



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia

Gabriel Fernandes Camargo Rosa

**HABILIDADES SOCIAIS E *BULLYING*: CARACTERIZAÇÃO
DE DOIS CONTEXTOS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Santa
Catarina, para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia.
Orientador: Mauro Luis Vieira

Florianópolis

2014

Gabriel Fernandes Camargo Rosa

**HABILIDADES SOCIAIS E *BULLYING*: CARACTERIZAÇÃO
DE DOIS CONTEXTOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.
Orientador: Mauro Luis Vieira

Área de Concentração:
Processos psicossociais, saúde e desenvolvimento psicológico

Linha de Pesquisa:
Saúde, Família e Desenvolvimento Psicológico

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rosa, Gabriel Fernandes Camargo

Habilidades sociais e bullying : caracterização de dois contextos / Gabriel Fernandes Camargo Rosa ; orientadora, Mauro Luis Vieira - Florianópolis, SC, 2014.

117 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências


1. Psicologia. 2. Habilidades Sociais. 3. Bullying. 4. Comportamento Social. I. Vieira, Mauro Luis. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

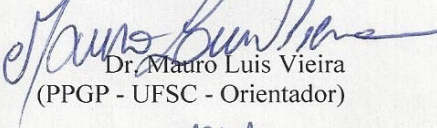
Gabriel Fernandes Camargo Rosa

Habilidades sociais e bullying: caracterização de dois contextos

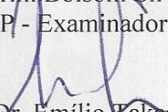
Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de maio de 2014.


Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dr. Mauro Luis Vieira
(PPGP - UFSC - Orientador)


Dra. Alessandra Turini Bolsoni Silva
(PPGP - UNESP - Examinadora)


Dr. Emilio Takase
(PPGP - UFSC - Examinador)

Dr. Roberto Moraes Cruz
(PPGP - UFSC - Suplente)

AGRADECIMENTOS

“*Veni, vidi, vici*”! Independentemente da autoria de tal frase, é esse o sentimento: vim, vi e venci. Do processo seletivo até este exato momento em que aqui escrevo, foi um longo caminho, cheio de impensáveis dificuldades, mas também cheio de pessoas que confiaram em mim e que me auxiliaram a superar cada obstáculo, um por um!

Em razão disto, quero agradecer...

...à minha família que, com muito carinho e apoio, sempre se fizeram presentes, acreditaram (e continuam acreditando) em mim, nos meus sonhos, e que jamais mediram esforços para que eu pudesse chegar até esta etapa de minha vida. Muito obrigado. AMO VOCÊS!!!

...a meu orientador, Prof. Dr. Mauro Luís Vieira, pelo qual carrego grande admiração. Obrigado pela oportunidade, pelas enriquecedoras discussões e reflexões, por toda compreensão e paciência, pelos ensinamentos, pela confiança, pela exigência, que me incentivou inúmeras vezes a superar meus limites, e pela amizade. Muito obrigado mesmo!

...às escolas participantes desta pesquisa, em nome da Amanda Cristina C. Adão e da Prof. Josalba Ramalho Vieira. Muito obrigado pela disponibilidade, confiança, compreensão e suporte prestado ao longo da pesquisa.

...aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e pela contribuição.

...aos amigos/irmãos que me auxiliaram nas coletas de dados e nas análises dos mesmos: André, Mariajosé, Nathalia, Maiara, Adriano e Ana Carla. Sem o essencial apoio de vocês esse estudo não seria possível. Meus sinceros agradecimentos.

...aos demais colegas de NEPeDI, especialmente à Rovana e ao João por todo apoio, solidariedade, atenção e companheirismo.

...aos demais colegas de PPGP, sobretudo Marina, Gabriela, Roberta, Felipe, Luciano, Scheila, Ana Paula e Gilvana, pelas discussões, momentos de troca e momentos de descontração.

...aos grandes parceiros Vitor, Adão e Jéssica, por todo incentivo, confiança e torcida. Vocês também fazem parte disso!

...ao Cristiano, Mauricio, Carol e demais membros da “Turmada!”, ao William, à Helen, ao Altimar Jr., à Karen por todo apoio, ajuda, incentivo, companheirismo, pelos momentos de reflexão e de suporte emocional, pela torcida, enfim... Valeu mesmo, pessoal!

...aos professores/amigos, Eduardo Legal, Márcia Carvalho, Giovana Delvan, Maria Celina, Josiane Delvan, Carlos Máximo, Jamir Sardá, Ana Maria Faraco e Maria Isabel, pelos conselhos e incentivos. Obrigado!

...ao Adriano, André, Nathalia e Ana Carla por todo suporte, paciência, confiança, apoio, oportunidades e pelas enriquecedoras discussões! Vocês são demais!

...aos demais amigos que sei que torcem por mim. Não terei condições de citar todos, mas muito obrigado! Cada apoio foi fundamental!

...à UFSC, PPGP e CAPES, por contribuírem com meu aperfeiçoamento profissional.

...à Prof. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva e ao Prof. Dr. Emílio Takase pela disponibilidade em participar da banca de defesa e pelas valiosas contribuições.

...à Ciência! Simplesmente por existir!!!

