminuição da autoestima (45,5% e 54,5% respectivamente).

Com relação à pergunta 6 (Vamos imaginar que você é o agressor e que isso acabou de acontecer. E a vítima está na sua frente. O que você faria?) 55,2% das respostas dos autores, 82,1% das vítimas-autores e 85,2% das testemunhas apontaram que esses estudantes teriam reações pacíficas diante da agressão, sendo que o grupo de autores foi o que mais relatou respostas agressivas nessa situação (13 respostas). Também para a pergunta 6, o grupo de vítimas foi o único em que a percentagem de respostas agressivas (50%) superou a percentagem de respostas pacíficas (40%).

Nas perguntas 7 (Como você acha que os alunos da classe da vítima e do agressor se sentem?), 8 (Se você estivesse vendo isso acontecer o que você faria?) e 9 (Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal fazer o que o agressor fez?) para todos os grupos foram encontradas mais respostas na direção de reprovar a agressão, apoiar a vítima e reprovar o agressor. Porém, o grupo de autores foi o que teve mais respostas de aceitação do bullying (9 respostas) e de apoio ao agressor (5 respostas). Na questão 7 também foram observadas muitas respostas mistas (30% no grupo de autores, 30,5% no grupo de vítimas, 20% no grupo de vítimas-autores e 27% no grupo de testemunhas), que indicam que a opinião do participante sobre o episódio

de bullying depende das relações de amizade do estudante – se o participante fosse amigo da vítima, então ele reprovava a agressão, mas se o participante fosse amigo do autor ele aceitava essa situação.

Para a pergunta 10 (O quanto você acha a vítima legal? Por que? O quanto você acha o agressor legal? Por que?) 100% das respostas dos autores, 91,3% das vítimas, 88,9% das vítimas-autores e 100% das testemunhas apontaram que esses alunos gostam mais da vítima do que do agressor de bullying, contribuindo para manter ou aumentar a autoestima da vítima nessa situação. Nessa mesma direção, na pergunta 11 (Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o agressor e a vítima têm.), 52,4% das respostas das vítimas e 58,6% das vítimas-autores foram na direção de que esses adolescentes acreditam que a vítima teria mais amigos que o agressor. Entretanto, ainda na pergunta 11, 53,6% das respostas dos autores e 63% das testemunhas apontaram que o agressor teria mais amigos que a vítima, o que contribui para a manutenção da autoestima do agressor. Por fim, na pergunta 12 (O que o autor ganha fazendo isso? E o que o autor perde?) 69,2% das respostas dos autores, 66,7% das vítimas, 59,2% das vítimas-autores e 60,7% das testemunhas apontam para consequências positivas do bullying para os agressores. 82,8% das respostas dos autores, 54,5% das vítimas, 86,7% das vítimas-autores e 90% das testemunhas apontam prejuízos sociais que esses agressores poderiam ter. Em termos dos prejuízos sociais, 28 participantes (31% dos participantes que falaram sobre prejuízos sociais para o agressor) relataram que o prejuízo seria perder a amizade do colega vítima, e não a amizade de outros colegas.

Com relação às perguntas sobre as experiências de bullying dos participantes em sua escola também podem ser feitas algumas considerações sobre as respostas dos participantes. 59,1% das respostas das vítimas e 51,7% das vítimas-autores foram na direção de que esses adolescentes têm uma reação passiva diante da agressão sofrida.

Entretanto, o grupo de alunos vítimas-autores teve mais respostas agressivas do que o grupo de vítimas (20,7% e 4,5% respectivamente). Com relação às consequências do bullying, 53,3% das respostas dos autores e 61,1% das vítimas-autores indicaram que esses alunos sofrem punições por seus comportamentos agressivos. Por fim, em termos de reação das testemunhas às vítimas de bullying, 71,4% das respostas dos alunos vítimas e 45,5% das respostas dos alunos vítimas-autores apontaram que os adolescentes não envolvidos aceitam o bullying. Já em termos da reação das testemunhas ao autor de bullying, 70% das respostas dos autores foram na direção de que os alunos não envolvidos aceitam os comportamentos agressivos, enquanto 62,5% das respostas dos alunos vítimas-autores demonstraram que as testemunhas reprovam os comportamentos agressivos.

Análise das respostas dos participantes por critérios da competência social

Depois que as respostas dos participantes foram categorizadas, e foram agrupadas as respostas que pertenciam às mesmas categorias, foi realizado o agrupamento das perguntas que se referiam aos mesmos critérios da competência social, com o objetivo de realizar uma análise por critérios. As figuras, a seguir, mostram as percentagens de respostas que contribuem e que não contribuem para a competência social, de cada um dos grupos de participantes (autores, vítimas, vítimas-autores e testemunhas) para cada um dos critérios de competência social elaborados por Del Prette e Del Prette (2011) e avaliados nessa pesquisa. As respostas foram consideradas como contribuindo para a competência social quando estavam na direção de atingir o critério de competência social em questão. Por outro lado, as respostas foram consideradas como não contribuindo para a competência social quando não se ajustavam ao critério de competência social em questão.

Nessa análise foram consideradas tanto as perguntas que se referiam às histórias sobre bullying quanto as perguntas sobre experiências vivenciadas na escola. Foram analisados os critérios de manutenção ou melhora da qualidade da relação entre os envolvidos, manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos, equilíbrio de perdas e ganhos entre vítima e autor de bullying, respeito aos direitos humanos e habilidades sociais apresentadas na situação de bullying. Não obstante as habilidades sociais não serem consideradas condição suficiente para a avaliação da competência social, Del Prette e Del Prette (2011) entendem que o repertório de habilidades sociais é uma condição necessária para que o desempenho do indivíduo seja considerado socialmente competente. Nesse sentido, considerou-se importante a análise dos relatos dos participantes sobre seus comportamentos nas situações de bullying, os quais podem ser entendidos como um indicativo de competência social.

Ressalta-se que, ao realizar os agrupamentos das perguntas que se referiam a cada critério de competência social, observou-se que os critérios de respeito aos direitos humanos e de apresentação de habilidades sociais na situação de bullying foram avaliados pelas mesmas perguntas. Sendo assim, esses dois aspectos foram analisados em conjunto.

Para o critério de manutenção ou melhora da qualidade da relação entre os envolvidos, observou-se que o grupo de testemunhas foi o que mais apresentou respostas que indicam competência social (51%) e os grupos de vítimas e vítimas-autores foram os grupos em que os relatos indicaram menos competência social (30% e 28% respectivamente), como pode ser observado na figura a seguir:

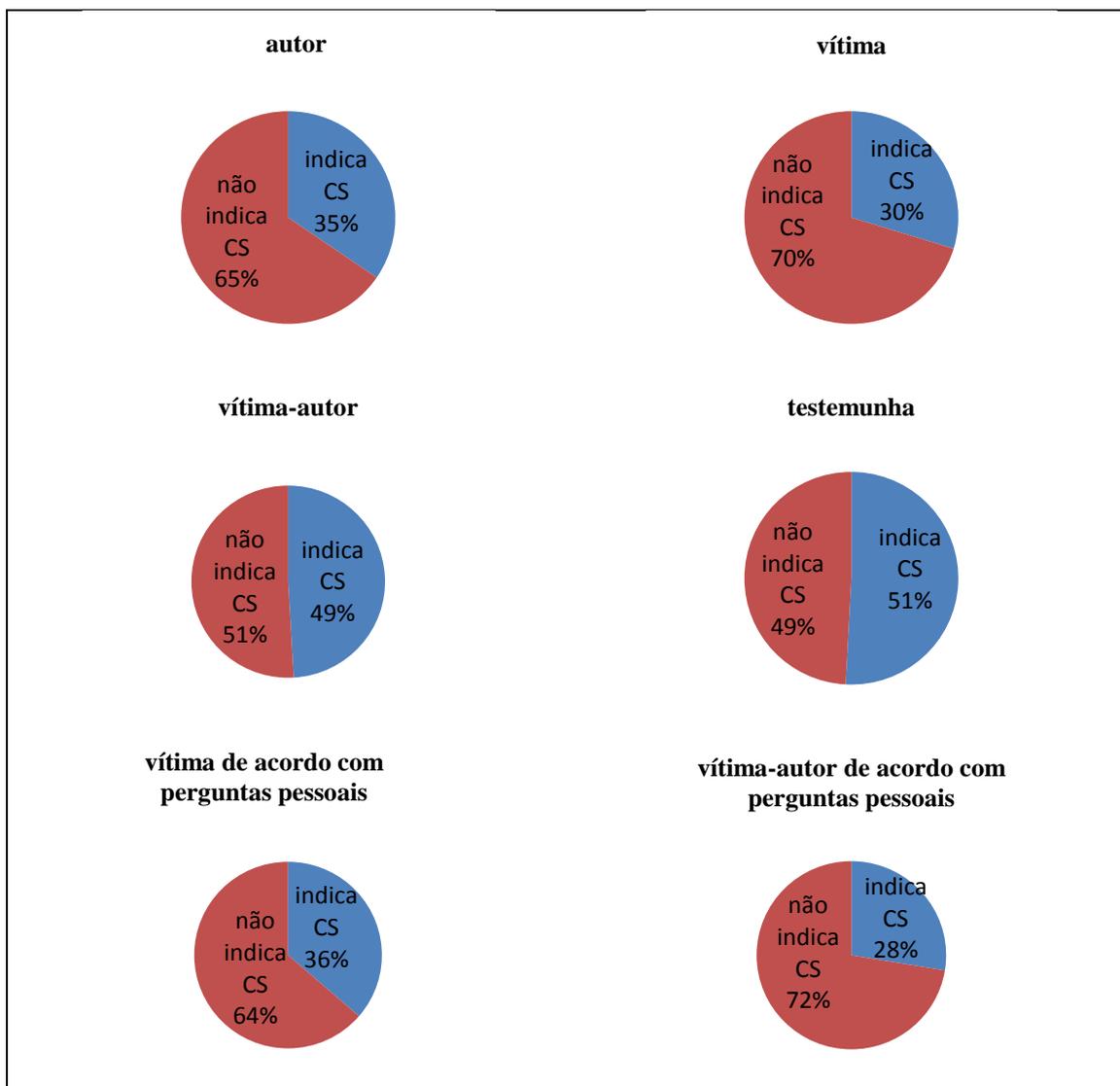


Figura 2. Respostas indicativas e não indicativas do critério de manutenção ou melhora da qualidade da relação entre os envolvidos para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha.

O critério de manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos foi dividido em respostas que indicam manutenção da autoestima do autor de bullying e respostas que indicam a manutenção da autoestima da vítima. No quadro a seguir são apresentadas as respostas relacionadas com a autoestima do autor de bullying:

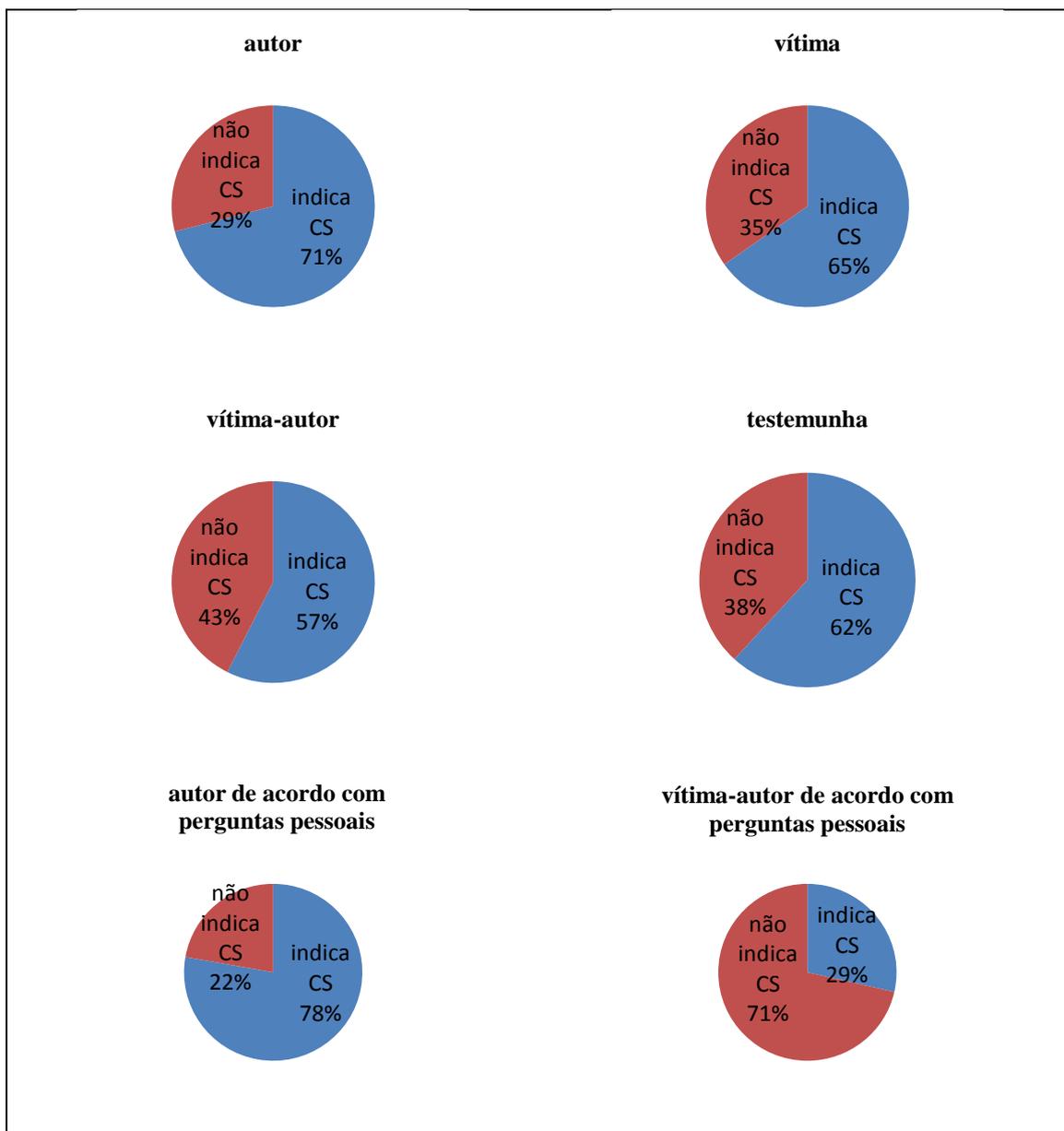


Figura 3. Respostas indicativas e não indicativas do critério de manutenção ou melhora da autoestima do autor para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha.

Na Figura 3 é possível perceber que para as perguntas relativas às histórias de bullying, a maioria dos participantes de todos os grupos relata respostas que indicam a manutenção ou melhora da autoestima do agressor, sendo que o grupo de autores foi o que mais teve respostas nessa direção (71%). Já nas perguntas sobre o que acontece com

os participantes na escola, 71% das respostas dos participantes vítimas-autores foram na direção de que há uma deterioração da sua autoestima diante dos episódios de bullying, pois os colegas não aprovam seus comportamentos.

Ainda com relação ao critério de manutenção da autoestima, a Figura 4 a seguir mostra as respostas dos participantes em termos da autoestima da vítima de bullying diante da situação de agressão.

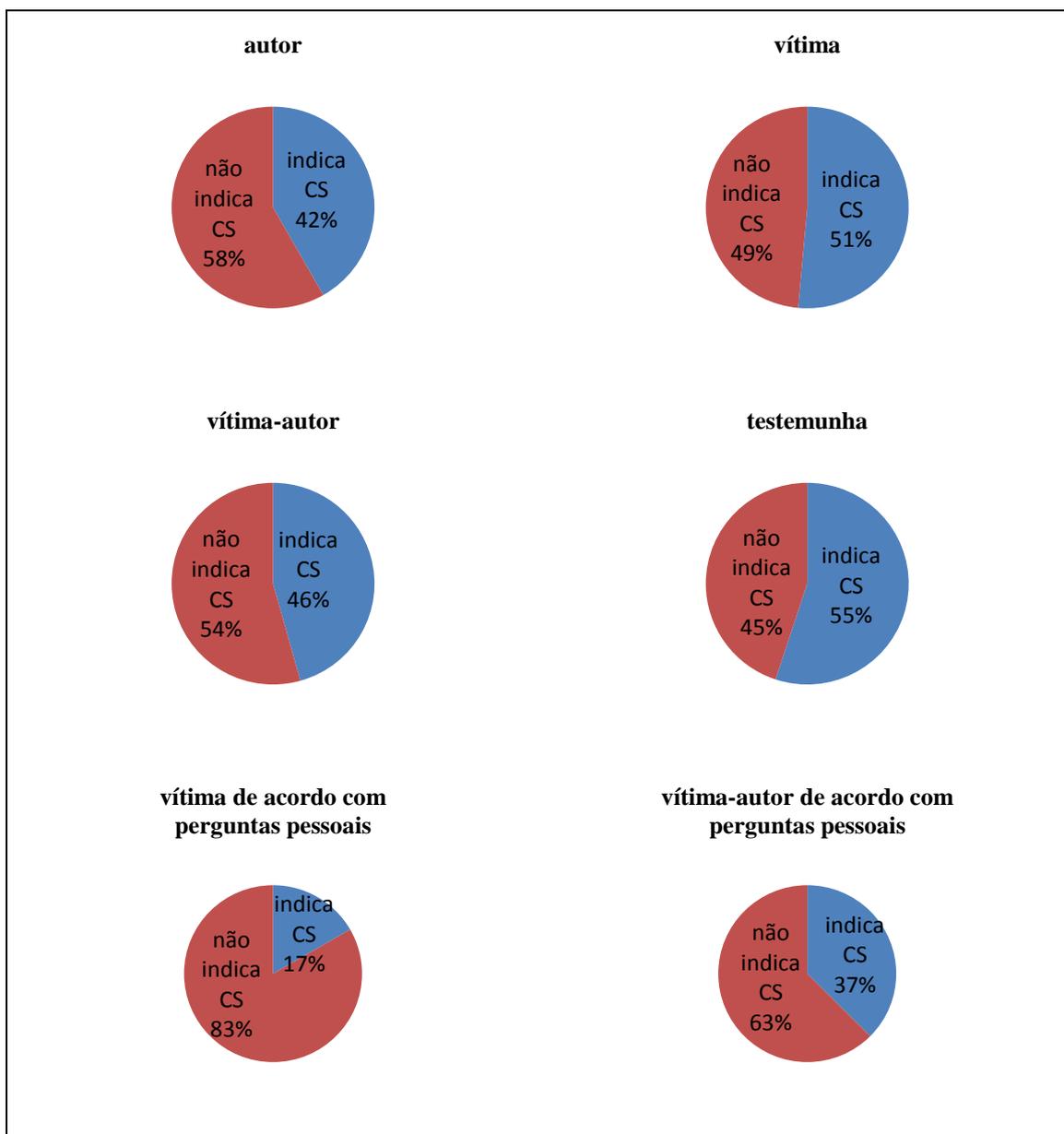
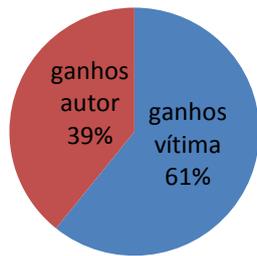


Figura 4. Respostas indicativas e não indicativas do critério de manutenção ou melhora da autoestima da vítima para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha.

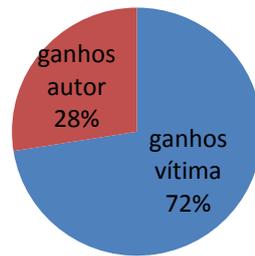
Nota-se na Figura 4 que para as perguntas relativas às histórias de bullying, 51% das respostas das vítimas e 55% das testemunhas foram indicativas de que esses alunos conseguiriam manter a autoestima caso fossem alvos de bullying, enquanto 58% das respostas dos autores e 54% das vítimas-autores foram indicativas de que esses adolescentes não conseguiriam manter a autoestima caso fossem as personagens vítimas. Entretanto, ao observar as perguntas sobre a experiência dos participantes na escola, percebe-se que tanto o grupo de vítimas quanto o grupo de vítimas-autores relataram que têm uma deterioração em sua autoestima ao serem alvos de bullying em suas escolas (83% e 63% respectivamente).

Outro critério de competência social analisado foi o equilíbrio de perdas e ganhos entre os envolvidos na situação de bullying. Os dados relativos a esse critério são observados na Figura 5.

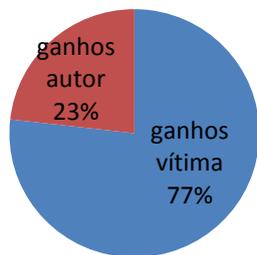
autor



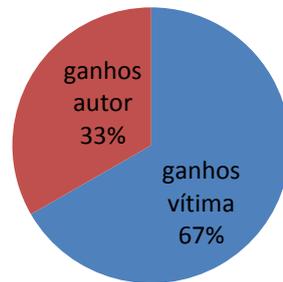
vítima



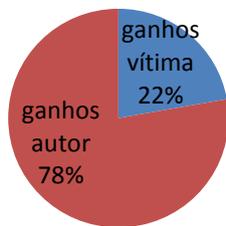
vítima-autor



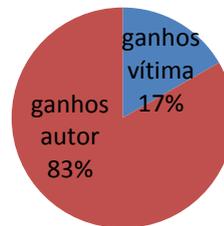
testemunha



autor de acordo com perguntas pessoais



vítima de acordo com perguntas pessoais



vítima-autor de acordo com perguntas pessoais

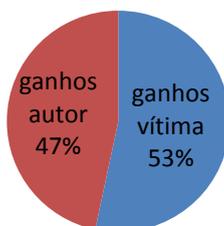
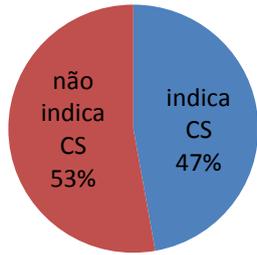


Figura 5. Respostas indicativas e não indicativas do critério de equilíbrio de perdas e ganhos para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha.

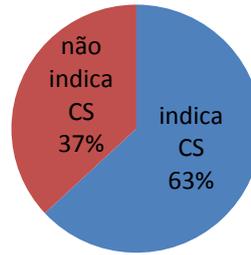
A Figura 5 mostra que nas perguntas relativas às histórias, 61% das respostas dos autores, 72% das vítimas, 77% das vítimas-autores e 67% das testemunhas vão na direção de que a vítima, na situação de bullying, teria mais ganhos do que o autor. Nas perguntas sobre a experiência desses alunos na escola, as respostas foram em direção oposta, ou seja, os participantes afirmaram que o agressor tem mais ganhos do que os alvos de bullying.

Outros dois aspectos analisados foram o relato sobre as habilidades sociais apresentadas pelos participantes nas situações de bullying e o respeito aos direitos humanos universais. Como mencionado anteriormente, esses dois critérios foram avaliados por meio das mesmas perguntas, e os resultados relativos a eles são os mesmos. Esses resultados estão apresentados na Figura 6.

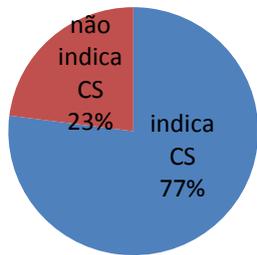
autor



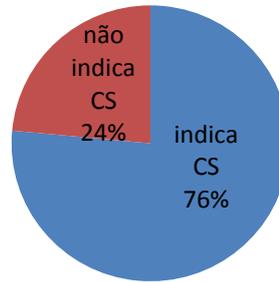
vítima



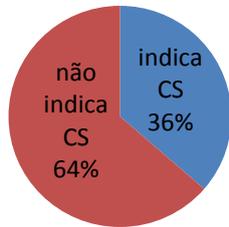
vítima-autor



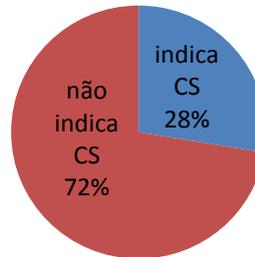
testemunha



vítima de acordo com perguntas pessoais



vítima-autor de acordo com perguntas pessoais



testemunha de acordo com perguntas pessoais

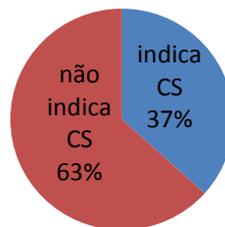


Figura 6. Respostas indicativas e não indicativas do critério de respeito aos direitos humanos e da apresentação de habilidades sociais na situação de bullying para os grupos de autor, vítima, vítima-autor e testemunha.

Para as perguntas relativas às histórias, o grupo de autores é o único com prevalência majoritária (53%) de relato de não apresentação de habilidades sociais nas situações de bullying e de desrespeito aos direitos humanos. Por outro lado, na análise das respostas das perguntas pessoais, observou-se que 64% das respostas das vítimas, 63% das testemunhas e 72% das vítimas-autores indicam que esses alunos não apresentam habilidades sociais na situação de bullying e também não respeitam os direitos humanos. Cabe ressaltar que nas perguntas sobre a experiência de bullying dos participantes na escola, as respostas sobre o comportamento das testemunhas referem-se ao que foi relatado por autores, vítimas e vítimas-autores sobre os comportamentos desses alunos não-envolvidos diretamente em bullying, uma vez que o grupo de testemunhas não respondeu essas perguntas sobre a experiência de bullying na escola.

DISCUSSÃO

A partir das análises realizadas para as respostas ao Roteiro de Entrevista pode-se fazer algumas interpretações acerca dos critérios de competência social com o objetivo de avaliar se os diferentes grupos de participantes (vítimas, autores, vítimas-autores, alunos não envolvidos) afirmam ou não se comportar de formas socialmente competentes em situações de bullying.

Em relação aos participantes autores de bullying, algumas considerações podem ser feitas. Esses participantes foram os que mais relataram que apresentariam reações agressivas em situações de bullying, tanto no papel de vítima quanto no papel de agressor. Esse resultado converge com os dados encontrados por Herreira (2015) em seu estudo observacional com autores, vítimas e testemunhas de bullying, no qual a pesquisadora avaliou que os autores apresentavam mais comportamentos agressivos do que seus colegas. Esse dado pode sugerir que esses estudantes possuem déficits no seu repertório de habilidades sociais, o que traz implicações para que eles não sejam avaliados como socialmente competentes. Entretanto, esse dado sobre comportamentos agressivos, em conjunto com a informação de que esses alunos produzem reforçadores sociais importantes ao cometerem bullying (risadas dos pares, número elevado de amigos, etc.), pode remeter a hipótese de que os agressores têm repertório de assertividade, mas não o apresentam nas situações de bullying, uma vez que ao se comportarem de formas agressivas têm acesso a reforçadores imediatos.

Chama atenção também o fato de que os participantes autores de bullying foram os que mais aprovaram os comportamentos agressivos, relataram aceitação da agressão e apoio ao agressor. Essas respostas parecem indicar que os autores de bullying apresentam correspondência entre seus comportamentos públicos e privados, pois eles agredem (comportamento público) e relatam aprovar seus comportamentos e não sentem culpa por isso (comportamento privado). Essas respostas de apoio ao agressor e aceitação do bullying também podem indicar que esses estudantes não se comportam em função do sofrimento que seus comportamentos produzem no outro, se comportando apenas em função do que esses comportamentos produzem neles próprios (sentimentos de bem-estar, aprovação do grupo social, etc.).

Nessa direção de ficar sob controle de diferentes tipos de consequências, entende-se que os autores de bullying relatam atingir apenas a dimensão instrumental da competência social, deixando de contemplar a dimensão ético-moral desse constructo. A análise das respostas ao Roteiro de Entrevista mostra que os participantes autores de bullying conseguem melhorar sua autoestima e têm acesso a consequências potencialmente reforçadoras, como amizades e popularidade. Nesse sentido, como mostra a análise por critérios de competência social, as respostas desses participantes vão na direção de atingir o critério de manutenção ou melhora da própria autoestima e de obter objetivos importantes nessa interação, critérios esses relacionados com a dimensão instrumental da competência social.

A análise das respostas ao Roteiro de Entrevista quanto às perguntas sobre as consequências do bullying para as vítimas sugere piora na autoestima e também isolamento social. Adicionalmente, os participantes também relataram consequências negativas em longo prazo para o autor de bullying, como prejuízos acadêmicos e sociais. Todas essas consequências apontam que os autores de bullying parecem encontrar dificuldade em se comportar em função de consequências para os outros e em função de consequências para si em longo prazo, o que sugere que eles não contemplam a dimensão ético-moral da competência social.

Essa análise em termos de consequências do bullying também pode ser feita com relação às vítimas dessa agressão. Nesse caso, esses participantes parecem não atingir nem a dimensão instrumental nem a dimensão ético-moral da competência social, uma vez que eles afirmaram não apresentar habilidades sociais que possam interromper essa agressão (o que pode ser visto nas respostas dadas sobre o bullying que acontece com eles na escola), relataram apresentar uma piora na autoestima e na qualidade da relação entre os envolvidos nas situações de bullying (o que pode ser visto nas análises desses

critérios) e disseram que perdem amigos em médio e longo prazo (o que pode ser visto nas respostas dadas sobre o bullying que acontece com eles na escola).

Ainda com relação às vítimas de bullying, os relatos desses alunos de que teriam comportamentos agressivos e conseguiriam manter ou melhorar a autoestima caso fossem autores de bullying, sugere uma transmissão da violência dentro dessa população. É possível que os alunos vítimas aprendam com os autores por modelação o comportamento violento e o reproduzam em outros contextos quando tiverem oportunidade. Sendo assim, o bullying, e, de forma mais generalizada, a violência, estariam sendo transmitidos nos mais diversos contextos (escola, família, clubes, etc.).

As respostas dos participantes vítimas-autores de bullying seguem a mesma tendência das respostas dos participantes vítimas, quanto à dificuldade em manter a autoestima e a qualidade da relação ao serem vítimas dessa agressão. Porém, nota-se que o relato desses alunos ao Roteiro de Entrevista evidencia que eles não produzem aprovação dos colegas ao se comportarem de forma agressiva, o que sugere uma deterioração da sua autoestima. Esse dado é semelhante ao que alguns estudos vêm apontando: ao contrário dos alunos autores de bullying, os estudantes vítimas-autores não são bem aceitos pelos pares e têm uma tendência a desenvolver sintomas como depressão e ansiedade (Bandeira & Hutz, 2014; Lopes Neto, 2011). Nesse sentido, pode-se observar que o relato desses estudantes, em sua maioria, aponta para dificuldade de se comportar de formas socialmente competentes.

Em relação aos alunos que são testemunhas, mas não estão diretamente envolvidos nos episódios de bullying, algumas considerações também podem ser feitas. Ao analisar as respostas desses participantes é possível notar que eles afirmaram, em maior número do que os outros participantes: manter a qualidade da relação entre os envolvidos em bullying; manter a autoestima tanto na condição de vítima quanto na

condição de autor da agressão; apresentar repertório de habilidades sociais diante de situações de bullying; e respeitar os direitos humanos. Esses dados são coerentes com os resultados de observação encontrados na pesquisa de Herreira (2015), a qual afirmou que as testemunhas de bullying reagem a esse tipo de agressão de forma prossocial, apresentam maior variabilidade de comportamentos sociais e iniciam mais interações com os pares. Tanto a pesquisa de Herreira (2015) quanto a presente pesquisa, trazem dados indicando que nas situações de bullying, as testemunhas teriam mais competência social do que as vítimas, os autores, e as vítimas-autores.

Uma observação importante diz respeito a algumas divergências encontradas nas respostas dos participantes sobre as questões das histórias e sobre as questões de experiências de bullying. Os alunos vítimas e vítimas-autores relataram que apresentariam comportamentos classificados como assertivos em reação ao bullying relatado nas histórias, porém, ao falarem sobre as situações de bullying que eles vivenciavam, esses mesmos alunos relataram comportamentos que seriam classificados como passivos. Esse dado precisa ser analisado detalhadamente, uma vez que o instrumento utilizado nessa pesquisa é de autorrelato, e não afere comportamentos diretamente e sim relatos sobre comportamentos. Dessa forma, é possível que os participantes vítimas e vítimas-autores de bullying afirmem que se comportam de forma assertiva nas situações de bullying por entenderem que essa seria a reação mais adequada a esse tipo de violência [fenômeno chamado de desejabilidade social (Furnham, 1986)], mas de fato não apresentem esse comportamento no seu cotidiano.

Para se comportarem de forma assertiva os indivíduos precisam ter passado por experiências de vida, ou por programas de ensino, nos quais eles aprenderam tais desempenhos, próprios da classe assertividade (Del Prette & Del Prette, 2005). Adicionalmente, isso pressupõe consequências positivas do ambiente para a

manutenção desses comportamentos (Gresham, 2009). Caso os indivíduos não tenham aprendido a se comportar dessa forma, ou caso o ambiente puna esse tipo de comportamento, então, mesmo que eles saibam o comportamento correto, não o apresentariam. A resposta de um aluno vítima de bullying sobre o que ele faria na situação de bullying parece ser um exemplo de que esses alunos sabem qual a melhor maneira de se comportar, mas não possuem esses comportamentos em seus repertórios ou não o apresentam na frequência desejável. Um exemplo dessa argumentação é a resposta de um aluno vítima de bullying sobre como ele reagiria em um episódio de agressão: *“Eu ia lá e falaria: “Para”. Se eu fosse corajoso”*.

A análise dos dados também possibilitou observar divergências considerando o critério de equilíbrio de perdas e ganhos entre os envolvidos nos episódios de bullying. Nas respostas às histórias, a maioria dos participantes de todos os grupos relatou que as vítimas teriam mais ganhos que o autor de bullying, enquanto nas respostas às experiências pessoais de bullying, a maioria dos participantes afirmou que o autor teria mais ganhos que a vítima. É possível que para as histórias, os participantes tenham respondido sob controle do fenômeno da desejabilidade social (Furnham, 1986) ou sob controle do que eles gostariam ou achariam mais justo. Porém, parece que as respostas dos participantes às perguntas pessoais são mais fidedignas de como realmente o bullying se configura, e condizem com dados encontrados em outros estudos. Por exemplo, a literatura tem apontado que o comportamento dos autores de bullying produz consequências positivas imediatas para eles, como poder e popularidade (Cillessen & Mayeux, 2004; Garandeau & Cillessen, 2006), e que essas consequências aumentam a probabilidade de o comportamento agressivo continuar ocorrendo. Nesse mesmo sentido, outros estudos (Bandeira & Hutz, 2010; Fisher, 2010; Rudatsikira,

Muula & Siziya, 2007) mostram que as vítimas de bullying são prejudicadas de diversas maneiras por vivenciarem essas situações.

O comportamento dos alunos do grupo de testemunhas também pode ser analisado com relação às divergências encontradas nas respostas dos participantes às histórias e às situações de bullying vivenciadas na escola. Os alunos testemunhas relataram apoiar a vítima de bullying, reagir de forma assertiva diante da agressão, e reprovar o comportamento do agressor. Entretanto, nas respostas às perguntas pessoais, os participantes autores, vítimas-autores e vítimas de bullying afirmaram que as testemunhas aceitam a situação de agressão e não apresentam comportamentos com função de interromper o comportamento do agressor. Esses dados aparentemente incoerentes são passíveis de diversas interpretações.

Em primeiro lugar, não se pode descartar que os alunos testemunhas afirmaram se sentir desconfortáveis com o episódio de bullying devido ao fenômeno de desejabilidade social, ou seja, eles interpretaram que tal resposta seria a mais correta diante das questões do Roteiro de Entrevista. Se esse for o caso, os alunos não envolvidos em bullying, de fato não se incomodam com a agressão. Entretanto, outras explicações também podem ser supostas. Há uma corrente de pesquisadores de bullying (Lopes Neto, Monteiro Filho & Saavedra, 2003; Padgett & Notar, 2013) que afirma que as testemunhas de bullying não aprovam essa agressão, porém não a interrompem por medo de serem as próximas vítimas. Salmivalli (2010) afirma que esses alunos experimentam um dilema, pois ao mesmo tempo em que desaprovam o bullying e gostariam de fazer algo para impedi-lo, estão preocupados com sua própria segurança e sentem medo de se tornarem vítimas da agressão. No estudo de Lopes Neto, Monteiro Filho e Saavedra (2003), 12,4% das testemunhas de bullying disseram que têm medo de que o bullying aconteça com elas, e por isso se omitem, não interferem apoiando ou

defendendo a vítima. Na presente pesquisa, também foram encontradas algumas respostas dos participantes testemunhas que seguem na mesma direção dos estudos citados. Como exemplo seguem as falas de dois alunos testemunhas: “*coitado dele, eu não reajo porque senão o Yof [agressor] vai me bater, ou os amigos do Yof [agressor] vão me bater.*”, “*Outros acham chato, mas não podem fazer nada.*”.

Se essa hipótese de que o grupo de alunos testemunhas de bullying desaprovam esse comportamento, porém não o interrompem por terem medo de se tornarem as próximas vítimas, estiver correta, então há uma implicação importante para a competência social desses adolescentes. Nesse caso, as testemunhas de bullying não estariam apresentando correspondência entre seus comportamentos públicos (rir do bullying, não se comportar para que o bullying seja interrompido) e seus comportamentos encobertos (sentir-se desconfortável com o bullying e intimamente reprovar tais comportamentos do agressor), se comportando apenas em função de possíveis consequências imediatas para si por meio da passividade como forma de esquiva. Ainda considerando essa hipótese, os alunos testemunhas não estariam se comportando em função de consequências de médio e longo prazo para si e para a vítima (ambiente escolar ameno, com reforçadores positivos e ausência de punições). Sendo assim, os dados do presente estudo apontam que as testemunhas de bullying podem não atingir critérios importantes da competência social.

Com relação às questões 10 (O quanto você acha o agressor legal? O quanto você acha a vítima legal?) e 11 (Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que a vítima tem. Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o agressor tem?) do Roteiro de Entrevista, também parece haver divergências nas respostas dos grupos de autores e testemunhas de bullying. Na pergunta 10 do Roteiro de Entrevista esses alunos relataram que consideraram a vítima como sendo mais

estimada que o autor de bullying. Entretanto na pergunta 11 esses mesmos alunos disseram que o agressor teria um número maior de amigos do que o alvo de bullying. Essas informações aparentemente são incoerentes, pois pondera-se que um indivíduo mais estimado pelos pares terá mais amigos. No entanto, há pesquisas na literatura apontando uma diferença entre a preferência social e a reputação social ou popularidade. Para Cillessen e Mayeux (2004) a preferência social se refere ao indivíduo que é estimado pelos pares, que é visto como amável, confiável, cooperativo. Enquanto a popularidade se refere ao índice de reputação social que o indivíduo tem, abrangendo características como dominância (Cillessen & Mayeux, 2004).