ROSA, G. F. C. **Habilidades Sociais e Bullying: caracterização de dois contextos**. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

A necessidade de vinculações interpessoais é um componente essencial da natureza humana e dificuldades na interação social estão comumente atrelados às psicopatologias. Deste modo, identificar uma situação de interação e comportar-se de modo adequado, isto é, possuir habilidades sociais, trata-se de um fator determinante para a qualidade de vida. Entretanto, uma complexa problemática voltada às interações sociais no contexto escolar vem cada vez mais ganhando espaço na mídia: o *bullying*. Estudos tem demonstrado que pessoas envolvidas em situações de *bullying* apresentam déficits em alguma de suas habilidades sociais, no entanto, quais seriam especificamente as habilidades envolvidas neste processo ainda não são claras. Partindo daí, a presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as relações entre habilidades sociais e *bullying* junto a estudantes de dois contextos escolares diferentes. Participaram do estudo 98 estudantes com idades entre 8 e 14 anos, sendo 23 deles provenientes de uma escola de caráter privado e as outras 75 de uma escola de caráter público. Para tanto, o estudo recorreu à ótica do próprio indivíduo, a partir de instrumentos de autopercepção (IMHSC-Del Prette e SCAN-Bullying 2005), no sentido de que os resultados auxiliem na compreensão da caracterização e comparação dos fenômenos de modo tanto coletivo, como individual. Além disso, faz-se válido salientar que o estudo também se preocupou em identificar se as estratégias comportamentais adotadas pelo indivíduo são semelhantes ou divergentes nos dois contextos pesquisados (uma escola pequena com número de reduzido de estudantes e uma escola numerosa, com dependências físicas bastante amplas), haja vista que a literatura especializada no assunto vem discorrendo acerca da influência entre o tamanho da escola e da turma no estabelecimento e manutenção de situações de *bullying*. Por meio de análises estatísticas de qui-quadrado constatou-se que, entre os principais resultados da pesquisa, há maior envolvimento em situações de *bullying* por parte das crianças que estudam na escola cujo contexto consiste em turmas grandes e amplo espaço físico. Porém, de modo geral, os resultados foram equivalentes, isto é, estudantes de ambas as escolas demonstraram responder de modo

parecido às situações que foram apresentadas. A reação habilidosa que os estudantes de ambas as escolas demonstraram melhor desempenho foi a de “autocontrole”, contudo, as reações de “assertividade de enfrentamento” e de “empatia e civilidade” (sejam elas habilidosas ou não habilidosas) foram as que predominantemente apresentaram estar atreladas às variáveis do *bullying*. Por fim, mais do que constatar a relação entre habilidades sociais e *bullying*, destaca-se que algumas delas (principalmente a de “assertividade de enfrentamento”) demonstram-se mais presentes do que outras no auxílio em estratégias de enfrentamento, sendo válido assinalar a importância de programas de intervenção enfocando o treinamento de tais habilidades como formas de prevenção ao *bullying*.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Bullying. Comportamento Social.

ROSA, G. F. C. **Social Skills and Bullying: Characteristics from two different contexts.** 117f. Dissertation (Psychology Mastering Program) – Post Graduation course in Psychology, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ABSTRACT

The necessity of interpersonal binding is an essential component of the human nature, and the difficulties in social interaction are generally interconnected to psychopathology. Thereby, identifying an interaction and behaving properly, that is, possessing social skills is a determining factor for quality of life. However, a complex issue regarding social school interactions has been gaining the media's attention: *bullying*. It is known how people affected by *bullying* show deficit related to some of their social skills. Therefore, the skills involved in this process are still not sufficient clear. Based on that, the following research aimed to investigate the relation between social skill and *bullying* within two different school environments. The total number of 98 students between 8 and 14 years old had been part of this study, 23 of them were from a private school whereas 75 was from a public school. Thus, the etude pinpointed the subject's point of view based on self-consciousness tools (IMHSC-Del Prette e SCAN-Bullying 2005), regarding the results to help the comprehension of the phenomena relations within a group or individually. Apart from that, the etude's concern is relevant to identify whether the subject's behavior is similar to the two different scenarios (a small school with a reduced number of students x a large school with many students). Recent studies show that there is a relation between the school and group sizes and the *bullying* occurrences. Among the results, it was found that children from large groups, correlated with a large physical space, are easily involved in *bullying* situations. However, in both scenarios, children behaved in a similar pattern. The reaction of "self-control" has showed the best response among the students of both schools. Nonetheless, considering the variables of *bullying*, the reactions of "assertive confrontation" and "empathy and civility" were the ones that related the most. Finally, besides relating social skills and *bullying*, we underline some of those skills (mainly "assertive confrontation") as being more present than others in the confrontation strategies. It is relevant to remark the importance of intervention programs, which must be focused on such skills as a way to prevent *bullying*.