As pesquisas nessa linha teórica têm encontrado uma correlação positiva entre comportamentos de autoria em bullying e popularidade, e uma correlação negativa entre esses comportamentos e a preferência social (Caravita & Di Blasio, 2009). Nesse sentido, é possível que os agressores do presente estudo tenham maior popularidade enquanto as vítimas tenham maior preferência social. Assim, os pares podem discriminar que a vítima possui comportamentos importantes para ser um bom amigo (cooperação, confiança, etc.), porém as consequências imediatas de ser amigo da vítima, como a possibilidade de ser excluído e se tornar vítima de bullying, favorecem que os autores de bullying tenham mais amigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das respostas ao Roteiro de Entrevista, pode-se concluir que os participantes de todos os grupos (vítimas, autores, vítimas-autores e alunos não envolvidos em bullying) apresentam relatos que indicam a ausência de indicadores importantes de competência social nas situações de bullying, principalmente no que se refere aos critérios da dimensão ético-moral. Dentre os grupos avaliados, os

participantes que mais relataram respostas na direção de contemplar os critérios da competência social foram as testemunhas, entretanto, mesmo esse grupo de alunos parece ter dificuldades para se comportar de forma socialmente competente nas situações de bullying.

Esse dado traz desdobramentos para que intervenções focadas no combate ao bullying sejam mais efetivas. As intervenções poderiam focar em ensinar habilidades sociais de defesa dos direitos humanos para vítimas, vítimas-autores e testemunhas de bullying; assim como poderiam desenvolver habilidades de autocontrole e empatia principalmente para autores. Adicionalmente, os programas de treinamento de habilidades sociais também poderiam atuar com enfoque nos critérios de competência social como equilíbrio de perdas e ganhos entre os envolvidos na interação, respeito aos direitos humanos básicos, escolha de consequências de médio e longo prazo em detrimento de consequências imediatas e manutenção ou melhora da qualidade da relação entre os envolvidos na interação.

Como mencionado, o instrumento utilizado nessa pesquisa não tem o poder de aferir se os adolescentes de fato são socialmente competentes diante de situações de bullying, pois a entrevista não consegue avaliar consequências em médio e longo prazo, nem avaliar diretamente o comportamento apresentado nas situações de bullying. Entretanto, visto a importância de se avaliar não apenas as habilidades sociais, mas também a competência social dos alunos diante de episódios de bullying e a carência de estudos nesse tema, o que se buscou foi avaliar alguns indicadores importantes da competência social, os quais podem dar pistas sobre o comportamento social desses adolescentes nos episódios de bullying.

Ainda com relação ao instrumento utilizado, algumas considerações se fazem pertinentes. Um primeiro ponto é o questionamento de em que medida as perguntas do

Roteiro de Entrevista medem os critérios de competência social, pois é possível que essas perguntas não sejam suficientes ou mesmo adequadas para tal empreendimento. Nesse sentido, uma medida importante a ser realizada no futuro é uma análise de juízes acerca das perguntas do Roteiro. Outro ponto de discussão, relacionado ao questionamento anterior, é a divergência encontrada entre as respostas dos participantes às histórias hipotéticas de bullying e as respostas às experiências desses alunos em suas escolas. É possível inferir que nas perguntas às histórias, os participantes responderam mais sob controle da desejabilidade social, e nas perguntas pessoais, os participantes relataram dados mais precisos do que acontece no contexto escolar. Como levantado anteriormente, é possível que as perguntas do Roteiro de Entrevista não sejam adequadas para medir os critérios da competência social, porque produzem respostas enviesadas em termos de desejabilidade social. Entretanto, outra possível explicação para esses dados é a de que as perguntas sobre as histórias hipotéticas foram apresentadas primeiro aos estudantes, e as perguntas pessoais foram apresentadas no final da entrevista. Essa ordem de apresentação pode ter privilegiado as perguntas realizadas por último, visto que ao final da entrevista os participantes poderiam estar menos resistentes e com maior vínculo com a pesquisadora. Dessa forma, uma pesquisa que avaliasse a ordem das perguntas do Roteiro de Entrevista poderia contribuir para o esclarecimento dessa questão.

Estudos futuros podem aprimorar o Roteiro de Entrevista utilizado, procurando aperfeiçoar as perguntas realizadas e com isso diminuir as divergências encontradas nas respostas dos participantes. Adicionalmente, os próximos estudos podem utilizar o Roteiro de Entrevista aliado a observações dos participantes na escola, o que pode trazer mais dados sobre os comportamentos desses grupos de alunos, e com isso, contribuir para a melhor compreensão do bullying. Por fim, seria possível, em pesquisas futuras,

realizar uma comparação da competência social dos alunos envolvidos nos diferentes tipos de bullying.

CAPÍTULO VI – HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL NAS SITUAÇÕES DE BULLYING SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

A presente pesquisa procurou trazer maior compreensão sobre o fenômeno do bullying em sua relação com as habilidades sociais e a competência social dos envolvidos. Os resultados encontrados evidenciaram que os comportamentos de bullying e de vitimização estão correlacionados negativamente com o repertório de habilidades sociais, e que todos alunos, inclusive as testemunhas de bullying, mostram, por meio do relato, não apresentar indicadores importantes de competência social.

A partir dos dados empíricos sobre habilidades sociais, competência social e bullying, diversas questões surgem ao analisarmos como vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas se comportam em situações de bullying: Por que os autores não ficam sob controle de consequências negativas para as vítimas? O que é reforçador para os autores nas situações de bullying? Por que as vítimas não utilizam as habilidades sociais que relatam possuir quando estão diante de um episódio de bullying? Se as testemunhas não aprovam o bullying, por que não fazem nada para combatê-lo e chegam a rir das agressões? Algumas dessas questões podem ser respondidas pela análise realizada na Figura 1, a qual se propõe a compreender o fenômeno do bullying a partir do referencial da Análise do Comportamento. Nessa tabela estão colocados os possíveis antecedentes, respostas e consequências de curto e longo prazo para os comportamentos de cada um dos envolvidos direta e indiretamente nos episódios de bullying. Os dados contidos nessa figura foram encontrados a partir da análise da literatura sobre bullying realizada nos capítulos I e II, e das informações obtidas com a pesquisa empírica realizada no presente trabalho e descrita nos capítulos III e IV.

| | Prováveis antecedentes | Respostas | Prováveis consequências imediatas | Prováveis consequências de médio e longo prazo |
|-------------|--|---|--|---|
| Autores | <p>Privação de atenção. Déficit de habilidades sociais de autocontrole, assertividade, empatia. Histórico de baixa probabilidade de punição de autoridades escolares e pais para comportamentos agressivos. Maior poder (físico, econômico, social, etc.) do que a vítima. Baixo suporte da família e histórico de agressividade doméstica.</p> | <p>Bater, colocar apelidos, excluir do grupo, difamar, etc. Sensações corporais positivas.</p> | <p>Pares riem (reforço positivo) ou não reagem, se omitem. Vítima cede à agressão (reforço negativo)</p> | <p>Pares se mantêm perto deles (reforço positivo). Baixa probabilidade de punição da professora, coordenadora ou diretora (punição positiva). Ambiente escolar onde predomina a coerção (punição positiva) Diminuição de respostas consideradas socialmente habilidosas.</p> |
| Vítimas | <p>Autor bate, coloca apelidos e exclui do grupo social diante das testemunhas. Déficit de habilidades sociais de autocontrole e assertividade. Histórico de baixa probabilidade de punição de autoridades escolares e pais para comportamentos agressivos. Menor poder (físico, econômico, social, etc.) do que o autor. Baixo suporte da família e histórico de agressividade doméstica.</p> | <p>Chorar, se isolar do grupo (vítimas típicas). Bater, ofender, etc. (vítimas-autores). Sentir desconforto (humilhação, tristeza, raiva, etc).</p> | <p>Interrupção momentânea da agressão pelo afastamento do grupo (reforço negativo).</p> | <p>Novas agressões (punição positiva). Isolamento social, faltas à escola (reforço negativo). Ambiente escolar onde predomina a coerção (punição positiva) Diminuição de respostas consideradas socialmente habilidosas. Ocorrência de transtornos psicológicos como ansiedade, depressão, etc.</p> |
| Testemunhas | <p>Autor bate, coloca apelidos ou exclui a vítima do grupo social. Histórico de baixa probabilidade de punição de autoridades escolares e pais para comportamentos agressivos.</p> | <p>Rir da agressão ou ajudar o autor a agredir ou não se envolver diretamente na agressão. Sentir desconforto.</p> | <p>Não se torna vítima da agressão (reforço negativo).</p> | <p>Continua não sendo vítima da agressão (reforço negativo) Ambiente escolar onde predomina a coerção (punição positiva) Ocorrência de transtornos psicológicos como transtorno de estresse pós-traumático</p> |

Figura 1. Prováveis antecedentes, respostas e consequências de curto e longo prazo do comportamento social de autores, vítimas e testemunhas nas situações de bullying.

Antes da análise da figura apresentada cabem alguns comentários que facilitam a compreensão dos dados. Primeiramente, é evidente que os episódios de bullying têm variações topográficas, entre as quais, a agressão física, verbal e psicológica. Propõe-se no presente trabalho uma análise de possíveis antecedentes e consequentes do bullying de uma forma geral, sem a pretensão de detalhar as diferentes classes de comportamentos ou as especificidades de cada forma de bullying. O princípio aqui envolvido é que, mesmo que o bullying tenha topografias diversas, todos os comportamentos envolvidos têm a mesma função, e por isso podem ser analisados, na perspectiva aqui apresentada.

Um segundo ponto importante de ser ressaltado é com relação aos comportamentos das testemunhas. De acordo com Hoffmann (2012) as testemunhas podem apresentar quatro tipos diferentes de comportamentos: ajudar o agressor, fornecer feedback positivo ao agressor, ignorar o bullying ou defender as vítimas. A análise aqui apresentada apenas se refere aos comportamentos das testemunhas de ajudar o agressor, fornecer feedback positivo ao comportamento do agressor e ignorar o bullying, pois entende-se que esses comportamentos são expressivamente mais frequentes (Lopes Neto, Monteiro Filho & Saavedra, 2003; Salmivalli, 2010) e que são eles que contribuem, em grande parte, para a manutenção do bullying (Salmivalli, 2010; Padgett & Notar, 2013). O comportamento de defender as vítimas, por sua vez, será analisado como uma forma de combate ao bullying.

Um terceiro ponto a ser ressaltado é o papel de vítimas-autores. Na tabela não foi colocada uma categoria de vítimas-autores porque, de acordo com a literatura (Olweus, 1993) e com os achados do presente estudo, esses alunos ora sofrem agressão de colegas com maior poder (são vítimas) e ora agredem colegas com menor poder (são

autores). Sendo assim, ao analisar os comportamentos dos alunos vítimas-autores, deve-se considerar tanto os comportamentos de autores como de vítimas.

Dessa forma, sem a pretensão de esgotar a análise sobre bullying e a discussão sobre esse tema, procura-se analisar funcionalmente os comportamentos de vítimas, autores e testemunhas de bullying, com base nos resultados empíricos encontrados na presente pesquisa. A análise apresentada na Figura 1 pode ser detalhada em termos do papel que cada indivíduo do grupo tem no comportamento dos outros indivíduos, das consequências que mantêm os comportamentos desses indivíduos e das implicações práticas dessa análise.

Papel que cada participante tem no comportamento dos demais participantes

Um primeiro ponto importante é o fato de que o bullying é um comportamento social. Segundo Skinner (1953/2007) o comportamento social é aquele que envolve duas ou mais pessoas uma em relação a outra ou em conjunto em relação ao ambiente em comum. A partir dessa definição de comportamento social entende-se que uma pessoa pode ser ambiente para os comportamentos de outra pessoa, funcionando como fonte de estimulação (estímulos antecedentes) ou como fonte de consequências para as respostas apresentadas (Skinner, 1953/2007). Como fonte de estimulação, uma pessoa ou seu comportamento podem ser considerados um estímulo discriminativo ou um estímulo pré-aversivo, os quais sinalizam a possibilidade de reforço e punição respectivamente. Como fonte de consequências para o comportamento apresentado, uma pessoa ou seu comportamento podem funcionar como reforço social (em termos de atenção, aprovação, afeição, submissão, etc.) ou como punição social (em termos de desprezo, insulto, desaprovação, etc.) (Skinner, 1953/2007).

Esse argumento sobre o papel de um indivíduo no comportamento do outro pode ser observado no bullying. Em um episódio de bullying, o autor se comporta colocando apelidos, batendo ou excluindo a vítima de seu grupo social, e esses comportamentos podem ser analisados como um estímulo aversivo para as vítimas e para as testemunhas. Diante desse estímulo aversivo, as vítimas apresentam respostas de tentativas de minimização desse estímulo (choram, se desculpam, se isolam), o que pode reduzir temporariamente o comportamento do autor; já as testemunhas apresentam respostas que podem evitar que elas se transformem também em alvo, rindo e/ou evitando se comportar de forma apaziguadora ou em defesa da vítima. Essa resposta de rir e aceitar o comportamento do autor funciona como um estímulo reforçador para o autor, o que contribui para manter e fortalecer esse comportamento agressivo. Segundo essa análise, e de acordo com Vermes e Banaco (2012), o comportamento dos autores de bullying fica mais sob controle das consequências disponibilizadas pelas testemunhas do que sob controle do comportamento apresentado pelas vítimas de bullying.

Considerando as vítimas, pode-se analisar que seus comportamentos de chorar e se isolar do grupo, têm pouco controle sobre o comportamento dos autores de bullying, uma vez que não impedem a recorrência da agressão. As vítimas se afastam do grupo e, conseqüentemente, o autor interrompe a agressão naquele momento, porém, em momentos posteriores, o autor volta a agredir. Nesse ponto, como as vítimas têm pouco controle sobre o que acontece nessas interações, é possível que algumas delas desenvolvam o que é chamado na literatura de desamparo aprendido, condição em que o indivíduo para de responder como uma consequência da ausência de controle sobre o ambiente (Seligman, 1977). Essa é uma condição característica da depressão encontrada em vítimas de bullying na literatura (Forlim, Stelko-Pereira & Williams, 2014).

Consequências que mantêm os comportamentos de cada participante

Seguindo o princípio de que os comportamentos são selecionados a depender das consequências que produzem no ambiente (Skinner, 1953/2007), parece então que os comportamentos de autores, vítimas e testemunhas de bullying produzem estímulos reforçadores positivos imediatos ou evitam/minimizam/adiam estímulos aversivos imediatos, e dessa forma, esses comportamentos se fortalecem. Entretanto, quando volta-se a análise para consequências de médio e longo prazo, pode-se observar que para todos os grupos há estímulos aversivos, como punições da direção da escola para os autores e perpetuação da agressão e isolamento social para as vítimas. Em última instância, vítimas, autores e testemunhas de bullying vivem em um ambiente social onde prevalece a coerção, as testemunhas provavelmente frequentam a escola precisando se esquivar de serem as próximas vítimas a cada nova agressão e as vítimas possivelmente evitam a companhia dos colegas, escapando assim de novas agressões.

Cabe aqui fazer um comentário sobre a dificuldade das consequências de longo prazo controlarem os comportamentos desses grupos sociais. Um primeiro ponto é o de que entende-se que os indivíduos, ao longo de sua história enquanto espécie, se desenvolveram com uma sensibilidade grande aos reforçadores imediatos (Abib, 2007) em detrimento de possíveis reforçadores de longo prazo. Dessa forma, as vítimas, autores e testemunhas de bullying ficam mais sob controle das consequências imediatas de seus comportamentos. Outro ponto importante é que para se comportarem de forma diferente esses adolescentes precisariam aprender novos padrões de comportamento, ou padrões diferentes de comportamento teriam que ser reforçados nesse ambiente. Ou seja, é provável que vítimas, testemunhas e autores de bullying, se comportem assim por não terem em seu repertório formas mais adaptadas, saudáveis e funcionais de se

comportar ou porque essas formas de se comportar não são reforçadas pela comunidade escolar.

Implicações práticas

Em termos de implicações práticas da análise aqui realizada, pode-se destacar dois tipos de enfoque, como ressaltaram Vermes e Banaco (2012): o enfoque individual nos adolescentes que estão envolvidos no bullying e o enfoque em práticas culturais da escola e, mais amplamente, de toda a comunidade que mantém o bullying. Em ambos os enfoques, partindo de uma abordagem que entende o comportamento do indivíduo como controlado por sua história ambiental e genética (Skinner, 1974), o que se propõe é uma alteração das contingências que operam no ambiente em que esses adolescentes vivem.

O enfoque individual nos autores do bullying poderia contribuir para desenvolver alguns comportamentos deficitários no repertório social desses adolescentes. Os autores poderiam ser ensinados a analisar consequências de longo prazo para seus comportamentos, analisar o que seus comportamentos produzem nos outros, ficar sensíveis aos sentimentos dos outros e produzir reforçadores sociais para si de outras formas que não envolvam agressão (Vermes & Banaco, 2012). Essa última estratégia é extremamente importante considerando a presente análise de que o comportamento agressivo do autor de bullying produz risos e aceitação das testemunhas. Se esse é um reforçador importante para esses adolescentes, eles poderiam aprender novas alternativas de produzi-lo. Essas novas alternativas poderiam envolver habilidades sociais como empatia, desenvoltura social, autocontrole, civilidade, assertividade e abordagem afetiva, as quais são, por definição, comportamentos sociais

com alta probabilidade de produzir reforçadores para si e para os demais (Del Prette & Del Prette, 2010).

Outra estratégia que poderia ser utilizada ao se considerar individualmente o comportamento dos autores é colocar limites nesses comportamentos inadequados. A ausência de limites para o bullying que existe atualmente nas escolas pode sinalizar para os agressores, e para todos os demais alunos, que os comportamentos violentos são aceitáveis e fazem parte da rotina escolar. Entende-se que a punição quando utilizada de forma indiscriminada e constante traz consequências danosas para os indivíduos em termos de correlatos emocionais negativos, além de gerar contracontrole e não promover a redução permanente do comportamento (Sidman, 1989/2003; Skinner, 1953/2007). Porém, uma consequência negativa amena, que vise punir o comportamento agressivo e não o indivíduo autor de bullying, e que tenha como objetivo o bem-estar de toda a comunidade escolar em detrimento de favorecer apenas quem aplica a punição, pode ser eficaz (Catania, 1999; Mayer & Gongora, 2011; Ntinis, 2007). Exemplos de consequências desse tipo poderiam ser: a perda, por parte do autor, de privilégios na escola como momentos de lazer com os colegas; ou a necessidade de o autor vir à escola em horário alternativo para contribuir com alguma melhoria na instituição (como pintura, mudança de carteiras, etc.); e também o autor se engajar em comportamentos de pedir desculpas para a vítima.

Uma estratégia alternativa à punição e que poderia alterar o comportamento dos autores de bullying seria a prática do feedback. Del Prette e Del Prette (2001) entendem que o feedback é uma descrição verbal ou escrita sobre o comportamento de uma pessoa, a qual pode promover a correção ou melhoria desse desempenho. Nesse caso, os professores e pares poderiam ser ensinados a dar feedback para os comportamentos dos

autores de bullying de forma que esses alunos agressores possam discriminar de forma mais acurada seus comportamentos e alterá-los.

Olhando individualmente para as vítimas, dois tipos de intervenção podem ser realizados, um para desenvolver formas mais funcionais de esquiva da agressão e outro para estabelecer amizades com função de proteger esses adolescentes de futuras agressões. Nesse sentido, Vermes e Banaco (2012) sugerem que se ensine às vítimas a mapear situações sociais na escola a serem evitadas, escolher formas de esquiva com menor probabilidade de consequências aversivas, identificar comportamentos sociais que podem diminuir a agressão e desenvolver comportamentos que tenham função de estabelecer amizades. Nessas sugestões, vê-se claramente que alguns comportamentos a serem ensinados para esses adolescentes seriam classes de habilidades sociais, como assertividade, desenvoltura social, autocontrole, abordagem afetiva, empatia e civilidade, as quais poderiam ser funcionais para um enfrentamento mais saudável das agressões (autocontrole, assertividade, civilidade) e para a ampliação dos laços sociais (desvoltura social, abordagem afetiva, empatia e civilidade).

Também é possível intervir individualmente com relação às testemunhas de bullying ensinando a elas estratégias de interromper a agressão, ou seja, formas de não reforçar o comportamento do autor, esperando com isso que esse comportamento diminua de frequência. Nesse sentido, os objetivos de uma intervenção com as testemunhas de bullying poderiam ser ensiná-las a analisar funcionalmente os episódios de bullying, mostrando para esses adolescentes o papel fundamental que eles desempenham nessas situações e aprimorar habilidades sociais de defesa de direitos e de enfrentamento.

Entretanto, essas intervenções individualizadas podem não ser efetivas se não forem alteradas contingências relacionadas a práticas da comunidade escolar. Por

exemplo, um aluno testemunha ou vítima de bullying pode ser ensinado a interromper a agressão contando para professores ou membros da direção da escola sobre o ocorrido. Porém, se a comunidade escolar não tiver uma estratégia de como lidar com os comportamentos do autor de bullying, pouco será realizado, as agressões de fato não serão interrompidas, e em última estância, o aluno testemunha ou vítima não irá mais apresentar esse comportamento de relatar a adultos sobre a agressão.

Isso mostra que um olhar mais voltado para as práticas culturais vigentes nas comunidades escolares também pode ser importante no combate ao bullying. Diversos autores da área têm apontado que as intervenções mais efetivas para o combate ao bullying são aquelas que abrangem toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, coordenadores, monitores, e por diversas vezes até os pais (Ttofi & Farrington, 2011; Vreeman & Carroll, 2007). Uma intervenção desse tipo poderia alterar contingências do ambiente escolar, de modo a instalar contingências que propiciassem o aparecimento de comportamentos socialmente competentes, por exemplo, reforçando o comportamento das testemunhas de defender as vítimas e criando condições (por meio de instruções, modelos e consequências) para novas formas mais saudáveis de relacionamentos.

Na direção de promover relacionamentos mais saudáveis na escola, Padget & Notar (2013) recomendam que sejam criadas condições para que as testemunhas se tornem amigas das vítimas. Esses autores defendem que crianças e adolescentes que não têm amigos têm maior probabilidade de sofrer bullying, e a promoção de amizade para as vítimas de bullying poderia funcionar como um fator de proteção contra essa agressão.

Entendendo o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais como uma área que também pode contribuir nessa mudança de práticas culturais na escola, destaca-se a

classe de habilidades sociais educativas, as quais são habilidades que os pais, professores e demais agentes sociais podem empregar ao ensinar comportamentos para crianças e adolescentes (Del Prette e Del Prette, 2008). Essa classe é composta de quatro subclasses de habilidades: estabelecer contextos interativos e potencialmente educativos (por exemplo, arranjar ambiente físico e mediar interações), transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais (por exemplo, estabelecer relações entre comportamentos e consequências, dar modelos, apresentar instruções), estabelecer limites e disciplina (por exemplo, pedir mudança de comportamento e negociar regras) e monitorar positivamente (por exemplo, solicitar informações e elogiar). A aprendizagem e a apresentação dessas classes de habilidades sociais pelos professores, coordenadores e monitores seriam importantes para que eles conseguissem manejar contingências no ambiente escolar de forma a promover relacionamentos mais saudáveis entre os alunos (e também entre alunos e membros da escola) e interromper comportamentos agressivos como bullying.

Considerando os dados encontrados no presente estudo e as análises aqui realizadas, entende-se que o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais pode contribuir para a prevenção e o combate ao bullying. Seria importante que novas e produtivas relações mais reforçadoras que o bullying, e que envolvam todos os alunos, sejam estabelecidas. Somente assim o bullying poderá diminuir e até mesmo desaparecer, ou mesmo se transformar em episódios isolados, tratados como disfuncionais no conjunto da escola e não como uma triste rotina. Não obstante, é importante a compreensão de que outros campos de pesquisa e atuação dentro e fora da Psicologia também são necessários para a eliminação do bullying.

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA SOCIAL E BULLYING: O QUE PODEMOS AFIRMAR SOBRE ESSAS RELAÇÕES?

Uma vez que se denomina bullying os comportamentos violentos intencionais e recorrentes de um ou mais estudantes com maior poder (físico, social e/ou psicológico) em relação a outro estudante, produzindo consequências negativas para o último (definição elaborada para esse estudo com base nos seguintes autores: Batsche & Knoff, 1994; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Smith & Brain, 2000), entende-se então que esses comportamentos violentos ocorrem em uma relação social entre o autor e a vítima, relação que também pode abranger outros alunos (designados na literatura por testemunhas), que presenciam essa agressão ou que frequentam o ambiente em que o bullying acontece. A partir desse entendimento, os comportamentos sociais das vítimas, autores, vítimas-autores e testemunhas de bullying se tornam um importante objeto de pesquisas. Tais pesquisas têm como objetivo caracterizar essa população, identificar variáveis preditoras para a ocorrência de bullying, apontar consequências do bullying para os diferentes grupos envolvidos nesse fenômeno, e implementar programas de prevenção e combate ao bullying.

Considerando as pesquisas nessa temática, o Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais pode contribuir para a melhor compreensão do bullying e para iniciativas de prevenção e combate a essa violência escolar. Nessa intersecção entre a área do bullying e o campo das habilidades sociais, diversas pesquisas começaram a ser realizadas desde a década de 1990 no exterior, principalmente nos Estados Unidos, Canadá e Europa. Em aproximadamente 20 anos de pesquisa dados importantes já

foram encontrados, porém, as indagações sobre essa relação entre bullying e habilidades sociais ainda não foram esgotadas.

A revisão da literatura realizada mostrou que diversos estudos têm investigado a relação entre habilidades sociais e bullying e os resultados apontam em três direções diferentes: a) relação negativa entre o repertório de habilidades sociais e o envolvimento em bullying (por exemplo: Ang & Goh, 2010; Champion, 1998; Gofin & Avitzour, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2007); b) relação positiva entre o repertório de habilidades sociais e o envolvimento em bullying (por exemplo: Biggam & Power, 1999; Kokkinos, Antoniadou & Markos, 2014; Ono & Honna, 2008); e c) ausência de relação entre essas variáveis (por exemplo: Casale, 2009; Fortner, 2012; Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson & Wirrell, 2009). Não obstante o avanço produzido pelas pesquisas realizadas, entende-se que ainda há aspectos importantes da relação entre habilidades sociais e bullying para serem estudados e que as pesquisas poderiam avançar em termos teóricos, conceituais e metodológicos para que os resultados possam ser mais confiáveis. Por exemplo, as pesquisas localizadas no levantamento da literatura se restringem a analisar a relação entre habilidades sociais e bullying, em detrimento de investigar a relação entre competência social e bullying. Além disso, a maioria das pesquisas utilizou apenas um instrumento de pesquisa e contou com apenas um informante, o que pode limitar a validade dos dados encontrados. E por fim, em diversas pesquisas as definições de habilidades sociais, competência social e bullying utilizadas eram pouco precisas e desatualizadas.

O presente estudo procurou contribuir nesse âmbito de investigar a relação entre habilidades sociais, competência social e bullying, procurando complementar os dados de pesquisa já disponíveis na literatura e avançar no estudo sobre o tema. Para atingir esses objetivos foi conduzida uma pesquisa a fim de investigar a relação entre

habilidades sociais e bullying e a relação entre indicadores de competência social e bullying. A partir dos dados encontrados nesse estudo, podem ser tecidas algumas considerações sobre a temática em questão, com vistas a aprimorar o conhecimento do fenômeno do bullying por meio do entendimento dos comportamentos sociais e da avaliação de indicadores da competência social de autores, vítimas e testemunhas nos episódios de bullying.

Autores de bullying

Ao analisar os comportamentos sociais dos autores de bullying por meio do instrumento de autorrelato IHSA-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2009), foi possível inferir déficits em algumas classes de habilidades sociais como empatia, autocontrole, assertividade e civilidade, por outro lado, os dados sugerem ausência de dificuldades nas habilidades sociais de desenvoltura social e abordagem afetiva. Isso sugere que os autores de bullying apresentam comportamentos como se expor socialmente e conversar em grupo, importantes para serem bem sucedidos socialmente na escola, terem amigos e serem populares. Entretanto, os dados indicam que esse grupo de adolescentes possui déficits de habilidades sociais para formação de relações sociais saudáveis e duradouras, como se colocar na perspectiva do outro e respeitar o outro. Adicionalmente, os dados das entrevistas realizadas nessa pesquisa também indicam que autores de bullying relatam não atingir alguns critérios importantes da competência social, como o equilíbrio de perdas e ganhos entre os envolvidos e a melhora da qualidade da relação, e com isso deixam de contemplar a dimensão ético-moral da competência social.

Vítimas de bullying

A análise dos desempenhos do grupo de vítimas indica que esses adolescentes possuem alguns déficits em classes de habilidades sociais específicas, porém em comparação com o grupo de autores e vítimas-autores esse grupo teria maiores reservas comportamentais. Os déficits inferidos para esse grupo são principalmente déficits de desempenho, em que o adolescente apresenta a habilidade social em frequência inferior a esperada. Já os dados obtidos com o Roteiro de Entrevista mostram que esses adolescentes relatam não apresentar habilidades sociais necessárias nas situações de bullying, principalmente habilidades de defesa dos próprios direitos. Ainda com relação aos dados obtidos pelo Roteiro de Entrevista, os relatos dos adolescentes vítimas de bullying apontam para a ausência de indicadores importantes de competência social, como a manutenção da autoestima e da qualidade da relação.

Vítimas-autores de bullying

O padrão de comportamentos sociais dos adolescentes considerados vítimas-autores aparenta uma mistura dos comportamentos de vítimas e de autores. Esse grupo de adolescentes relatou dificuldades em algumas classes de habilidades sociais, como civilidade e autocontrole, tendo um desempenho pior no IHSA-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2009) do que adolescentes não envolvidos em bullying e do que aqueles classificados como vítimas. Nesse ponto, o repertório de habilidades sociais das vítimas-autores aparenta semelhança com o repertório social dos autores de bullying. Entretanto, esse grupo também se assemelha às vítimas em alguns aspectos, pois eles relatam não apresentar habilidades de enfrentamento nas situações de bullying e não conseguir manter sua autoestima diante das situações de agressão, como foi evidenciado nas respostas ao Roteiro de Entrevista.

Testemunhas de bullying

Por fim, o grupo de alunos não envolvidos diretamente em bullying, denominado como testemunhas, também foi analisado em termos de seus comportamentos sociais em situações de bullying. A análise do IHSA-Del Prette (Del Prette & Del Prette, 2009) mostrou que esses adolescentes apresentam um repertório mais elaborado de habilidades sociais do que os demais grupos analisados, e que eles apresentam em maior frequência comportamentos de autocontrole. Sendo assim, parece que o repertório de habilidades sociais, e especificamente a classe de autocontrole, é um fator importante a ser analisado quando se fala de bullying, porque ele diferencia alunos diretamente envolvidos e não envolvidos em bullying.

Da mesma forma, ao analisar as respostas desses adolescentes ao Roteiro de Entrevista também pode-se observar que eles são o grupo que mais apresenta indicadores de competência social tanto em termos da dimensão instrumental quanto em termos da dimensão ético-moral. Entretanto, apesar desses alunos dizerem que não aprovam o comportamento agressivo, de acordo com as respostas dos alunos envolvidos em bullying ao Roteiro de Entrevista, as testemunhas riem e aceitam a agressão cometida. A análise realizada nos capítulos V e VI mostra pistas de que esses alunos têm uma dificuldade de ficar sob controle de consequências em longo prazo e consequências para o interlocutor nessas situações, o que não contribui para que esses adolescentes sejam considerados socialmente competentes.

Este estudo procurou contribuir com o conhecimento sobre bullying estudando a relação entre esse fenômeno e o Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais, trazendo dados empíricos e também análises pertinentes a esses dados. Como uma forma de avançar nas pesquisas sobre esse tema, o presente estudo procurou apresentar

alguns diferenciais metodológicos e conceituais: utilizou dois instrumentos de medida de bullying, teve mais de um informante, construiu um Roteiro de Entrevista que avaliasse indicadores de competência social e procurou apresentar claramente as definições de bullying, habilidades sociais e competência social. Embora ainda fiquem perguntas dentro dessa temática a serem respondidas, espera-se que esse estudo tenha fortalecido essa área de pesquisa e atuação, favorecendo a convivência pacífica no ambiente escolar e o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Pesquisas futuras na direção de compreender e combater o bullying poderiam realizar intervenções nas escolas focando no ensino das habilidades sociais que se mostraram deficitárias nessa população, bem como em critérios de competência social que também se mostraram deficitários nesses alunos. Além disso, essas pesquisas poderiam ter também o componente de intervenções com pais e professores, de forma alterar práticas culturais da escola e da comunidade como um todo.

Além de pesquisas de intervenção, é importante também aperfeiçoar e desenvolver novos instrumentos de avaliação para bullying, habilidades sociais e competência social. Como foi abordado nessa pesquisa, os instrumentos que avaliam bullying poderiam ser aperfeiçoados de forma a contemplar todos os critérios da definição desse fenômeno (repetição ao longo do tempo, desequilíbrio de poder entre vítima e autor e consequências negativas para as vítimas). O critério de desequilíbrio de poder, em específico, parece ser um desafio interessante de pesquisa, uma vez que há dificuldades na comunidade científica para definir e aferir essa questão. Poderia também ser elaborado um instrumento que medisse habilidades sociais em episódios de bullying, uma vez que o instrumento utilizado nessa pesquisa não apresentava situações de bullying. Por fim, poderia ser desenvolvido e/ou validado para o contexto brasileiro um

instrumento que permitisse aos professores avaliarem bullying e habilidades sociais dos alunos, o que poderia enriquecer os dados sobre a compreensão desse fenômeno.

Ainda considerando pesquisas que visem aprimorar o conhecimento sobre o fenômeno do bullying e sua relação com as habilidades sociais dos alunos envolvidos, poderiam ser realizadas pesquisas observacionais. Uma possibilidade interessante de pesquisa seria um estudo etnográfico, em que o pesquisador estivesse inserido na escola e pudesse observar e analisar de perto as relações sociais presentes nesse ambiente.

Conclui-se, a partir desse estudo que a pesquisa sobre bullying em sua relação com habilidades sociais e competência social deveria ser fortalecida, visto que o Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais tem muito a contribuir para a compreensão, prevenção e combate ao fenômeno do bullying. Com isso, espera-se que as escolas brasileiras venham a se tornar ambientes protetivos e favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças e adolescentes, e que o bullying deixe de ter um papel significativo nas trajetórias de vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. D. (2007). *Comportamento e sensibilidade: vida, prazer e ética*. ESETec: Santo André.
- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas Escolas*. 2. ed. Brasília: UNESCO, v. 1.
- Alckmin-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 (3), 343-350.
- Alliprandini, P. M. Z. & Sodré, G. C. (2014). Contribuições da produção científica para o diagnóstico, prevenção e intervenção junto ao bullying no contexto escolar. *Revista Cocar*, 8 (16), 25-37.
- Almeida, L. S. & Lisboa, C. (2014). Habilidades sociais e bullying: uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 7 (1), 62-75.
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S., & Nay, S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children and schools*, Vol. 25, 3, 135-146.
- Ang, R. P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry Human Development*, 41, 387-397.
- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbarie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20 (1), 33-42.
- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10 (1), 59-73.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.

- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131-138.
- Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2014). O fenômeno do bullying. In: J. C. Borsa & D. R. Bandeira (Orgs). *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. (pp. 183-196). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bardin, L. (1970). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2012). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *PSICO (RS)*, 43(1).
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174. EJ 490 574.
- Bejerot, S., & Humble, M. (2007). Relevance of motor skill problems in victims of bullying. *Pediatrics*, 120, 1226-1227.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27 (1), 90-126.
- Biggam, F. H. & Power, K. G. (1999). Social problem-solving skills and psychological distress among incarcerated Young offenders: the issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23 (3), 307-326.
- Biggs, M. J. G.; Simpson, C. & Gaus, M. D. (2010). Using a team approach to address bullying of students with Asperger's Syndrome in activity-based settings. *Children Schools*, 32 (3), 135-142.
- Bouman, T.; Meulen, M.; Goossens, F. A.; Olthof, T.; Vermande, M. M. & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: their differential

- association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of School Psychology*. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.004>.
- Brasília (1990). Lei número 8069/1990 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Brasília (2015). Lei número 13185/2015 de 06 de novembro de 2015. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm.
- Brito, C. C. & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, 89 (6), 601-607.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Tradução de S. M. Dolinsky. São Paulo: Santos.
- Caballo, V. E.; Calderero, M.; Carrillo, G. B.; Salazar, I. C. & Iurrtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology*, 19 (3), 611-626.
- Calbo, A. S.; Busnello, F. B.; Rigoli, M. M.; Schaefer, L. S. & Kristensen, C. H. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2 (2), 73-80.
- Calhoun, A. B. (2012). *Targeted Social Skills Instruction for Secondary Students with Emotional/Behavior Disorders*. Dissertação. Drake University, Iowa, Estados Unidos da América. 106 páginas.
- Caminha, M. G.; Land, B. & Caminha, R. M. (2012). Bullying e transtornos mentais associados. In: V. G. Dornelles & C. W. Sayago (Orgs). *Bullying: avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental* (pp. 171-184). Porto Alegre: Sinopsys.

- Caravita, S. C. S. & Di Blasio, P. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18 (1), 140-163.
- Casale, S.S. (2009). *Bullying of Middle School Students With and Without Learning Disabilities: Prevalence and Relationship to Students' Social Skills*. Open Access Dissertations. Paper 151: http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/151. Acessado em 11 de setembro de 2012.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International: Special Issue on Cyberbullying*, 34(6), 575–612.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Tradução de D. G. Souza. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1998).
- Champion, K. (1998). *Bullying in middle school: Exploring the individual and interpersonal characteristics of the victim*. Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering (Vol 59, 3-B), 1362.
- Champion, K., Vernberg, E. & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.
- Choi, S. & Cho, Y. I. (2012). Influence of psychological and social factor son bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International*, 34 (1), 67-81.
- Christensen, L. L.; Fraynt, R. J.; Neece, C. L. & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intelectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5 (1), 49-65.

- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75 (1), 147 – 163.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826.
- Cole, M. & Cole S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Colepícolo, E. (2014). A psicologia das habilidades sociais na teoria e na prática: Integrando ciências da informação e ciências da computação. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. & Crews, S. D. (2008). Social skills training with secondary EBD students: a review and analysis of meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 63-87.
- Cozby, P. C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- Cruzeiro, A. L. S.; Silva, R. A.; Horta, B. L.; Souza, L. D. M.; Faria, A. D.; Pinheiro, R. T.; Silveira, I. O.; Ferreira, C. D. (2008). Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(9), 2013-2020.

- Da Silva, R.A.; Cardoso, T.A.; Jansen, K.; Souza, L.D.M.; Godoy, R.V.; Cruzeiro, A.L.S.; Horta, B.L. & Pinheiro, R.T. (2012). Bullying and associated factors in adolescents aged 11 to 15 years. *Trends Psychiatry Psychoter*, 34 (1), p.19-24.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Tradução de L. Viali. Porto Alegre: Penso, 5ª Edição.
- De Albuquerque, P. P.; Williams, L. C. A. & D'Affonseca, S. M. (2013). Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 91-98.
- De Moura, D. R.; Cruz, A. C. N. & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *J. Pediatr.* (Rio J.), vol.87, no.1, p.19-23.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2002) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (p.19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. (2012). Social skills and psychological disorders: converging and criterion-related validity for YSR and IHSA-Del-Prette in adolescents at risk. *Universitas Psychologica*, 11(3).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paideia*, 18 (41), p. 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M. & Lyell, K. M. (2013). Agreement Among Students', Teachers', and Parents' Perceptions of Victimization by Bullying, *Children and Youth Services Review*, Disponível em: 10.1016/j.childyouth.2013.10.018
- DeRosier, M.E. (2004). Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- DeRosier, M. E., & Marcus, S. R. (2005). Building friendships and combating bullying: Effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 140-150.
- Distrito Federal (2012). Lei número 4837/2012 de 22 de maio de 2012. Diário Oficial do Distrito Federal. Disponível em:
<https://docs.google.com/document/d/1kvgIpF5nQ7GwEXKFEzJCgbX4ZQ4vAaYHe0fSjVfWU/edit>.
- Doll, B. & Swearer, S. M. (2006). Cognitive behavioral interventions for participants in bullying and coercion. In: R. B. Menutti, A. Freeman & R. W. Christner (Orgs). *Cognitive behavioral interventions in educational setting: a handbook for practice* (pp. 184-201). New York: Routledge.

- Dornelles, V. G.; Schafer, J. L. & Fuhr, S. (2012). Consequências do bullying. In: V. G. Dornelles & C. W. Sayago (Orgs). *Bullying: avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental* (pp. 113-130). Porto Alegre: Sinopsys.
- Dos Santos, P. L.; Yates, M. B.; Sayago, C. W. & Dornelles, V. G. (2012). Cyberbullying: um importante fenômeno atual. In: V. G. Dornelles & C. W. Sayago (Orgs). *Bullying: avaliação e intervenção em terapia cognitivo-comportamental* (pp. 37-54). Porto Alegre: Sinopsys.
- Duarte, N. C. D.; Galeano, M. A. L.; Realpe, A. P. & M, L. A. (2014). *Bullying y habilidades sociales: similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social*. Trabalho de conclusão do curso de Especialización em Psicología Clínica de la Niñez y Adolescencia da Universidad de La Sabana, Colombia. 62 páginas.
- Espelage, D. L.; Low, S.; Polanin, J. R. & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health, 53*, 180-186.
- Falcone, E. O. (2001). Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. In: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Padi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (p. 195-209). Santo André: ESETec.
- Fante, C. (2005). Fenômeno bullying: *Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2. ed.). Campinas, SP: Versus.
- Fante, C. & Pedra, J. A. (2008). Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed.
- Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 90 – 98.

- Feitosa, F. B.; Matos, M. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 259-266.
- Finkelhor, D.; Turner, H.A. & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child abuse neglect*, 36, 271-274.
- Fischer, R. M. (2010). *Bullying escolar no Brasil. Sumário executivo*. São Paulo: CEATS/FIA. Disponível em <catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/.../Pesquisa-Bullying.pdf> Acesso em 20 de julho de 2012.
- Forlim, B. G.; Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2014). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 31 (3), 367-375.
- Fortner, L. A. (2012). *The Relationship Between Childhood BullyingVictimization And Social Competence In Emerging Adulthood*. Dissertação. The Florida State University. Estados Unidos da América. 77 páginas.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003a). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care*, 19-26.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2003b). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3) 231-247.
- Fox, C., & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs:

- An experimental trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41, 479–490.
- Furnari, G. L. (2011). *The design of a relational aggression prevention program for sixth grade female students*. Dissertação. The State University of New Jersey. Estados Unidos da América. 116 páginas.
- Furnham, A. (1986). Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and Individual Differences*, 7, 385- 400.
- Garandeau, C. F. & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- Gini, G. (2005). Social cognition and moral cognition in bullying:What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32 (6), 528–539.
- Gini, G.; Albiero, P.; Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Gofin, R. & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Matern Child Health Journal*, 16, 1625-1635.
- Gonçalves, E. S. & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21 (3), 430-436.
- Goodemann, C.; Zammitt, K. A. & Hagedorn, M. (2012). The wolf in sheep's clothing: student harassment veiled as bullying. *Children & schools advance access*, august 28, 1-4.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs). *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* (p.17-66). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Grossi, P.K; Santos, A.M. (2009).Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*. Nº 22 (2). CIEEd, Braga.
- Hamiwka, L. D.; Yu, C. G.; Hamiwka, L. A.; Sherman, E. M. S.; Anderson, B. & Wirrell, E. (2009). Are children with epilepsy at greater risk for bullying than theirs peers? *Epilepsy & Behavior*, 15, 500-505.
- Hampton, E.; Roberts, W.; Hammond, N. & Carvalho, A. (2010). Evaluating the impact of Rtime: an intervention for schools tha aims to develop relationships, raise enjoyment and reduce bullying. *Educational & Child Psychology*, 27 (1), 35-51.
- Haynie, D. L.; Nansel, T.; Eitel, P.; Crump, A. D.; Saylor, K.; Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 21-29.
- Herreira, A. D. R. C. (2015). Procesos de interacción social de adolescentes bullying. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Autónoma de Aguas Calientes. 130 páginas.
- Hodges, E. V.; Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33 (6), 1032-1039.
- Hodges, E. V. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedentes and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 677-685.
- Hoffmann, C. (2012). Bystanders in bullying situations: differences between participant roles and their reactions to manipulation. Dissertação de mestrado da University of Twente, 39 p.

- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311-322.
- Houston, K. P. (2009). Are there differences in bullies? an analysis of bullying and social skills. Dissertação. Disponível em: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/houston_kathy_p_200712_phd.pdf.
- Hussein, M. H. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims and bully-victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology, 48* (5), 910-921.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2013). Censo Escolar da Educação Básica 2013.
- Irshad, E. & Atta, M. (2013). Social competence as predictor of bullying among children and adolescents. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology, 39* (1), 35-42.
- Jornal Folha de São Paulo (2012). *Governo de SP lança cartilha e usa rede social contra o bullying*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1104045-governo-de-sp-lanca-cartilha-e-usa-rede-social-contr-o-bullying.shtml>.
- Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2002). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior* (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program; Grades 4-6. *Child Development, 82*, 311-330.
- Kestenberg, C. C. F. & Falcone, E. M. O. (2011). Programa de promoção da empatia para graduandos em enfermagem. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.).

- Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 115-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kim, J. (2009). Type-specific intergenerational transmission of neglectful and physically abusive parents behaviors among young parents. *Children and Youth Services Review*, 31, 761-767.
- Kokkinos, C. M.; Antoniadou, N. & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: an investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 204-214.
- Lange, J. L. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Illinois: Research Press Co.
- Leadbeater, B., & Hoglund, W. (2006). Changing the social contexts of peer victimization. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 21-26.
- Leff, S. S. & Waasdorp, T. E. (2013). Effect of aggression and bullying on children and adolescents: implications for prevention and intervention. *Current Psychiatry Reports*, 15 (3), 343-352.
- Levandoski, G. (2009). *Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 165 p.
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 146 p.
- Lisboa, C.; Braga, L. L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1), 59-71.

- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Lopes Neto, A. A. (2011). *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense.
- Lopes Neto, A. A.; Monteiro Filho, L. & Saavedra, L. H. (2003). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>. Acessado em 13 de fevereiro de 2015.
- Lovegrove, E. & Rumsey, N. (2005). Ignoring It Doesn't Make It Stop: Adolescents, Appearance, and Bullying. *Cleft Palate–Craniofacial Journal*, 42 (1), 33-44.
- Malta, D. C.; Porto, D. L.; Crespo, C. D.; Silva, M. M. A.; de Andrade, S. S. C.; de Mello, F. C. M.; Monteiro, R. & Silva, M. A. I. (2014). Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). *Revista brasileira de epidemiologia*, 17 (1), 92-105.
- Malta, D. C. Silva, M.A.I.; Mello, F.C.M.; Monteiro, R.A.; Sardinha, L.M.V.; Crespo, C.; Carvalho, M.G.O.; Silva, M.M.A. & Porto, D.L. (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciênc. saúde coletiva*, vol.15, suppl.2, p.3065-3076.
- Manchester, D.; Wall, G.; Dawson, P. & Jackson, H. (2007). A forensic peer group approach to bullying after traumatic brain injury. *Neuropsychological rehabilitation*, 17 (2), 206–229.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: Interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), p.295-304.

- Matos, M. G. & Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10 (1), 3-15.
- Mayer, P. C. M. & Gongora, M. A. N. (2011). Duas formulações comportamentais de punição: definição, explicação e algumas implicações. *Acta comportamentalia*, 19 (4), 47-63.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavior Assess*, 4, 1-33.
- McGugan, M. J. (2015). *What is bullying? Na Empirical Investigation into the Construct Validity of Bullying as Measured and Defined*. Tese apresentada na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Ottawa. 252 páginas.
- Mendes, C.S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45 (3), p. 581-588.
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. W., & Isava, D. (2008) How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: a meta-analytic approach. *Agression and Violent Behavior*, doi: 10.1016/j.avb.2015.01.007
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11 (1), 53-63.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22 (37), 7-32.
- Muñoz, J. L. B.; Almeida, A. T. & Justicia, F. J. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40.

- Murta, S. G., Del Prette, A., Nunes, F.C., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Problemas en la adolescencia: Contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales In: J. C. Salamanca (Ed.), *Manual de intervención psicológica para adolescentes: Ámbito de la salud y educativo* (Unidade 1, Cap. 2) Colombia (Bogotá): PSICOM Editores.
- Nation, M.; Vieno, A.; Perkins, D. D. & Santinello, M. (2007). Bullying in School and Adolescent Sense of Empowerment: An Analysis of Relationships with Parents, Friends, and Teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211–232.
- Navarro, R.; Yubero, S.; Larranaga, E. & Martinez, V. (2012). Children’s cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child indicators research*, 5 (2), 281-295.
- Nesello, F.; Saint’Anna, F. L.; dos Santos, H. G.; de Andrade, S. M.; Mesas, A. E. & González, A. D. (2014). Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materna e Infantil*, 14 (2), 119-136.
- Nickerson, A. B.; Mele, D. & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Nico, Y.C. (2001). *A Contribuição de B.F. Skinner Para o Ensino do Autocontrole como objetivo da educação*. Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo.
- Noorden, T. H. J.; Haselager, G. J. T.; Cillessen, A. H. N. & Bukowski, W. M. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth Adolescence*, 44 (3), 637-657.
- Ntinis, K. M. (2007). Behavior modification and the principle of normalization: Clash or synthesis? *Behavioral Interventions*, 22, 165–177.

- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. & Meulen, M. M. van der (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339-359.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- OMS (2002). *World report on violence and health: summary*. Geneva.
- Ono, A. & Honma, M. (2008). Relation between the bullying term and social skill of bullies. *International Journal of Psychology*, 43 (3-4), 801.
- Ortega, R.; Monks, C. & Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: una revisión. In: J. C. Carozzo C. (Org.) *Bullying: opiniones reunidas* (11-32).
- Padgett, S. & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1 (2), 33-41.
- Polan, J. C.; Sieving, R. E.; & McMorris, B. J. (2010). Are young adolescents' emotional and social skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Journal of adolescent health*, 46 (2), supplement 1, S64-S65.
- Polan, J. C.; Sieving, R. E. & McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' emotional and social skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*, 14 (4), 599-606.
- Postigo, S.; Gonzalez, R.; Mateu, C. & Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology*, 32 (5), 627-639.
- Postigo, S.; Gonzalez, R.; Montoya, I. & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29 (2), 413-425.

- Raaska, H.; Lapinleimu, H.; Sinkkonen, J.; Salmivalli, C.; Matomaki, J.; Makipaa, S. & Elovainio, M. (2012). Experiences of school bullying among internationally adopted children: results from the Finnish Adoption (FINADO) Study. *Child Psychiatry Hum. Dev.*, 43, 592-611.
- Raskauskas, J. L.; Gregory, J.; Harvey, S. T.; Rifshana, F. & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationship with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52 (1), 1-13.
- Reis, D. C.; de Almeida, T. A. C.; Miranda, M. M.; Alves, R. H. & Madeira, A. M. F. (2013). Vulnerabilidades à saúde na adolescência: condições socioeconômicas, redes sociais, drogas e violência. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 21 (2), 586-594.
- Reiter S. & Lapidot-Lefler N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities* 45(3):174-81.
- Rio Grandel do Sul (2010). Lei número 13.474, de 28 de junho de 2010. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em http://al.rs.gov.br/leis/M010/M100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=54438&hTexto=&Hid_IDNorma=54438.
- Rubin, K. H.; Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peers interations, relationships, and groups. In: W. Damon (Org) & N. Eisenberg (Editora do volume), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (vol. 3, pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the golden rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56, 166-175.

- Rudatsikira, E.; Muula, A. S. & Siziya, S. (2008). Prevalence and correlates of physical fighting among school-going adolescents in Santiago, Chile. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30 (3), 197-202.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). Tuitional-based promotion of social competencies and prevention of bullying in adolescence – the fairplayer.manual: results of a pilot evaluation study. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr.*,59 (4), 266-81.
- Seehra, J.; Fleming, P. S.; Newton, T. & DiBiase, A. T. (2011). Bullying in orthodontic patients and its relationship to malocclusion, self-esteem and oral health- related quality of life. *Journal of Orthodonty*, 38 (4), 247-256.
- Segrin, C.; Nevarez, N.; Arroyo, A. & Harwood, J. (2012). Family of origin environment and adolescent bullying predict young adult loneliness. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146 (1-2), 119-134.
- Segura, B. P. (2013). *The superheroes social skills program: a study examining an evidence-based program for elementary-aged students with autism spectrum disorders who are frequently bullied*. Dissertação. University of Utah. Estados Unidos da América.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologías de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 97-110.
- Seligman, M.E.P. (1977). Reversing learned helplessness and depression. In P. Zimbardo, *Psychology and Life* (11th Edition). Glenview, IL: Scott-Foresman.
- Shea, B., & Wiener, J. (2003). Social exile: The cycle of peer victimization for boys with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 55-90.

- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Tradução de M.A. Andery e T.M. Sério. Campinas, SP: Ed. Livro Pleno. (Trabalho original publicado em 1989).
- Skinner, B.F. (2002). *Sobre o Behaviorismo*. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano*. Tradução de J.C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 7, 81-98.
- Smith, P. K. & Brain, P (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K.; Polenik, K.; Nakasita, S. & Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioral difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviors. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17 (3), 243-257.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.
- Sofronoff, K.; Dark, E. & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism*, 15 (3), p.355-372.
- Stan, C. & Beldean, I. G. (2014). The development of social and emotional skills of students-ways to reduce the frequency of bullying-type events. Experimental results. *Procedia – social and behavioral sciences*, 114, 735-743.
- Steele, L. J. (2014). *A meta-analysis: anti-bullying prevention programs*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade de Nebraska. 22 páginas.

- Steffgen, G.; Konig, A.; Pfetsch, J. & Melzer, A. (2009). The role of empathy for adolescents' cyberbullying behavior. Disponível em: icbtt.arizona.edu/sites/default/files/EMPATHY-Cyberbullying_Steffgen_FINAL.pdf
- Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18 (1), 45-55.
- Stelko-Pereira, A. C.; Williams, L.C.A. & Freitas, L.C. (2010) Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar: versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9 (3), 403-411.
- Sterzing, P. R.; Shattuck, P. T.; Narendorf, S. C.; Wagner, M. & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166 (11), 1058-1064.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Doubleday/Anchor.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117–126.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). “It’s easy, it Works, and it makes me feel good” – a response to Arsenio and Lemerise. *Social Developmental*, 10 (1), 74-78.