Keywords: Social Skill. Bullying. Social Behavior.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. *Diagrama ilustrando uma contingência. Adaptado de Skinner (2003).*..... 31
- Figura 2. *Diagrama ilustrando um comportamento social. Adaptado de Sampaio e Andery (2010).*..... 38
- Figura 3. *Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “empatia e civilidade” e a participação como testemunha: todos os participantes.* 71
- Figura 4. *Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e a participação como vítima: escola 2.* 72
- Figura 5. *Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “participação” e a participação como autor: todos os participantes.* . 73
- Figura 6. *Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de afastar-se: todos os participantes.* . 74
- Figura 7. *Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de afastar-se: todos os participantes.* . 74
- Figura 8. *Comparação entre a reação habilidosa de “autocontrole” e o comportamento de ajudar a vítima: todos os participantes.* 75
- Figura 9. *Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de contar a um professor: todos os participantes.*..... 76
- Figura 10. *Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de contar a um professor: todos os participantes.*..... 76
- Figura 11. *Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de ajudar a vítima: escola 1.* 77

Figura 12. <i>Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de afastar-se: escola 2.</i>	78
Figura 13. <i>Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de contar a um professor: escola 2.</i>	79
Figura 14. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “autocontrole” e o comportamento de não fazer nada: total dos participantes.</i>	80
Figura 15. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “empatia e civilidade” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores: total dos participantes.</i>	81
Figura 16. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “empatia e civilidade” e o comportamento de afastar-se: escola 2.</i>	82
Figura 17. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “empatia e civilidade” e o comportamento de não fazer nada: total dos participantes.</i>	82
Figura 18. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “participação” e o comportamento de não fazer nada: total dos participantes.</i>	83
Figura 19. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores: total dos participantes.</i>	84
Figura 20. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “participação” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores: total dos participantes.</i>	84
Figura 21. <i>Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “empatia e civilidade” e o comportamento de não fazer nada: escola 2.</i>	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. <i>Resumo das caracterizações gerais, de Habilidades Sociais e percepção do Bullying</i>	87
Quadro 2. <i>Comparações entre as categorias de Habilidades Sociais e Bullying: Resumo</i>	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: <i>Classificação das Habilidades Sociais (Adaptado de Del Prette e Del Prette ,2009).</i>	44
Tabela 2: <i>Distribuição dos participantes por tipo de escola, de acordo com o sexo</i>	55
Tabela 3: <i>Distribuição dos participantes por tipo de escola, de acordo com a idade</i>	55
Tabela 4: <i>Distribuição da composição familiar dos participantes, de acordo com o tipo de escola</i>	56
Tabela 5. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Empatia e Civilidade – Reação: Habilidade)</i>	57
Tabela 6. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Assertividade de enfrentamento – Reação: Habilidade)</i>	57
Tabela 7. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Autocontrole – Reação: Habilidade)</i>	57
Tabela 8. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Participação – Reação: Habilidade)</i>	57
Tabela 9. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Empatia e Civilidade – Reação: Não-habilidade passiva)</i>	59
Tabela 10. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Assertividade de enfrentamento – Reação: Não-habilidade passiva)</i> ...	59
Tabela 11. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Autocontrole – Reação: Não-habilidade passiva)</i>	59
Tabela 12. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Participação – Reação: Não-habilidade passiva)</i>	59

Tabela 13. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Empatia e Civilidade – Reação: Não-habilidosa ativa)</i>	60
Tabela 14. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Assertividade de enfrentamento – Reação: Não-habilidosa ativa)</i>	61
Tabela 15. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Autocontrole – Reação: Não-habilidosa ativa)</i>	61
Tabela 16. <i>Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Participação – Reação: Não-habilidosa ativa)</i>	61
Tabela 17. <i>Caracterização do bullying: porcentagem de alunos que concordam</i>	63
Tabela 18. <i>Causas do bullying: porcentagem dos alunos que concordam</i>	64
Tabela 19: <i>Sobre a participação como testemunha</i>	66
Tabela 20. <i>Sobre a participação como vítima</i>	66
Tabela 21. <i>Sobre a participação como autor(a)</i>	67
Tabela 22. <i>Estratégias de enfrentamento</i>	68
Tabela 23. <i>Estratégias de enfrentamento da vítima</i>	69

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. OBJETIVOS	27
2.1. Objetivo Geral	27
2.2. Objetivos Específicos	27
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
3.1. Análise do comportamento: filosofia, ciência e tecnologia	28
3.2. A Psicologia como um analista do comportamento a vê	30
3.3. O lugar da evolução na análise do comportamento	33
3.4. O comportamento social	38
3.5. Sobre Habilidades Sociais.....	42
3.6. <i>Bullying</i> e suas implicações	46
4. MÉTODO	50
4.1. Caracterização da pesquisa	50
4.2. Campo de pesquisa e participantes	50
4.3. Instrumentos	51
a) Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - IMHSC-Del-Prette.....	51
b) Questionário SCAN-Bullying 2005	52
4.4. Procedimentos de coleta de dados	53
4.5. Análise dos dados	53
5. RESULTADOS.....	55
5.1. Aspectos sociodemográficos e psicológicos dos participantes ..	55
5.2. Caracterização das Habilidades Sociais.....	56
5.2.1. REAÇÃO HABILIDOSA	56

5.2.2. REAÇÃO NÃO-HABILIDOSA PASSIVA	58
5.2.3. REAÇÃO NÃO-HABILIDOSA ATIVA	60
5.3. Caracterização da percepção acerca do <i>bullying</i>	62
5.3.1. A CARACTERIZAÇÃO DO <i>BULLYING</i>	62
5.3.2. AS CAUSAS DO <i>BULLYING</i>	63
5.3.3. A PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES <i>BULLYING</i> E SUAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO	65
5.4. Comparações entre Habilidades Sociais e <i>bullying</i>	70
5.4.1. CATEGORIAS DE HABILIDADES SOCIAIS vs. PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE <i>BULLYING</i>	70
5.4.2. CATEGORIAS DE HABILIDADES SOCIAIS vs. ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO	73
5.5. Resumo dos resultados	86
6. DISCUSSÃO	89
6.1. Aspectos gerais	89
6.2. Aspectos relacionados às Habilidades Sociais	90
6.3. Aspectos da percepção acerca do <i>bullying</i>	93
6.4. Habilidades Sociais x <i>Bullying</i>	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
7.1. Principais contribuições, conclusões e implicações	99
7.2. Considerações metodológicas e limitações do estudo	100
8. REFERÊNCIAS	102
9. ANEXOS	114
9.1. Anexo 1	114
9.2. Anexo 2	115

10. APÊNDICES.....	116
10.1 Apêndice 1	116
10.2. Apêndice 2	117

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de vinculações interpessoais é um componente essencial da natureza humana. Problemas tangentes à rede de relacionamentos do indivíduo tendem a comprometer seu bem-estar e capacidade de enfrentar e superar adversidades, bem como favorecer o surgimento ou, até mesmo, o agravamento de alguma psicopatologia. Neste crivo de análise, identificar uma situação de interação e comportar-se de modo adequado, isto é, possuir habilidades sociais, trata-se de um fator determinante na qualidade ou natureza das interações interpessoais.

Compreender melhor como se ocorrem os comportamentos que auxiliam no desempenho de interações sociais satisfatórias é alvo de crescente curiosidade nos últimos anos. Na Psicologia, existe amplo interesse na interação interpessoal nos mais diferentes âmbitos, como por exemplo: na educação (Soares, Poubé, & Mello, 2009; Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006); na terceira idade (Carneiro & Falcone, 2004), na clínica (Fernandes, Falcone, & Sardinha, 2012); práticas parentais e desenvolvimento infantil (Garcia-Serpa, 2007; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006; Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Yalom (2006), ao retratar sua experiência clínica, salienta que um dos principais motivos pelo qual as pessoas procuram por terapia está atrelado ao momento em que a pessoa percebe que seu “mal-estar” já está afetando seus relacionamentos interpessoais, a ponto de prejudicá-los significativamente. Não obstante, tanto esta como demais dificuldades do dia-a-dia que não chegam às clínicas, mas que geram consequências desagradáveis, de acordo com Caballo (2006), está atrelado a um déficit de habilidades sociais.

Por habilidades sociais, compreende-se aqui como um conjunto de comportamentos que um indivíduo utiliza para lidar com as situações interpessoais. Estas habilidades visam auxiliar em um relacionamento saudável, indicando que o desempenho foi socialmente habilidoso e irá variar em função da emissão de tais comportamentos em relação a uma cultura, situação e/ou indivíduo (Bandeira *et al.*, 2006; Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Del Prette & Del Prette, 2010; 2005; 2002).

Bandeira *et al.* (2006) ainda apontam as habilidades sociais como atributos comportamentais cuja sua manutenção depende das

consequências que se provoca, dada a sua emissão. Pensando a partir do eixo do desenvolvimento infantil, à medida que a criança vai interagindo com os ambientes físicos/sociais, ela vai se deparando com situações cada vez mais complexas, exigindo dela estratégias para que possa lidar com essas demandas.

Com efeito, chegará o momento em que a criança passará a inserir-se em novos contextos – além do ambiente familiar –, que por sua vez, exigirá dela estratégias para que possa comportar-se de modo contingente, isto é, de forma que apropriada às circunstâncias. Neste sentido, a aquisição e aprimoramento de habilidades sociais logo na infância desempenha importante função para um desenvolvimento saudável, sobretudo no que tange a transição do ambiente familiar para o escolar, no intento de que tais habilidades auxiliem em relacionamentos interpessoais satisfatórios, bem como exerça um papel de prevenção no aparecimento de comportamentos agressivos e dificuldades de aprendizagem (Bandeira *et al.*, 2006).

Atualmente, um tema que chama atenção tanto da comunidade científica quanto da população em geral, trata-se de um fenômeno reconhecido pelo nome de *bullying*. Tal temática, ainda que seja amplamente divulgada pela mídia, nem sempre as motivações para que tal situação aconteça estão claras. Dentre as consequências já levantadas, sabe-se que crianças vítimas de *bullying* podem levar desta experiência sérios problemas de autoestima, de autoconfiança, relações interpessoais prejudicadas e, até mesmo, psicopatologias na idade adulta (Vermes & Banaco, 2012).

De acordo com Del Prette (2008), situações de *bullying* são definidas por comportamentos de agressões – físicas e/ou psicológicas – emitidas sem uma causa aparente, mas que evidencia, no entanto, um desequilíbrio de poder. No que tange a sua execução, ela é repetida e intencional, sendo praticada por um indivíduo ou por um grupo sob outro indivíduo – ou grupo – incapaz de se defender de tais ofensas.

Há de se mencionar que *bullying* é um tipo de violência que ocorre predominantemente no ambiente escolar (Lopes Neto, 2011), sendo o tamanho da turma e/ou do estabelecimento educacional um tema ainda em aberto, porém bastante discutido (Costa, 2011; Lopes, 2008b; Olweus, 1993; 1994; 1997; 2003). Ainda não é possível estabelecer uma relação direta entre violência e o tamanho da escola (Lopes, 2008b), porém há autores que defendem a concepção de que instituições educacionais amplas e com grandes turmas favoreçam

comportamentos de desordem, transgressões das regras, de agressividade e de retraimento (Campbell, 2002; Costa, 2011).