- Taylor, L. A.; Saylor, C.; Twyman, K. & Macias, M. (2010). Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Children's Health Care*, 39, 59–72.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7 (1), 77-88.
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27 – 56.
- Vermes, J. S. & Banaco, R. A. (2012). O papel do analista do comportamento sobre o fenómeno bullying: algumas considerações. *Boletim Paradigma*, 7, 32-34.
- Vessey, J. A., DiFazio, R. L., & Strout, T. D. (2013). Youth bullying: A review of the science and a call to action. *Nursing Outlook*, 61, 337-345.
- Vieira, T. M.; Mendes, F. D. C. & Guimarães, L. C. (2009). De Columbine à Virginia Tech: Reflexões com base empírica sobre um fenómeno em expansão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3), 493-501.
- Vivolo-Kantor, A. M.; Martell, B. N.; Holland, K. M. & Westby, R. (2014). A Systematic Review and Content Analysis of Bullying and Cyber-bullying Measurement Strategies. *Aggression and violent behavior*, 19 (4), 423-434.
- Volk, A.; Dane, A. V. & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Vreeman, R.C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

- Ward, S. K. (2008). *Patterns of discrete social skills among incarcerated middle school youth with bullying and victimization problems*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 68(7-B), 4893.
- Woods, S.; Wolke, D.; Nowicki, S. & Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse & Neglect*, 33, 307-311.
- Yabko, B. (2013). *Examining the efficacy of the Ninja Mind Training Program (NMT): a mindfulness-based intervention for bullied teens*. Dissertação. Arizona State University. Estados Unidos da América. 116 páginas.
- Zaine, I.; Reis, M. J. D. & Padovani, R. C. (2010). Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 27 (3), 375-382.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention, *Aggression and Violent Behavior*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

ANEXO A

TABELA DOS ESTUDOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE BULLYING E HABILIDADES SOCIAIS
ENCONTRADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA.

| AUTORES | PARTICIPANTES | INSTRUMENTOS ² | RESULTADOS |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Champion (1998) | 31 vítimas de bullying e 29 não-vítimas adolescentes do ensino médio. | Questionários | Pouca diferença nas HS das vítimas e não-vítimas (maior conflito nas amizades e menor suporte nas vítimas). |
| Biggam e Power (1999) | 75 prisioneiros de 16 a 21 anos | Questionários. Os agressores e vítimas eram selecionados pela avaliação dos carcereiros. | Agressores tinham mais HS do que vítimas e grupo controle. |
| Champion, Vernberg e Shipman (2003). | 54 adolescentes de 13 anos e seus pais | Questionários sobre bullying (BVQ), habilidades sociais (SSRS) e amizade (NRI). | Vítimas mulheres de bullying relataram menor autocontrole e cooperação do que não vítimas. |
| Shea e Wiener (2003) | 4 meninos de 11 a 13 anos diagnosticados com TDAH, seus pais e professores. | Entrevistas | Déficits de HS, imaturidade e problemas emocionais nessa população caracterizam-na como diferente e mais suscetível à vitimização. |
| Fox e Boulton (2005). | 330 crianças entre 10 e 11 anos e seus professores | Questionário e nomeação de pares para agressores e vítimas. | Vítimas tinham menos HS. |
| Reiter e Lapidot-Lefler (2007) | Professores de 186 alunos com déficits intelectuais de 12 a 21 anos | Questionários harassment/bullying questionnaire e SSRS. | Não houve diferença nas HS das vítimas e dos agressores. |
| Ono e Honna (2008) | 122 universitários | Questionários sobre bullying e habilidades sociais | Bullying tende a se prolongar quando o repertório de HS dos agressores é bom. |
| Ward (2008) | 252 alunos de 12 a 15 anos encarcerados. | Questionários: SSRS, DIPC) e YSR. | Para os meninos: agressores com altas HS, vítimas com alta asserção e empatia Para as meninas: agressoras com alta cooperação e autocontrole, vítimas com alta asserção e empatia. |
| Casale (2009) | 111 alunos sem dificuldades de aprendizagem e 144 com dificuldade de aprendizagem, de 7 ^a | Questionários RBVQ e SSRS (para professores) | HS (asserção, cooperação e autocontrole) não distingue vítimas de não vítimas. |

² Quando não são mencionados os nomes dos instrumentos utilizados significa que nos trabalhos ou resumos não havia menção sobre quais foram os instrumentos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | e 8ª séries. | | |
| Polan, Sieving e McMorris (2010). | 171 adolescentes de escolas públicas | Questionários sobre bullying, violência e habilidades sociais. | Bom repertório de habilidades sociais prediz menor envolvimento em bullying. |
| Sofronoff, Dark e Stone (2011) | Pais de 133 crianças de 6 a 16 anos com síndrome de Asperger. | Questionário sobre vulnerabilidade social, PRQ e SSQ | HS não prediz bullying nessa população. |
| Segrin, Nevarez, Arroyo e Harwood (2012) | 111 jovens e seus pais | Questionários. | Solidão parental e ser vítima de bullying prediz indiretamente déficits em HS. |
| Gofin e Avitzour (2012) | 2610 adolescentes de 12 a 14 anos. | Questionários. | Agressores tem menos HS. Cyberbullies, vítimas e cybervítimas tem HS. |
| Irshad e Atta (2013) | 253 crianças e adolescentes | Social competence scale e Illinois Bullying Scale. | Autocontrole e HS predizem bullying. |
| Postigo, Gonzalez, Mateu e Montoya (2012) | 641 adolescentes de 12 a 17 anos. | Questionários. | HS e desajustamento predizem popularidade sociométrica, a qual prediz envolvimento em bullying. |
| Christensen, Fraynt, Neece e Baker (2012) | 46 adolescentes com deficiência intelectual e 91 adolescentes com desenvolvimento típico. | Adolescentes de até 13 anos: entrevistas com as mães e adolescentes. Adolescentes mais velhos: questionário para as mães. | Baixas HS é preditor de vitimização. |
| Navarro, Yubero, Larrañaga e Martinez (2012) | 1127 crianças de 10 a 12 anos. | Escala de vitimização através de internet, questionário sobre dificuldades interpessoais para adolescentes, social Anxiety Scale for Children, e MESSY. | Vítimas de cyberbullying têm menor HS e maior ansiedade social e maior dificuldades interpessoais. Ansiedade social, HS e dificuldades interpessoais predizem a vitimização no cyberbullying. |
| Sterzing, Shattuck, Narendorf, Wagner e Cooper (2012) | 920 pais de adolescentes autistas. | Entrevistas sobre bullying, habilidades sociais e habilidades de conversação. | Adolescentes que têm altas HS tem menor probabilidade de serem vitimizados. Adolescentes que tinham habilidades de conversação tinham mais probabilidade de serem vitimizados do que os autistas sem nenhuma habilidade para conversar. |
| Raaska, Lapinleimu, Sinkkonen, Salmivalli, Matomaki, Makipaa e Elovainio (2012) | 364 crianças adotadas de 9 a 15 anos. Seus pais responderam como informantes. Grupo controle de 146767 crianças. | Questionários: Olweus bully/victim questionnaire; Questionário sobre distúrbio do apego e Five to Fifteen. | Crianças adotadas têm mais chances de serem vítimas de bullying. Ser vítima ou bully-vítima está correlacionado com déficits em HS. Ser bully não está correlacionado ao repertório de HS. |
| Fortner (2012) | 266 estudantes universitários de 18 a 25 anos. Estados Unidos. | Questionários: Retrospective bullying questionnaire, adult self-perception profile, e Rosenberg's self-esteem scale. | Estar envolvido em bullying na infância não tem influência na CS. Vítimas de bullying que experimentaram alta intensidade de vitimização na primeira infância têm |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | índices maiores de CS. |
| Nation, Vieno, Perkins e Santinello (2007) | 4386 alunos de 11 a 15 anos. | Questionários: Subescala de CS do Self-perception profile for adolescence; General self-efficacy scale; empoderamento com pais, amigos e professores por meio de escalas adaptadas, 2 questões para medir bullying e vitimização. | Bullies: maior CS e menor empoderamento com professores que a média. Vítimas: menor CS e menor empoderamento com pais e professores. |
| Taylor, Saylor, Twyman e Macias (2010) | 238 alunos de 8 a 17 anos: com TDAH e sem. | Questionários: BVS, CBCL (pais preencheram), Kovacs. | Não houve diferença na CS dos alunos com TDAH que praticavam bullying e aqueles que não praticavam. Também não houve diferença na CS de alunos com TDAH vítimas e não-vítimas. |
| Nickerson, Mele e Princiotta (2008) | 105 alunos de 6ª a 8ª séries. | Questionários: Kern's attachment security scale, Olweus emphathic responsiveness index questionnaire, participant role description (PRD). | Testemunhas de bullying que são defensores das vítimas possuem escores mais altos de empatia. |
| Ang e Goh (2010) | 396 adolescentes de 12 a 18 anos de duas escolas de Cingapura. | Questionários: Basic empathy scale, Cyberbullying questionnaire. | Os participantes (meninos e meninas) que tinham baixa empatia cognitiva tinham mais comportamentos de bullying. Os meninos que tinham baixa empatia afetiva tinham mais comportamentos de bullying. |
| Gini, Albiero, Benelli e Altoe (2007) | 318 adolescentes de 7ª e 8ª séries da Itália. | Questionários: Participant role scale e Interpersonal reactivity 204Index. | Para os meninos a empatia está correlacionada positivamente com comportamentos de defesa e negativamente com bullying. Não houve correlações para as meninas. |
| Hamiwka, Yu, Hamiwka, Sherman, Anderson e Wirrell (2009) | 141 crianças de 8 a 16 anos. Saudáveis, com epilepsia ou com doença renal crônica. | Questionários: Revised Olweus bully/victim questionnaire, Piers-Harris self-concept scale II, Revised chidren's manifest anxiety, Child depression inventory, SSRS (versão pais). | Crianças com epilepsia são mais suscetíveis a vitimização em bullying. Porém, essas crianças não relatam possuir um repertório de HS diferente das demais crianças. |
| Woods, Wolke, Nowicki e Hall (2009) | 200 crianças de 9 a 11 anos. | Questionários: Bullying nominations, Diagnostic analysis of nonverbal accuracy. Bryant index of empathy | Vítimas de bullying relacional são piores em reconhecer emoções, principalmente de raiva. Não houve diferença no nível de empatia entre vítimas, agressores e crianças não envolvidas. |
| Caravita e Di Blasio (2009) | 461 alunos de 8 a 14 anos de 5 escolas. | Questionários: HIFDS, Participant role questionnaire (nomeação de pares), e nomeação de 5 colegas mais queridos, menos queridos e mais populares. | Alta empatia afetiva inibe bullying em adolescentes do sexo masculino. Empatia cognitiva está correlacionada positivamente com bullying nos adolescentes. Empatia afetiva está correlacionada positivamente com comportamentos de defesa das vítimas em |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | meninos. |
| Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana e Evans (2010) | 1168 crianças de 8 a 13 anos. | Questionários de autorrelato: Peer Relations Questionnaire e outros que os autores não citam no resumo. | Envolvimento em bullying está relacionado com empatia e o clima escolar, com os autores e vítimas-autores apresentando menor conexão com a escola e pior relacionamento com seus professores. |
| Seehra, Fleming, Newton e DiBiase (2011) | 336 crianças de 10 a 14 anos. | Questionários. | Participantes de bullying relataram menores níveis de CS e autoestima. |
| Smith, Polenik, Nakasita e Jones (2012) | 192 alunos de 7 a 11 anos e seus professores. | Medidas sociométricas de inclusão social e bullying, questionários sobre CS e autopercepção. | Todos os autores de bullying experimentam rejeição social. Crianças que estavam envolvidas em bullying direto tiveram o maior número de dificuldades comportamentais, sociais e emocionais. |
| Hussein (2013) | 623 crianças da 5ª e 6ª série no | Questionários. | Autores e vítimas-autores são menos prováveis de aderir a regras sociais e polidez do que crianças que não estão envolvidas no bullying. |
| Polan, Sieving e McMorris (2013) | 171 alunos de 6ª e 7ª série. | Questionários. | Maiores habilidade interpessoal e habilidade de manejo de estresse, estão significativamente associadas com menores níveis de envolvimento em violência. |
| Choi e Cho (2012) | 238 alunos coreanos ou descendentes de coreanos, de ensino fundamental e ensino médio. | Questionários: Participant Role Scale, SSIS (empatia e responsividade) e Child and Adolescent Social Support Scale. | Adolescentes que apresentavam mais empatia tinham maior probabilidade de serem defensores da vítima do que testemunhas não envolvidas. |
| Kokkinos, Antoniadou e Markos (2014) | 430 alunos de 18 a 35 anos de duas universidades públicas da Grécia. | Eight Question Empathy Scale, Social Interaction Anxiety Scale, Brief Sensation Seeking Scale-8, Youth Psychopathy Inventory, Brief Symptom Inventory, Patient Health Questionnaire, frequência de uso de internet, Cyberbullying/victimization Experiences Questionnaire. | Vítimas de cyberbullying tiveram escores significativamente maiores em reação emocional e HS. Déficits em HS predizem cyberbullying e cybervitimização. |

HS = habilidades sociais; CS= competência social.

ANEXO B

TABELA DOS ESTUDOS DE INTERVENÇÃO ENCONTRADOS REVISÃO SISTEMÁTICA.

| AUTORES | PARTICIPANTES | MÉTODO ³ | COMPONENTES DA INTERVENÇÃO | RESULTADOS |
|---|---|--|--|--|
| Anderson-Butcher, Newsome & Nay (2003) | 462 crianças da 1ª a 6ª série. | Delineamento de reversão ABAB, avaliação por meio da observação no recreio. | Atividades realizadas no recreio com os alunos. | Número de problemas de comportamento no recreio diminuiu |
| Fox & Boulton (2003a) | 28 crianças de nove a 11 anos. | Grupo controle, avaliação por meio de nomeação pelos pares. | Treinamento de habilidades sociais. | Não houve mudanças nas HS e na vitimização. |
| De Rosier (2004) | 187 alunos da 3ª série. | Grupo controle, avaliação por questionários (SIS) e status sociométrico. | Programa SSGRIN, que envolve técnicas cognitivo-comportamentais: instrução combinada com role-playing e modelação. | Melhorou o status sociométrico, a autoestima e a autoeficácia, e diminuiu a agressividade do grupo experimental. |
| De Rosier & Marcus (2005) | É o follow-up de 1 ano do estudo de De Rosier. Esse seguimento mostrou que as os efeitos no grupo experimental se mantiveram após um ano. | | | |
| Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, Mackenzie & Broderick (2005) | 1126 crianças da 4ª a 6ª série. | Grupo controle, avaliação por meio de questionários (teacher ratings of peer interaction skills, student survey of beliefs and behavior) e observação. | Programa Steps to Respect que envolve o treinamento de monitores e estudantes por meio de técnicas instrucionais | HS e autorrelato de bullying não diminuíram Observação: diminuiu agressão e vitimização. |
| Leadbeater & Hoglund (2006) | 409 estudantes do jardim até 3ª série. | Grupo controle, avaliação por meio de instrumentos. | Programa WITS que visa criar ambientes responsivos, onde adultos ajudam crianças. | Nível de vitimização diminuiu no grupo experimental. Maior mudança em escolas mais pobres. |
| Hampton, Roberts, Hammond & Carvalho | 149 alunos | Avaliação pré e pós intervenção por meio de questionários de autorrelato. | Programa Rtime, que é implementado 15 minutos por semana com o objetivo das crianças trabalharem em grupo. | Melhora nas amizades e mudança na percepção sobre bullying. |

³ Quando não são mencionados os nomes dos instrumentos utilizados significa que nos trabalhos ou resumos não havia menção sobre quais foram os instrumentos.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| (2010) | | | | |
| Rubin-Vaughan, Pepler, Brown & Craig (2011). | 971 crianças de 2ª a 6ª série. | Avaliação pré e pós por meio de perguntas de conhecimento sobre o bullying | A intervenção era um jogo individual que continha 3 módulos | O conhecimento das crianças sobre bullying aumentou. |
| Espelage, Low, Polanin & Brown (2013) | 3616 alunos da 6ª série. | Parte de um estudo longitudinal. Avaliação pré e pós teste com grupo controle. Questionários: University of Illinois Bully Scale, Illinois Victimization Scale, University of Illinois Fighting Scale, Homophobic Content agent target scale, American association of University women sexual harassment survey. | Programa com 15 semanas, sessões de 50 minutos por semana, com o objetivo de falar sobre bullying, ensinar habilidades de resolução de problemas, manejo emocional e empatia. O programa tinha atividades interativas com grupos de discussões, exercícios em duplas, instruções para toda a classe e trabalhos individuais. | Não houve a diminuição de bullying, nem de assédio sexual nem de homofobia. Houve a diminuição de agressão física entre os estudantes. |
| Calhoun (2012) | 30 alunos com desordens emocionais ou comportamentais de 13 a 18 anos. | Avaliação pré-pós. Quesitório: SSIS versão alunos (mede HS e bullying). | Instrução sobre HS durante 6 semanas, 4 vezes por semana, por 45 min. Cada sessão consistia em: revisão, instrução de HS, prática, feedback e prática em casa. Foram ensinadas habilidades de comunicação, cooperação, asserção, responsabilidade, empatia, engajamento e autocontrole. | Não houve melhora de HS e nem houve redução de bullying e de problemas de comportamento. |
| Furnari (2011) | 32 alunas da 6ª série de uma escola pública. | Questionário: Children's social experiences, Children's social behavior scale (peer report). Avaliação pré. | Programa de 12 sessões na hora do almoço. O programa envolveu discussões guiadas, roleplay e atividades. Foram ensinadas competências sociais e emocionais, como assertividade, comunicação e resolução de problemas. O programa tinha 3 fases: conscientização e entendimento sobre agressão, aprendizagem social e emocional e o desenvolvimento de um projeto sobre o tema. | Não foram avaliados os resultados do programa. |
| Fox & Boulton (2003b) | 4 escolas, crianças de 9 a 11 anos. | Avaliação pré-pós, grupo controle. Não fala sobre os instrumentos. | Programa com 8 sessões, 1 a cada semana. Objetivo de ensinar HS de fazer amizades, assertividade e lidar com o agressor. Técnicas: modelação, role-play, feedback, | Não houve a diminuição de bullying nem o aumento de HS. Apenas houve aumento da autoestima dos participantes do grupo experimental. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | | | reforço e técnicas de generalização. | |
| Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Irurtia (2011) | 193 alunos de 9 a 14 anos. | Avaliação pré-pós. Instrumentos: cuestionario multimodal de acoso escolar, cuestionario de interacción social para niños-III. | Programa JAHSO (jugando y aprendiendo habilidades sociales) – jogo Galaxia Habis e atividades que ensinam HS. 14 semanas, 1 hora por semana. | Diminuiu observador passivo, cyberbullying, bullying físico. Mas também diminuiu o apoio à vítima. Diminuiu ansiedade social. |
| Lovegrove & Rumsey (2005) | 210 adolescentes de 12 a 13 anos. | Avaliação pré-pós com grupo controle. Questionário de autoestima de Rosenberg, e 3 perguntas elaboradas por adolescentes sobre bullying e aparência física. | 7 sessões de 1 hora. Eles ensinavam 10 estratégias baseadas em HS para lidar com bullying sobre aparência física. Essas estratégias foram elaboradas por um grupo de adolescentes mais velhos. | Diminuição de bullying e pequeno aumento na autoestima nos grupos experimentais. |
| Manchester, Wall, Dawson & Jackson (2007) | 3 jovens do sexo masculino com dano cerebral, os quais praticavam bullying no centro de reabilitação. | Avaliação pré-pós. HIT (questionário sobre distorção cognitiva) e OAS-MNR (questionário preenchido pelos staffs sobre frequência de bullying) | Programa EQUIP com algumas adaptações. O programa ensinar HS, desenvolvimento moral e cognição social. | Todos os participantes tiveram uma diminuição no comportamento agressivo, mas apenas 1 diminuiu a distorção cognitiva. |
| Baldry & Farrington (2004) | 237 alunos italianos de 11 a 16 anos. | Avaliação pré-pós, grupo controle. Questionário de Olweus adaptado para a Itália. | Programa Bulli e Pupe: 3 sessões de 3 horas cada. Objetivos: desenvolver empatia e tomada de perspectiva. Procedimentos: discussões, roleplay, grupos focais, 3 vídeos (bullying entre pares, crianças vítimas de violência doméstica, ciclo da violência). | Houve uma diminuição de vitimização e bullying no grupo experimental de crianças mais velhas (14 a 16 anos). E houve um aumento de vitimização e bullying no grupo experimental de crianças mais novas. |
| Munoz, Almeida & Justicia (2005) | 3260 alunos de 10 a 15 anos, e 116 professores de Portugal. | Avaliação pré-pós teste. Questionários: questionário de clima de convivência para alunos/para família e para professores. Questionário para o estudo de maus tratos. | Programa: Educação para convivência em contextos escolares. 3 anos de intervenções com alunos e professores com o objetivo de ensinar HS, habilidades de comunicação e de escuta. | Diminuição de conflitos e agressões entre alunos, diminuição da frequência e duração de maus tratos. Aumento da confiança dos alunos em seus amigos, aumento da resolução de problemas de forma dialogada, aumento da comunicação das vítimas sobre os maus tratos. |
| Houlston & Smith (2009) | 14 meninas foram conselheiras de pares. + 10 meninas grupo | Avaliação pré-pós, grupo controle. Questionários: MOSS-SASD (manejo de vergonha), Clarbours e Rodger's | Treino: sessões de desenvolvimento de habilidades de suporte como escuta ativa e habilidades de comunicação. | Houve um aumento da autoestima nas conselheiras em comparação com o grupo controle. Não houve |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | controle. 416 meninas participaram respondendo questionários. Escola apenas de meninas. Inglaterra. | emotional behavior questionnaire (autoestima), Fox e Boulton social skills scale e questões sobre bullying. | | diferença nas HS e no manejo da vergonha. Houve uma procura das estudantes pelas conselheiras, porém o relato de bullying e vitimização não diminuiu. |
| Karna, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli (2011) | 8166 crianças de 4ª a 6ª séries. Finlândia. | Avaliação pré, durante e pós. Grupo controle. Questionários: Olweus victim/bully questionnaire, Participant role questionnaire, self-efficacy for defending scale, Finnish national board of education (avaliar o bem estar na escola), provictim scale, 7 itens sobre empatia. | Prevenção universal: 20 horas de lições com os professores abordando os temas de consciência sobre o papel do grupo no bullying, empatia às vítimas e estratégias para dar suporte às vítimas. Procedimentos: filmes, discussões, trabalhos em grupo e role-play. Depois das aulas, regras sobre bullying eram adotadas nas salas. Jogo de computador com três componentes: eu sei (conhecimento sobre bullying), eu posso (habilidades para enfrentar o bullying) e eu faço (motivação para aplicar as estratégias aprendidas). Os pais recebiam folhetos sobre bullying e sobre como agir nessas situações. Prevenção indicada: um time de 3 professores conversa com vítimas e agressores, e indica alunos pró-sociais para dar suporte às vítimas. | Diminuição de 30% do autorrelato de vitimização e de 17% do relato dos pares sobre vitimização no grupo experimental. Diminuição de comportamentos de reforçar e assistir episódios de bullying no grupo experimental. Não houve diferença na empatia, na autoeficácia, no bem estar e nos comportamentos pró-vítimas. |
| Scheithauer & Bull (2008) | 138 alunos de 13 a 21 anos. Alemanha. | Estudo piloto: pré-pós teste. Questionários que medem: ocorrência de bullying, comportamentos pró-social, empatia e legitimação da violência. (estudantes e professores responderam). | Fairplayer-manual: uma intervenção programada para facilitar a CS e prevenir bullying. 15 a 17 lições de 90 minutos cada que usam métodos cognitivo-comportamentais (roleplay, modelação, reforço social, feedback) e dilemas morais. | Os resultados indicaram mudanças positivas no total de autores e vítimas de bullying assim como no comportamento pró-social dos alunos. |
| Stan & Beldean (2014) | 117 alunos no grupo experimental, 114 no grupo controle. | Questionário que avalia o comportamento violento Avaliação pré-pós. Grupo controle. | Anti-Violence Program: adaptação do programa de Bernard (2008) incluindo o componente de intervenção com pais. | Redução significativa da violência no grupo experimental. |
| Segura (2013) | 3 participantes com | Observação de períodos de brincar, e | Programa Superheroes Social Skills: | Houve um aumento do responder |