Adentrando especificamente nas discussões e pesquisas acerca de habilidades sociais e *bullying*, nos meses de agosto a outubro de 2012, foram consultadas as bases de dados Redalyc, Portal de Periódicos da CAPES, Bireme e Domínio Público, utilizando as seguintes palavras-chave em combinação: “*habilidades sociais*” e “*bullying*”. Mediante o interesse das implicações práticas do presente trabalho, optou-se em focar na realidade brasileira, buscando apenas estudos nacionais, que por sua vez, totalizou o número de 319 publicações recuperadas. Mediante a repetição de algumas publicações em diferentes bases, bem como a impossibilidade de acesso ao estudo completo, ficaram 84 estudos – teses, dissertações e artigos –, tanto teóricos quanto empíricos. Destes, 56 abordam habilidades sociais como foco central do estudo e 28 dirigem-se predominantemente a temática do *bullying*, não sendo possível encontrar publicações disponíveis que satisfaçam o objetivo da presente pesquisa, isto é, estudos que abordem diretamente a relação entre habilidades sociais e *bullying*.

Alguns destes estudos até chegam a debater rapidamente tal relação (Albino & Terêncio, 2012; Lisboa, Braga, & Ebert, 2009), apontando comumente que pessoas envolvidas em situação de *bullying* apresentam déficits em alguma de suas habilidades sociais, no entanto, quais seriam especificamente as habilidades envolvidas neste processo não são apresentadas de forma clara, tampouco com dados empíricos. Para tanto, busca-se, por meio do presente estudo, investigar as habilidades sociais de crianças – escolares do ensino fundamental – e suas implicações na percepção de *bullying*.

O impacto causado no desenvolvimento e, conseqüentemente, na saúde dos envolvidos, bem como o quão crucial é o papel da família, traceja a consideração de que conhecer mais acerca do assunto aqui proposto contribui com os estudos realizados na linha de pesquisa Saúde, Família e Desenvolvimento Psicológico. Ademais, faz-se válido mencionar que estudar habilidades sociais no contexto do *bullying*, além de pertinente, constitui-se como inédito para a área de pesquisa Processos Psicossociais, Saúde e Desenvolvimento Psicológico, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Outro aspecto relevante pauta-se na implicação prática que os resultados da presente pesquisa venham a gerar. Almeja-se, desta forma, que se possam lançar luzes para a confecção de projetos de intervenção,

que visem tanto propostas de capacitação, como também o treinamento de habilidades sociais como forma de prevenção ao fenômeno do *bullying*. Neste caso, os beneficiados seriam desde a população envolvida na pesquisa, isto é, escolares do ensino fundamental, assim como pais, membros do grupo de apoio e profissionais que trabalham em contextos de aprendizagem. Essas intervenções poderiam ser pensadas junto a eventuais projetos de prevenção de comportamentos problemáticos e promoção de repertórios de comportamentos importantes não só para o ajustamento social e acadêmico, como também para que se permita desta forma melhor qualidade de vida.

Ao levar em consideração o que fora exposto até aqui, a presente pesquisa visa contribuir com o estudo sobre a implicação das habilidades sociais frente ao fenômeno do *bullying* investigando: *quais as relações entre habilidades sociais e bullying, em crianças de dois contextos escolares distintos?*

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Analisar relações entre habilidades sociais e *bullying*, em crianças de dois contextos escolares distintos.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar a frequência das reações habilidosas das crianças em termos de ‘empatia e civilidade’, ‘assertividade de enfrentamento’, ‘autocontrole’ e ‘participação’;
- Caracterizar a percepção das crianças acerca do *bullying*, no que tange as ‘causas’, ‘participação’ e ‘estratégias de enfrentamento’;
- Comparar os resultados obtidos a partir dos perfis de habilidades sociais com a caracterização do *bullying*;
- Discutir as diferenças e similaridades encontradas nos resultados provenientes dos dois contextos pesquisados

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Análise do comportamento: filosofia, ciência e tecnologia

“Como insistia o filósofo inglês Francis Bacon, o conhecimento deve ser útil.” (Skinner, 2003)

A Análise do Comportamento (AC), de acordo com Tourinho (1999), trata-se de um campo de saber que se preocupa em formular uma apreensão abrangente e consistente acerca do comportamento. A produção de conhecimento pertinente a AC deriva de três subáreas que estão mutuamente inter-relacionadas: a) Behaviorismo Radical¹; b) Análise Experimental do Comportamento; c) Análise Aplicada do Comportamento.

O Behaviorismo Radical (BR) corresponde à instância de produções teórico-filosóficas da Análise do Comportamento (Carvalho Neto, 2002). O Behaviorismo é uma filosofia da ciência que tem como foco questões como: Seria, então, possível uma ciência do comportamento? Quais métodos deve se dispor para alcançar dados tão válidos quanto os de ciências como a Física ou a Biologia? Seria esta ciência capaz de proporcionar tecnologias que, por sua vez, ampliem a qualidade de vida tanto da nossa geração como das que virão a seguir? (Baum, 2006; Skinner, 2006; 1978; Tourinho, 1999).

A partir das reflexões referentes a estes – e demais outros – questionamentos, o BR apresenta sua visão acerca da condição humana, sua postura adotada diante da realidade, seu modo particular de entender o mundo (Moreira & Hanna, 2012; Skinner, 2006). Com efeito, enquanto o BR encarrega-se dos esforços reflexivos e conceituais, cabe

¹ O emprego do termo “radical” é alvo de constante confusão, devido a interpretações que o associam a algo “extremo”, como se a proposta do Behaviorismo Radical levasse esse nome pelas ideias “ortodoxas” dos que aderem a tal modalidade de conhecimento. Carrara (1998) salienta que o emprego do termo “radical” teria sido empregado em consideração a sua proveniência da palavra “raiz”, o que, por sua vez, serviria para diferenciá-lo dos demais tipos de Behaviorismos, bem como dar ao comportamento uma importância especial, ou seja, destacar que as relações entre comportamento e ambiente seriam a raiz para o entendimento da conduta humana.

a Análise Experimental do Comportamento (AEC) a tarefa de sustentar empiricamente a proposta de uma ciência do comportamento (Carvalho Neto, 2002; Tourinho, 1999).

Ainda que os estudos da AEC tenham seu início oficialmente demarcado a partir das publicações de Skinner, é possível citar estudiosos como Darwin, Watson, Thorndike ou Pavlov, realizando trabalhos investigativos e experimentais atrelados ao comportamento (Carvalho Neto, 2002; Moreira & Hanna, 2012). Porém, conforme apresenta Carvalho Neto (2002), seria mais correto afirmar que estes pesquisadores sejam parte constituinte do contexto do qual emergiu a AEC, ao invés de serem integrantes da disciplina propriamente dita.

Como pode-se observar até aqui, o BR teve seu surgimento alicerçado aos pressupostos filosóficos inerentes ao comportamento, enquanto a AEC foi criada como disciplina encarregada na obtenção de dados e estudos empíricos, restando assim, a Análise Aplicada do Comportamento (AAC) a tarefa de, como o próprio nome já sugere, aplicar os conhecimentos na prática. Em outras palavras a AAC é responsável pela condução, criação e administração de ferramentas e recursos para uma intervenção, seja a nível individual ou social (Carvalho Neto, 2002).

De acordo com Borges (2004), foi a partir dos anos 60 que autores ligados a Análise do Comportamento passaram a também se preocupar com a aplicação prática de suas pesquisas e discussões conceituais. Ainda que a epígrafe deste capítulo já dê indicativos do quanto Skinner preocupava-se com a utilidade do conhecimento que se produz em ciência², Carvalho Neto (2002) desvela que o referido autor chega a pensar mais a fundo sobre o tema em obras como “Tecnologia de Ensino³”, em seu livro de ficção “Walden II” (1978a) e em “Ciência e Comportamento Humano” (2003), estabelecendo em tais obras uma preocupação acerca de como o conhecimento deve ser utilizado e de como as pessoas podem se utilizar dele para melhorarem a qualidade de vida.

Em “Questões recentes na análise comportamental”, Skinner (1995) explora diversos assuntos, que vão desde discussões sobre o amor, vislumbres acerca de como devem ser as escolas do futuro, até

² A epígrafe trata-se de uma citação do que Skinner escreveu para a “Apresentação à edição brasileira” de sua obra “Ciência e Comportamento humano” (1953/2003).

³ Título original: “Technology of Teaching”

considerações referentes ao lugar dos sentimentos na Análise do Comportamento. Seja qual for o tema abordado nesta obra, todas as discussões recorrem ao intercâmbio entre BR, AEC e AAC, demonstrando que a interligação entre estas subáreas, conforme também pondera Tourinho (2003), ao oferecer maior variabilidade na produção de conhecimentos acerca do comportamento, tendem a proporcionar à superação de obstáculos de outrora.

Partindo desses pressupostos, é legítimo que alguns questionamentos comecem a aparecer, dentre os quais: Por que fazemos o que fazemos? Com efeito, passa-se então, no capítulo a seguir, a explorar questões mais pontuais, entrecortando conhecimentos conceituais com dados empíricos e questões interventivas, segundo o modelo da Análise do Comportamento.

3.2. A Psicologia como um analista do comportamento a vê

Como se pode notar, o título deste capítulo trata-se de uma clara referência ao clássico artigo de J. B. Watson (1913): “Psychology as the behaviorist views it”. Neste artigo, reconhecido como o marco inicial de toda a corrente comportamentalista (Moreira & Hanna, 2012), Watson aponta elementos para defender sua posição de que o objeto de estudo da Psicologia deveria ser o “comportamento”. Há quase 100 anos após a publicação do referido artigo, muito conhecimento foi produzido (Ledoux, 2012; Roediger, 2005), sendo a tarefa do presente tópico, abordar alguns dos pressupostos que sustentam os estudos em Análise do Comportamento na atualidade, no intento de que se possa oferecer uma orientação sobre como o fenômeno psicológico será compreendido no decorrer do presente estudo.

Uma discussão ainda comum no vasto campo de conhecimentos científicos da Psicologia diz respeito acerca de qual seria seu objeto de estudo (Chaves, 2000; Todorov, 2007; Tourinho, 2003). Cada abordagem postula diferentes objetos seguindo sua concepção teórico-prática, sendo a proposta da Análise do Comportamento, então, a Psicologia como o estudo das interações do organismo com o seu meio ambiente (Todorov, 2007).