| | | | | |
|---------------|--|--|--|---|
| | autismo, entre 6 e 10 anos. | de role-play. | instruções sobre HS 3 vezes na semana, por 12 semanas. 8 alunos sem autismo participaram servindo como modelos. Houve uma fase de generalização do aprendizado realizada no parque. | apropriado à situações de bullying. Aumento de HS e diminuição de vitimização de bullying. |
| Yabko (2013) | 32 adolescentes de 11 a 14 anos vítimas de bullying. | Questionários: Children's Self-Experiences Questionnaire- self report (vitimização), Bullying Scale (bullying), Adolescent Mindfulness Measure (mindfulness). Grupo controle (programa de HS), medidas pré-pós-seguimento. | Programa de mindfulness on line. | Os adolescentes de ambos os programas mostraram diminuição da vitimização. Não houve diferença entre os grupos. |
| Mendes (2011) | 307 alunos de 5 ^a e 6 ^a série. | Questionário desenvolvido e validado pela pesquisadora. Avaliação pré-e pós. | Envolvimento da escola, treino de professores, envolvimento da família e intervenção com classes, agressores e vítimas (as intervenções com as crianças tinham como objetivo o desenvolvimento de HS). | Houve uma melhora em como as vítimas respondiam às agressões e em como as testemunhas reagiam. |

HS= habilidades sociais; CS=competência social.

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Alvos e autores de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e da competência social” de autoria de Camila Negreiros Comodo, sob supervisão do professor Doutor Almir Del Prette.
- Ele (a) foi selecionado (a) por ter entre 12 e 14 anos de idade e a participação dele (a) não é obrigatória. A qualquer momento você ou seu filho (a) podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo com a pesquisadora, a instituição de pesquisa ou a escola a qual seu filho (a) frequenta.
- Os objetivos deste estudo são avaliar as habilidades sociais e a competência social de estudantes envolvidos em bullying.
- A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em responder a três questionários, um sobre habilidades sociais e dois sobre a participação em episódios de bullying. É possível que seu filho também seja convidado a participar de uma entrevista individual com a pesquisadora sobre o tema bullying e habilidades sociais.
- Os riscos envolvidos nesse estudo estão relacionados com possíveis sinais de ansiedade ou desconforto do seu filho (a) por considerar que os seus comportamentos sociais serão avaliados e/ou por não compreender as perguntas. A pesquisadora estará atenta a estes sinais e, caso eles ocorram, procurará atenuá-los por meio de esclarecimentos acerca do sigilo das informações coletadas, enfatizará que não há respostas certas ou erradas e auxiliará em qualquer dúvida. Além disso, a pesquisadora se comprometerá a oferecer apoio psicológico caso haja necessidade. Outra possibilidade de dano envolve a necessidade do seu filho despende um tempo para responder ao questionário ou para participar da entrevista. Para evitar qualquer alteração significativa de rotina, o horário da coleta de dados será combinado juntamente com a escola. Mas, caso estes sinais de desconforto ou de dificuldade continuem, a pesquisadora encerrará o procedimento de aplicação do questionário imediatamente. Em relação aos benefícios da presente pesquisa pode-se dizer que seu filho (a) poderá refletir acerca de suas habilidades sociais e de sua relação pai-filho ao responder aos instrumentos e ao receber a devolutiva da pesquisadora.
- A pesquisadora será responsável por executar e acompanhar a pesquisa, a qual é referente ao projeto de doutorado da mesma, tendo a orientação do professor da Universidade Federal de São Carlos doutor Almir Del Prette.
- A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, a pesquisadora se compromete a prestar esclarecimentos sobre os procedimentos e resultados. A pesquisadora realizará uma devolutiva após a pesquisa para que todos os participantes tenham acesso aos resultados produzidos.
- As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho (a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu filho (a).
- A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiros para você ou seu filho (a).
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Camila Negreiros Comodo

Endereço eletrônico: cami_nc@hotmail.com/Telefone para contato: (16) 33518447

Laboratório de Interação Social - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura do responsável

ANEXO D

ITENS DO INVENTÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA ADOLESCENTES

(IHSA-DEL PRETTE, 2009b) AGRUPADOS DE ACORDO COM OS SEIS

FATORES DO INSTRUMENTO.

| Fator | Itens |
|--------------------------|--|
| Fator 1: Empatia | <p>7. Quando alguém faz algo de bom, <u>eu elogio</u>.</p> <p>19. Nos trabalhos de grupo, <u>explico as tarefas aos colegas, quando necessário</u>.</p> <p>24. <u>Consigo guardar segredo</u>, sobre o que os amigos me contam.</p> <p>26. <u>Consigo perceber os sentimentos</u> (medo, raiva, vergonha, tristeza, etc.) de um (a) amigo (a) em dificuldade.</p> <p>28. Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, <u>eu peço desculpas</u>.</p> <p>29. Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, <u>consigo negociar uma solução boa para nós dois</u>.</p> <p>31. Ao notar que um (a) colega está triste ou com algum problema, <u>eu lhe ofereço meu apoio</u>.</p> <p>32. Na relação sexual, quando meu/minha parceiro (a) discorda de usar camisinha, <u>procuo convencê-lo (a) sobre essa necessidade</u>.</p> <p>34. Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, <u>eu ofereço minha ajuda</u>.</p> <p>35. Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade</u>.</p> |
| Fator 2: Autocontrole | <p>5. <u>Consigo aceitar críticas</u>, quando elas são justas.</p> <p>8. Mesmo quando meu grupo está perdendo em um jogo, <u>eu consigo manter a calma</u>.</p> <p>14. Ao ser injustamente criticado, <u>consigo responder sem perder o controle</u>.</p> <p>18. Quando alguém “apronta comigo”, <u>peço-lhe, numa boa, que se explique</u>.</p> <p>22. Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, <u>consigo controlar minha irritação</u>.</p> <p>30. <u>Reajo com calma</u> quando as coisas não saem como eu gostaria.</p> <p>33. Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, <u>falo calmamente o que acho</u>.</p> <p>38. Consigo controlar minha raiva quando meu/minha irmão (ã) me critica de alguma forma.</p> |
| Fator 3: Civildade | <p>2. Ao entrar em um local (por exemplo, consultório médico, casa de parentes, etc.), <u>cumprimento as pessoas</u>.</p> <p>3. Quando alguém me faz uma gentileza ou um favor, <u>eu agradeço</u>.</p> <p>4. Ao sair de um local, <u>eu me despeço das pessoas</u>.</p> <p>6. Quando surge oportunidade, <u>faço pequenos favores (oferecer a cadeira, abrir a porta para alguém, etc.) sem que me peçam</u>.</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>7. Quando alguém faz algo de bom, <u>eu elogio</u>.</p> <p>9. Ao ser elogiado sinceramente por alguém, <u>eu agradeço</u>.</p> |
| Fator 4: Assertividade | <p>11. Consigo <u>tomar a iniciativa de encerrar a conversa</u> (bate-papo) com outra pessoa.</p> <p>12. Quando uma pessoa faz um pedido que acho abusivo (exagerado ou injusto), <u>eu recuso</u>.</p> <p>15. Se não quero ficar com um (a) menino (a), <u>eu recuso</u>, mesmo que ele (a) seja muito insistente.</p> <p>16. Quando não gosto da roupa ou sapato que o vendedor insiste em me vender, <u>eu digo com educação que não gostei e não vou levar</u>.</p> <p>21. <u>Consigo conversar com pessoas de autoridade</u> (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário.</p> <p>23. Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, <u>eu fico na minha (não faço)</u>.</p> <p>27. <u>Demonstro meu aborrecimento</u> a meu/minha irmão (ã) quando ele (a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica, etc.).</p> |
| Fator 5: Abordagem afetiva | <p>10. Quando estou afim de ficar com alguma pessoa, <u>eu digo isso a ele (a) na primeira oportunidade</u>.</p> <p>13. Quando quero participar de um grupo da escola ou do trabalho, <u>dou um jeito de entrar na conversa</u> (me enturmar).</p> <p>25. Ao conhecer alguém que quero ter como amigo (a), <u>eu lhe faço perguntas pessoais</u>.</p> <p>35. Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade</u>.</p> <p>36. Em relação a carinhos, seja com quem for, <u>eu digo francamente o que me desagrada</u>.</p> <p>37. Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem ainda não fui apresentado (a), <u>eu mesmo (a) me apresento a essa pessoa</u>.</p> |
| Fator 6: Desenvoltura social | <p>1. Ao receber uma tarefa para fazer, <u>peço todas as informações necessárias para realizá-la</u>.</p> <p>17. <u>Converso sobre sexo com meus pais</u> numa boa.</p> <p>19. Nos trabalhos de grupo, <u>explico as tarefas aos colegas, quando necessário</u>.</p> <p>20. Na escola ou no meu trabalho, <u>faço apresentações orais em grupo quando solicitado</u>.</p> <p>21. <u>Consigo conversar com pessoas de autoridade</u> (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja, etc.) sempre que necessário.</p> |

ANEXO E

ITENS DO QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO DA PREVALÊNCIA DE VIOLÊNCIA ESCOLAR - VERSÃO ESTUDANTE, QUE FORAM UTILIZADOS NA PRESENTE PESQUISA.

| | |
|---|---|
| <p>Escala de vitimização: nos últimos 6 meses, alguma aluno da sua escola...</p> | <p>1) Destruíu seus materiais de propósito? 2) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 3) Roubou ou furtou seus materiais? 4) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 5) Espalhou fofocas sobre você? 6) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 7) Não te convidou propositalmente para atividades acadêmicas, brincadeiras e festas para te magoar? 8) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 9) Xingou e/ou apelidou você para te ofender, durante a semana? 10) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 11) Ameaçou que iria te agredir fisicamente ? 12) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 13) Ameaçou que iria te ridicularizar/zoar? 14) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 15) Deu tapas em você? 16) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 17) Deu socos em você? 18) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 19) Deu chutes em você? 20) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ? 21) Fez você tropeçar propositalmente? 22) O quanto isso te prejudicou ou te fez mal ?</p> |
| <p>Escala de autoria em bullying: Nos últimos 6 meses, você para algum aluno da sua escola...</p> | <p>71) Destruíu materiais de propósito? 72) Roubou ou furtou materiais? 73) Espalhou fofocas ? 74) Excluiu de atividades de propósito? 75) Xingou e/ou apelidou para ofender, durante a semana? 76) Fez ameaças de agredir fisicamente? 77) Jogou objetos nele (a) para machucar? 78) Deu tapas nele (a)? 79) Deu socos nele (a)? 80) Deu chutes nele (a)? 81) Fez ele (a) tropeçar propositalmente?</p> |

ANEXO F

PEER ASSESSMENT - LISTA DE CARACTERÍSTICAS DOS AMIGOS/COLEGAS DE SALA DE AULA DA ESCOLA (Rubin, Bukowski & Parker, 1998)

| | | |
|----------------|--------------------------|---------------|
| NOME: | | |
| SEXO: | | |
| MENINO | <input type="checkbox"/> | IDADE: |
| MENINA | <input type="checkbox"/> | |
| ESCOLA: | | TURMA: |

Como são seus colegas?

Abaixo você lerá diferentes características. Ao lado verá também espaços em branco. Nos espaços, escreva o nome dos(das) teus(tuas) colegas que mais tem a ver com estas características. Podem ser meninos ou meninas. Podes escrever mais de um nome ao lado de cada frase (Se tiveres dois colegas que tem a ver com aquele jeito que está descrito...). Mas, só utilize os nomes que estão na lista que entregamos a você, ou seja dos teus colegas de turma, de sala de aula.

POR FAVOR, RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE, PORQUE NINGUÉM, EXCETO O PESQUISADOR, LERÁ ESTES QUESTIONÁRIOS. NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO. O MELHOR QUE VOCÊ PODE FAZER É FALAR A VERDADE.

| | |
|---|--|
| 1. É esperto(a) e vai bem na escola. | |
| 2. Chuta, bate, empurra os outros. | |
| 3. É bom(boa) nos esportes (futebol, vôlei, caçador, entre outros.) | |
| 4. Os outros costumam roubar, rasgar ou estragar as coisas dele(a) | |
| 5. Ninguém o(a) convida para brincar, jogar, entre outros. | |
| 6. Tem boas idéias sobre brincadeiras ou jogos para se divertir. | |
| 7. Os outros batem nele(a). | |

| | |
|---|--|
| 8. É “encrenqueiro(a)”, se mete muito em confusões. | |
| 9. É um(a) bom(boa) líder. | |
| 10. Os outros o(a) agriem. | |
| 11. Bate ou xinga os outros só se estes batem ou xingam ele(a). | |
| 12. Fica bravo(a) com facilidade. | |
| 13. Se importa que os outros estejam bem. | |
| 14. Muitas pessoas gostam dele(a). | |
| 15. Ninguém o(a) escuta. | |
| 16. É rejeitado(a), ou deixado(a) de lado pelos colegas. | |
| 17. Se preocupa em ter certeza de que todos são tratados iguais. | |
| 18. Fala “mal” dos outros. | |
| 19. Os outros xingam ele(a), dizem palavrões ou colocam apelidos. | |
| 20. Ele ou ela “joga limpo”, não mente. | |
| 21. Sempre sabe a resposta certa. | |
| 22. Fala palavrões para os outros. | |
| 23. Ameaça os outros. | |

| | |
|--|--|
| 24. Pega as coisas dos outros sem pedir. | |
| 25. Faz sucesso entre os colegas na escola, todos o(a) conhecem. | |
| 26. Os outros o(a) provocam. | |
| 27. Bate nos outros, se não fazem sua vontade. | |
| 28. Ajuda os outros quando estes precisam. | |
| 29. Faz fofocas, inventa histórias ou diz coisas ruins dos colegas para que os outros não sejam mais amigos. | |
| 30. Xinga, briga para conseguir o que quer. | |

ANEXO G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Alvos e autores de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e da competência social” de autoria de Camila Negreiros Comodo, sob supervisão do professor Doutor Almir Del Prette.
- Você foi selecionado (a) por ser professor de um (a) aluno (a) entre 12 e 14 anos de idade e a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo com a pesquisadora, a instituição de pesquisa ou a escola.
- Os objetivos deste estudo são avaliar as habilidades sociais e a competência social de estudantes envolvidos em bullying.
- A sua participação nesta pesquisa consistirá em indicar alunos com os quais você trabalha, que tenham comportamentos de alvos e autores de bullying.
Os riscos envolvidos nesse estudo estão relacionados com o desconforto de responder perguntas para a pesquisadora. Esses riscos serão amenizados por meio de esclarecimentos acerca do sigilo das informações coletadas, de explicações de que não há respostas certas ou erradas e de auxílios em qualquer dúvida.
- A pesquisadora será responsável por executar e acompanhar a pesquisa, a qual é referente ao projeto de doutorado da mesma, tendo a orientação do professor da Universidade Federal de São Carlos doutor Almir Del Prette.
- A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, a pesquisadora se compromete a prestar esclarecimentos sobre os procedimentos e resultados. A pesquisadora realizará uma devolutiva após a pesquisa para que todos os participantes tenham acesso aos resultados produzidos.
- As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.
- A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiros para você.
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Camila Negreiros Comodo
Endereço eletrônico: cami_nc@hotmail.com
Telefone para contato: (16) 33518447

Laboratório de Interação Social - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura do participante

ANEXO H

ADAPTAÇÃO DO PEER ASSESSMENT PARA PROFESSORES

| | |
|--------------------------------|---------------|
| NOME: | IDADE: |
| DISCIPLINA QUE LECIONA: | TURMA: |

Como são seus alunos?

Abaixo você lerá diferentes características. Ao lado verá também espaços em branco. Nos espaços, escreva o nome dos(das) seus(suas) alunos que mais tem a ver com estas características. Podem ser meninos ou meninas. Você pode escrever mais de um nome ao lado de cada frase (Se tiver dois ou mais alunos que tem a ver com aquele jeito que está descrito). Mas só utilize os nomes dos alunos dessa turma de sala de aula.