Nesta perspectiva, o indivíduo é visto como parte integrante da natureza, na qual ele age, modificando-a, e as consequências de tal ação modificam-no (Sidman, 1995; Skinner, 1978b; 2007; Todorov, 2007). Para uma apreensão fidedigna do comportamento, portanto, é

insuficiente atentar apenas para o que o organismo faz ou então privilegiar somente os eventos ambientais. Nem um, nem outro. É a constante interação existente entre organismo e ambiente que interessa (Moreira & Hanna, 2012).

Em outras palavras, para saber por que fazemos o que fazemos, precisamos identificar as condições nas quais a ação foi realizada e em quais consequências tal feito implicou. A esta relação existente entre termos determinantes do comportamento – isto é: situação antecedente, ação e consequência – dá-se o nome de “contingência” (Skinner, 2003). A Figura 1 ilustra a referida questão.

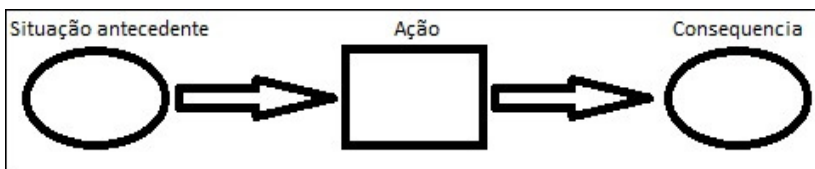


Figura 1. Diagrama ilustrando uma contingência. Adaptado de Skinner (2003).

Conforme descreve Catania (1999), em Análise do Comportamento, contingência seria um termo técnico que deve ser utilizado para descrever uma relação de dependência entre os eventos. A fragmentação de uma contingência em suas unidades básicas – conforme visto na Figura 1 –, para fins de apreensão acerca da probabilidade de ocorrência de um comportamento, é conhecida por “análise funcional” e sua contribuição insere-se no exame, descrição e explicação das relações entre eventos (Neno, 2003). Sidman (1989/2009) ainda pondera que por meio de tal análise, também é possível que se façam modificações em tais relações, alterando assim o comportamento.

Mas e o que seria comportamento, propriamente dito? Todas as pessoas possuem algum tipo de explicação para o próprio comportamento ou para o de outras pessoas (Moreira & Hanna, 2012) e essa característica deflagra uma familiaridade com o assunto que tende a tornar a tarefa de definir o que é comportamento, propriamente dito, um assunto descabido ou desnecessário (Lopes, 2008a). Entretanto, tamanha intimidade com tal questão pode não representar necessariamente uma vantagem e a dificuldade no tratamento daquilo que se reconhece por comportamento não está vinculada a uma inacessibilidade, mas sim em

sua complexidade (Skinner, 2003). Com efeito, este fato remete a condição de que definir o comportamento pode implicar no que Santo Agostinho (397-398/1980, p. 218 como citado em Lopes, 2008a, p. 2) responde acerca do tempo: “se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”.

Carvalho Neto e Tourinho (1999) definem comportamento como aquilo que é produzido mediante a interação entre organismo e ambiente. Com efeito, de Rose (2001) salienta que o comportamento divide-se em duas categorias diferentes: *respondente* e *operante*. No *comportamento respondente*, sua relação de interdependência com o evento vincula-se com a situação antecedente, isto é, um estímulo é provido pelo ambiente eliciando, assim, uma resposta do organismo. Já no *comportamento operante* seria a relação com as suas consequências que permitem classificá-lo da referida maneira.

A relação com a consequência tende a aumentar ou diminuir a frequência de uma ação em situações futuras, dado seu valor reforçador⁴, punitivo⁵ ou com potencial de extinção⁵ (de Rose, 2001; Moreira & Medeiros, 2007). Tais condições de relação com a consequência podem também, futuramente, propiciar que os estímulos antecedentes indiquem – ao analista do comportamento – a probabilidade de um comportamento ocorrer ou não, dependendo da sensibilidade do organismo para o estabelecimento do controle dos estímulos (Sério, Andery, Gioia & Micheletto, 2002).

Com efeito, as autoras supracitadas apontam que os estímulos que diminuem a probabilidade do organismo emitir um comportamento operante são todos chamados de “estímulo delta”. Já aqueles estímulos que aumentam a probabilidade de ocorrência do comportamento ganham a nomenclatura de “estímulo discriminativo”. Já, quando um estímulo antecedente, fisicamente semelhante a um estímulo discriminativo, passa a desempenhar um grau de controle sobre o comportamento, tal condição ganha o nome de “generalização”. Reitera-se aqui, que todas estas implicações estão em relação com as consequências, por isso ela está no crivo de análise do comportamento operante.

⁴ Evento que aumenta a probabilidade de ocorrência de um comportamento (Moreira & Medeiros, 2007).

⁵ Eventos que diminuem a probabilidade de ocorrência de um comportamento (Moreira & Medeiros, 2007).