POR FAVOR, RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE, PORQUE NINGUÉM, EXCETO A PESQUISADORA, LERÁ ESTES QUESTIONÁRIOS.

| | |
|---|--|
| 1. É esperto(a) e vai bem na escola. | |
| 2. Chuta, bate, empurra os outros. | |
| 3. É bom(boa) nos esportes (futebol, vôlei, caçador, entre outros.) | |
| 4. Os outros costumam roubar, rasgar ou estragar as coisas dele(a) | |
| 5. Ninguém o(a) convida para brincar, jogar, entre outros. | |
| 6. Tem boas idéias sobre brincadeiras ou jogos para se divertir. | |
| 7. Os outros batem nele(a). | |
| 8. É “encrenqueiro(a)”, se mete muito em confusões. | |
| 9. É um(a) bom(boa) líder. | |
| 10. Os outros o(a) agridem. | |

| | |
|---|--|
| 11. Bate ou xinga os outros só se estes batem ou xingam ele(a). | |
| 12. Fica bravo(a) com facilidade. | |
| 13. Se importa que os outros estejam bem. | |
| 14. Muitas pessoas gostam dele(a). | |
| 15. Ninguém o(a) escuta. | |
| 16. É rejeitado(a), ou deixado(a) de lado pelos colegas. | |
| 17. Se preocupa em ter certeza de que todos são tratados iguais. | |
| 18. Fala “mal” dos outros. | |
| 19. Os outros xingam ele(a), dizem palavrões ou colocam apelidos. | |
| 20. Ele ou ela “joga limpo”, não mente. | |
| 21. Sempre sabe a resposta certa. | |
| 22. Fala palavrões para os outros. | |
| 23. Ameaça os outros. | |
| 24. Pega as coisas dos outros sem pedir. | |
| 25. Faz sucesso entre os colegas na escola, todos o(a) conhecem. | |
| 26. Os outros o(a) provocam. | |

| | |
|--|--|
| 27. Bate nos outros, se não fazem sua vontade. | |
| 28. Ajuda os outros quando estes precisam. | |
| 29. Faz fofocas, inventa histórias ou diz coisas ruins dos colegas para que os outros não sejam mais amigos. | |
| 30. Xinga, briga para conseguir o que quer. | |

ANEXO I

CARTA PARA OS JUÍZES ESPECIALISTAS EM HABILIDADES SOCIAIS

Prezado(a) especialista no Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais,

Obrigada por colaborar com a minha pesquisa sobre bullying e habilidades sociais!

Sua tarefa é analisar uma amostra das respostas que os participantes da minha pesquisa deram para a entrevista que eu fiz.

Na planilha de Excel que estou enviando, há 5 colunas. Na primeira coluna há as perguntas que foram feitas para os participantes depois de eu contar uma história para eles. Na segunda coluna há as categorias que eu criei para as respostas dos participantes, baseadas nos indicadores de competência social. Na terceira coluna há uma amostra de respostas dos meus participantes. **Na quarta coluna há um espaço para você, especialista, colocar em qual categoria você acha que a resposta do participante (examine-a na coluna anterior) se encaixaria.** Na quinta coluna você poderá anotar as observações que julgar importantes.

Na coluna de categorias que eu criei para as respostas dos participantes, há um detalhe importante: para a maioria das questões eu criei um grupo de categorias (numérica) e sendo assim você precisa escolher apenas um número (1, 2, 3, 4...) para colocar na quarta coluna. Entretanto, em algumas questões eu criei dois grupos de categorias (numérica e alfabética) e nessas questões você pode colocar um número e uma letra na quarta coluna (por exemplo: 2B, 1A, etc).

Qualquer dúvida, não hesite em me mandar e-mail!

Obrigada!

Camila Negreiros Comodo

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Encontra-se aqui o Roteiro de Entrevista em sua versão para participantes do sexo masculino. A única diferença da versão para participantes do sexo feminino é a mudança do sexo das personagens das histórias para facilitar a identificação dos participantes).

Olá, eu sou a Camila! Eu fui na sua sala e pedi que você e seus colegas respondessem uns questionários, se lembra? Agora eu estou sorteando alguns alunos para virem conversar comigo para eu entender um pouco melhor como funcionam as amizades.

Nessa conversa eu vou fazer algumas perguntas e pedir para você me responder. Se tiver alguma pergunta que você não entender, você me avisa, porque eu posso repetir ou perguntar de outra forma. Ok?

Eu vou pedir que você responda o que você realmente acha, porque é a sua opinião que é importante para mim. Não tem nenhuma resposta certa ou errada.

E eu vou precisar gravar a nossa conversa, porque é uma pesquisa, e preciso lembrar do que foi falado. Mas ninguém, além de mim, vai ouvir a fita e nenhum nome vai aparecer. Tudo bem?

Vamos começar? Eu vou te contar algumas histórias e te fazer algumas perguntas sobre as histórias.

Lob e Xua estudam na mesma sala de aula. Xua colocou o apelido de baleinha em Lob, e chama o colega assim quase todo dia na frente de todos os outros colegas.

Se você fosse o Lob nessa história, como você iria se sentir? Por que? Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça.

Vamos imaginar que você é o Lob e que isso acabou de acontecer. E o Xua está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim.

Se você fosse o Xua nessa história, como você iria se sentir? Por que? Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça.

Vamos imaginar que você é o Xua e que isso acabou de acontecer. E o Lob está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim.

Como você acha que os alunos da classe do Xua e do Lob se sentem? Por que?

Se você estivesse vendo isso acontecer o que você faria? Por que?

Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal colocar apelidos como esse?

O quanto você acha o Lob legal? Por que? O quanto você acha o Xua legal? Por que?

Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o Xua tem. Por que?

Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o Lob tem. Por que?

O que o Xua ganha fazendo isso? E o que o Xua perde?

Se você estivesse nessa história, você seria o Lob, o Xua ou um dos alunos assistindo?

Por que?

Zig estuda numa escola grande, com muitos alunos. No recreio ele fica com os colegas da classe dele, mas também com colegas de outras classes. Yof, um garoto mais velho, que tem o recreio no mesmo horário, costuma bater em Zig. Às vezes ele bate nas costas, quando Zig está conversando com algum colega. Às vezes ele coloca o pé de propósito para Zig tropeçar.

Se você fosse o Zig nessa história, como você iria se sentir? Por que? Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça.

Vamos imaginar que você é o Zig e que isso acabou de acontecer. E o Yof está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim.

Se você fosse o Yof nessa história, como você iria se sentir? Por que? Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça.

Vamos imaginar que você é o Yof e que isso acabou de acontecer. E o Zig está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim.

Como você acha que os outros alunos que estão no recreio se sentem? Por que?

Se você estivesse vendo isso acontecer o que você faria? Por que?

Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal bater nos outros?

O quanto você acha o Zig legal? Por que? O quanto você acha o Yof legal? Por que?

Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o Yof tem. Por que?

Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o Zig tem. Por que?

O que o Yof ganha fazendo isso? E o que o Yof perde?

Se você estivesse nessa história, você seria o Zig, o Yof ou um dos alunos assistindo?
Por que?

Wep estuda numa classe com vários alunos, mas alguns colegas não falam com ele. Ko é um dos colegas que nunca fala com Wep, e quando Wep chega para conversar, Ko sai de perto e exclui o Wep do grupo de amigos.

Se você fosse o Wep nessa história, como você iria se sentir? Por que? Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça.

Vamos imaginar que você é o Wep e que isso acabou de acontecer. E o Ko está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim.

Se você fosse o Ko nessa história, como você iria se sentir? Por que? Você estaria pensando em algumas coisas se isso acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça.

Vamos imaginar que você é o Ko e que isso acabou de acontecer. E o Wep está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim.

Como você acha que os alunos da classe do Ko e do Wep se sentem? Por que?

Se você estivesse vendo isso acontecer o que você faria? Por que?

Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal fazer o que o Ko faz.

O quanto você acha o Wep legal? Por que? O quanto você acha o Ko legal? Por que?

Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o Ko tem. Por que?

Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o Wep tem. Por que?

O que o Ko ganha fazendo isso? E o que o Ko perde?

Se você estivesse nessa história, você seria o Wep, o Ko ou um dos alunos assistindo?
Por que?

PERGUNTAS PESSOAIS:

Você tem amigos na escola? Quem são eles? Do que você costuma brincar com os seus amigos? Do que você costuma conversar com os seus amigos?

Tem alguém que você não gosta na escola? Quem? Por que? Como você se relaciona com esse colega?

| Vítimas | Autores |
|---|---|
| <p>Quando algum colega coloca apelidos que você não gosta o que você costuma fazer? O que os seus colegas acham disso?</p> <p>Quando algum colega bate em você o que você costuma fazer? O que os seus colegas acham disso?</p> <p>Quando algum colega exclui você das brincadeiras e das conversas, o que você costuma fazer? O que os seus colegas acham disso?</p> <p>Você acha que esses eventos que acontecem na escola te prejudicam hoje? E no futuro?</p> | <p>Quando você coloca apelidos nos seus colegas, o que acontece? O que seus amigos acham disso? Por que você coloca apelidos?</p> <p>Quando você bate em algum colega, o que acontece? O que seus amigos acham disso? Por que você bate?</p> <p>Quando você exclui algum colega da brincadeira ou da conversa, o que acontece? O que seus amigos acham disso? Por que você faz isso?</p> <p>Você acha que os seus comportamentos na escola prejudicam alguém hoje? E no futuro?</p> |

APÊNDICE B

PERGUNTAS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA, CATEGORIAS QUE EMERGIRAM E EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

| PERGUNTAS | CATEGORIAS | EXEMPLOS |
|--|---|--|
| 1. Se você fosse a vítima nessa história, como você iria se sentir (depois da agressão)? Por que? | 1 - Sentimentos de desconforto e consequente deterioração da autoestima da vítima. 2 – Sentimentos de manutenção ou melhora da autoestima da vítima. | 1 – “Eu ia me sentir chateado porque ele está falando na frente de todo mundo e algumas pessoas podem rir” 2 – Não houve resposta que se enquadrasse nessa categoria. |
| 2. Você estaria pensando em algumas coisas se isso (ser agredido) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. | 1 - Pensamentos com função de manutenção ou melhora da qualidade da relação entre vítima e autor. 2 – Pensamentos com função de deterioração da qualidade relação entre vítima e autor. A – Pensamentos com função de manutenção ou melhora da autoestima da vítima. B – Pensamentos com função de deterioração da autoestima da vítima. | 1 – “Eu ia pedir para ele parar” 2 – “Pensando que eu queria bater nele” A – “Ah, pensando que essa menina (agressor) tem algum problema pra ficar fazendo isso” B - “Pensando que o que ela está falando de mim é verdade, ficaria triste” |
| 3. Vamos imaginar que você é a vítima e que isso (a agressão) acabou de acontecer. E o agressor está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim. | Reações ao comportamento de bullying: comportamentos que a vítima poderia adotar: 1 – respostas assertivas: comportamentos de defesa respeitando os direitos humanos básicos. 2- respostas agressivas: comportamentos de defesa, sem respeitar os direitos humanos básicos. 3 – respostas passivas: comportamentos de não defesa de direitos. 4 – respostas mistas. | 1 – “Eu falaria: por que você falou isso? Eu não sou gordo” 2 – “Ixe, eu ia me irritar e ia bater nele” 3 – “Eu iria chorar” 4 – “Eu ficava de canto e revidava, né” |
| 4. Se você fosse o agressor nessa história, como você iria se sentir (depois da agressão)? Por que? | 1 - Sentimentos de desconforto e consequente deterioração da autoestima do autor 2 – Sentimentos de manutenção ou melhora da autoestima do autor. | 1 – “Triste, porque tá humilhando o amigo” 2 – “Se eu fosse no lugar dele que tá fazendo isso aí, eu ficaria feliz, né”. |
| 5. Você estaria pensando em algumas coisas se isso (agredir alguém) acontecesse com você, me conte o que passaria na sua cabeça. | 1 - Pensamentos com função de manutenção ou melhora da qualidade da relação entre vítima e autor. 2 – Pensamentos com função de deterioração da qualidade relação entre vítima e autor. A – Pensamentos com função de manutenção ou melhora da autoestima do autor. | 1 – “Eu pensaria em parar de fazer isso e pedir desculpas” 2 – “Eu ia pensar: aquele moleque idiota que não aceita brincar” A – “Ia pensar que eu xingo todo mundo, eu mando na classe, eu sou o melhor” |

| | | |
|--|---|---|
| | B – Pensamentos com função de deterioração da autoestima do autor. | B – “Acho que ela deve se sentir um pouco triste de falar isso para a colega” |
| 6. Vamos imaginar que você é o agressor e que isso (a agressão) acabou de acontecer. E a vítima está na sua frente (mostra a figura). O que você faria? Mostre para mim. | 1 - Ações agressivas: comportamentos que prejudicam a relação com a vítima. 2 - Ações pacíficas: comportamentos que mantêm e/ou melhoram a relação com a vítima. 3 – ações mistas: ações agressivas e pacíficas. | 1 – “Eu ia rir na cara dele, todo mundo ia rir” 2 – “Eu pegaria e pedia desculpas” 3 – “Eu falaria: seu gordo. Mas depois pediria desculpas” |
| 7. Como você acha que os alunos da classe da vítima e do agressor se sentem (diante da agressão)? | 1 – Sentimentos de aceitação do bullying: emoções de bem-estar ou neutralidade com relação à agressão. 2 – Sentimentos de desaprovação do bullying: emoções de desconforto com relação à agressão. 3 – Sentimentos mistos: alguns colegas aceitam a agressão, enquanto outros rejeitam. | 1 – “Devem estar botando mais fogo ainda, porque todo mundo é assim” 2 – “Acho que mal, porque colocou apelido nele” 3 – “Alguns podem tá rindo, outros ficando com dó” |
| 8. Se você estivesse vendo isso (a agressão) acontecer o que você faria? Por que? | 1 - respostas de apoio à vítima: comportamentos com função de iniciar uma amizade com a vítima ou de interromper a agressão (ganhos para a vítima) 2 – respostas de apoio ao agressor: comportamentos com função de incentivar ou consequenciar positivamente a agressão (ganhos para o agressor) 3 – respostas de não envolvimento com a agressão: comportamentos sem função de reforçar a vítima ou ato cometido 4 – respostas mistas. | 1 – “Eu defendia, porque eu gosto de defender. Ia falar para ele parar”. 2 – “Não sei... acho que eu também riria, porque é engraçado” 3 – “Eu não faria nada não” 4 – “Se eu fosse do lado da Lob (vítima), eu ia pedir para ela parar. Agora se eu fosse do lado da Xue (agressor) eu ia continuar, ia chamar ela de gordinha” |
| 9. Mostre para mim nessa escala o quanto você acha legal colocar apelidos como esse? | 1 - Opiniões de reprovação do comportamento do autor: concepções de que o comportamento do autor é uma agressão e é diferente de colocar apelidos de forma afetiva. (perdas para o autor) 2 - Opiniões de aceitação do comportamento do autor: concepções de que o comportamento do autor não é uma agressão e sim uma brincadeira. (ganhos para o autor) | 1 – “Nada porque ele tá zuando e xingando um amigo” 2 – “Médio, porque às vezes a pessoa leva na brincadeira e é legal” |
| 10. O quanto você acha a vítima legal? Por que? O quanto você acha o agressor legal? Por que? | Avaliação sobre a popularidade sociométrica/preferência social dos personagens: concepções sobre a estima que o respondente tem pelos personagens 1 – opiniões que mantêm ou melhoram a autoestima da vítima. 2 – opiniões que mantêm ou melhoram a autoestima do autor. | 1 – “O Wep (vítima) é total legal porque ele não desrespeita as pessoas” 2 – “O Xue (agressor) é médio legal, porque ao mesmo tempo em que ele está fazendo uma pessoa triste, está fazendo algumas pessoas felizes” |

| | | |
|--|---|--|
| <p>11. Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que o agressor tem. Por que? Mostre para mim nessa escala quantos amigos você acha que a vítima tem. Por que?</p> | <p>Avaliação sobre a popularidade percebida/reputação social dos personagens: opinião sobre qual personagem tem mais ganhos nas interações sociais. 1 – em favor da vítima. 2 – em favor do autor.</p> | <p>1 – “O Wep (vítima) deve ter uns 10 ou mais, porque fica conversando no intervalo, não arruma confusão” 2 – “A Zig (agressor) tem 10 ou mais amigos, por causa da sala, da faminha dela”</p> |
| <p>12. O que o autor ganha fazendo isso (agredindo)? E o que o autor perde?</p> | <p>Justificativa sobre o motivo da agressão: explicação sobre o comportamento do autor em termos de consequências positivas. 1 – consequências positivas que a turma disponibiliza. 2 – sensações positivas advindas do comportamento de agredir ou alívio de sensações negativas. 3 – não há consequências positivas que motivariam a agressão. Prejuízos que o autor pode ter com o seu comportamento: consequências negativas para o autor em decorrência do ato cometido. A – sociais. B – acadêmicos. C – prejuízos generalizados. D – não há prejuízos.</p> | <p>1 – “Ganha mais fama na escola, só” 2 – “Às vezes ele tem ciúmes do Wep (vítima), e se sente melhor se o Wep não estiver com a turma” 3 – “Nada, não ganha nada” A – “Perde a amizade. Do Lob (vítima).” B – “Ela pode ir para a diretoria e não ganha nada com isso” C – “Perde tudo, amigos, escola” D – “Não perde nada não”</p> |
| <p>Quando algum colega coloca apelidos que você não gosta o que você costuma fazer? Quando algum colega bate em você o que você costuma fazer? Quando algum colega exclui você das brincadeiras e das conversas, o que você costuma fazer?</p> | <p>Reações ao comportamento de bullying: comportamentos que a vítima poderia adotar: 1 – respostas assertivas: comportamentos de defesa respeitando os direitos humanos básicos. 2- respostas agressivas: comportamentos de defesa, sem respeitar os direitos humanos básicos. 3 – respostas passivas: comportamentos de não defesa de direitos.</p> | <p>1 – “Eu me acostumei a dizer que isso é errado. Porque não é porque eu sou gordo que eu mereço esse apelido” 2 – “Eu vou lá e coloco apelido nele. Se eu não estou gostando, ele também não vai gostar” 3 – “Geralmente eu não faria nada”</p> |
| <p>O que os seus colegas acham de alguém colocar apelido, bater ou excluir você? O que os seus colegas acham de você colocar apelido, bater ou excluir alguém?</p> | <p>1 – Sentimentos de aceitação do bullying: emoções de bem-estar ou neutralidade com relação à agressão. 2 – Sentimentos de desaprovação do bullying: emoções de desconforto com relação à agressão. 3 – Sentimentos mistos: alguns colegas aceitam a agressão, enquanto outros rejeitam.</p> | <p>1 – “Eles acham engraçado” 2 – “Eu acho que eles devem estar com um pouco de pena de mim, de ficar me excluindo” 3 – “Alguns gostam, vão lá junto zuar. Outros maneyram, ficam longe”</p> |
| <p>Quando você coloca apelidos nos seus colegas, o que acontece?</p> | <p>Consequências do bullying para o agressor: 1 – Punições. 2 – Reforços sociais.</p> | <p>1 – “Aí vou pra orientação, chama o pai aqui” 2 – “Aí pega o apelido, e todo mundo começa a chamar também”</p> |

| | | |
|--|---|-------------------------|
| Quando você bate em algum colega, o que acontece? | 3 – Não há qualquer tipo de consequência. | 3 – “Acontece nada não” |
| Quando você exclui algum colega da brincadeira ou da conversa, o que acontece? | | |