Envolto neste contexto, faz-se importante lembrar-se que, epistemologicamente falando, a Análise do Comportamento possui uma visão monista, isto é, apreende como proveniente da mesma natureza tanto os eventos privados como os eventos públicos (Moreira & Hanna, 2012). Em “Sobre o Behaviorismo”, Skinner (2006) faz um apanhado geral dos conceitos básicos da filosofia behaviorista, tentando diminuir com as concepções erradas existentes acerca do assunto. Suas reflexões exploram o fato de que questões como os pensamentos, as memórias, os sentimentos e, até mesmo, a consciência, também compõem o crivo de estudos de um analista do comportamento, mas que tais características, porém, não são reconhecidas como a causa de um comportamento, mas sim como o comportamento propriamente dito, ou, mais especificamente, conforme destaca Carvalho (1999): “comportamentos encobertos”.

Deste modo, os comportamentos encobertos são compreendidos como pertinentes a mesma natureza que qualquer outro “comportamento aberto” e, portanto, segue as mesmas leis (Skinner, 2003). Outro tipo de comportamento destacado por Skinner (1978b), que também seria regido pelas mesmas leis de um comportamento aberto, é o comportamento verbal, do qual sua complexidade estaria envolta em uma análise de contingências de intercâmbio entre falante e ouvinte.

Dada esta rápida pincelada nos principais conceitos e concepções que permeiam a forma de um analista do comportamento compreender os fenômenos que pretende estudar, nota-se que o foco dado reflete as características ontogenéticas de aprendizagem, manutenção e/ou extinção de comportamentos. Mas basear-se unicamente na história de vida – ontogenia – de um indivíduo seria o suficiente para explicar as causas do comportamento? Certo que não, responderia Skinner (1995; 2003; 2006; 2007). Mas então, o que mais é necessário considerar? Vejamos no capítulo a seguir.

3.3. O lugar da evolução na análise do comportamento

Na corrente Behaviorista, como um todo, desde o artigo inaugural de Watson (1913), há uma postura de que as condições filogenéticas também devam ser levadas em consideração ao abordar o comportamento como um objeto de estudo. Apesar de, ao longo de suas obras, Skinner (1978b; 2003; 2006) já considere a teoria darwinista no

escopo da Análise do Comportamento, foi com o artigo “Seleção por consequências” (2007) em que ele discutiu a fundo o assunto.

No referido artigo, o autor distribuiu em três categorias diferentes tipos de determinação do comportamento: a) “filogenética”, ou seja, a história evolucionária da espécie – em especial, dos seres humanos; b) “ontogenética”, isto é, a história de vida de cada indivíduo; c) “cultura”, viabilizada à medida que o comportamento verbal fora se sofisticando, entre os seres humanos, em níveis semânticos, produzindo diferentes identidades comunitárias. Estes três tipos de seleção por consequências⁶ são possíveis a partir de dois processos básicos que explicam a origem e diferenciação das espécies: a) variação e b) seleção (Darwin, 1981).

Por “variação”, entende-se que sejam as diferenças individuais de cada componente de uma espécie animal, no que tange sua anatomia, fisiologia e comportamento. Já o processo de “seleção” remete-se a condição de que dentro desta variabilidade entre membros de uma mesma espécie, frente a alterações ambientais, há aqueles indivíduos cujas características são mais adaptativas – adequando-se assim ao novo ambiente – aumentam suas chances de sobrevivência e, conseqüentemente, de passar seus genes adiante (Moreira & Hanna, 2012).

Com efeito, Skinner (1995) salienta que à medida que o repertório comportamental também passa por condições semelhantes de seleção e variação, isto é, possuem diferenças particulares e são constantemente selecionadas – levando-se em conta as consequências produzidas –, denota-se aqui, que o comportamento operante está para a Análise do Comportamento, assim como o conceito de espécie está para a teoria da evolução. Para um exercício que visa melhor compreensão, é possível traçar uma analogia pensando na seleção natural sendo um processo que atravessa a casa dos milhares de ano, enquanto o comportamento operante ocorre ao longo da vida de cada indivíduo (Moreira & Hanna, 2012).

Em outras palavras, Skinner adota o exemplo de que assim como um rato antes de pressionar a barra para a obtenção de comida acaba o fazendo por qualquer outra razão, o grito de um animal, que indica um aviso de uma dada situação aos demais componentes de seu grupo, pode ter sido realizado primariamente também por qualquer

⁶ ‘Seleção por consequências’: nomenclatura utilizada por Skinner (2007) para designar seu modo causal de compreensão do comportamento humano.

outro motivo. Tanto o grito como a pressão a barra foram selecionados por possuírem características que se demonstram vantajosas, sendo o grito atribuído a sobrevivência da espécie e a pressão a barra alicerçado na sobrevivência do indivíduo. Esta concepção, conforme discutem Carvalho Neto e Tourinho (1999), aponta para um olhar de que um reforço só é reforço, propriamente dito, mediante seu valor aparente para a sobrevivência do indivíduo e, conseqüentemente, da espécie.

Ainda neste tema, Izar (2009), sob um olhar da Psicologia Evolucionista, discorre sobre a combinação de condições que favorecem que um organismo comporte-se da forma que se comporta. Para isto, ela apresenta o termo “ambiente de adaptação evolutiva”, explicando que sua utilização remete a quais seriam as condições ambientais que proporcionaram a seleção de características⁷ que, mediante sua funcionalidade, foram sendo passadas às gerações seguintes até que todo o conjunto de componentes daquela espécie passasse a apresentar tais características fenotípicas. Ainda de acordo com a autora, é válido ressaltar que tal processo de seleção – que culmina em uma característica comum em todos os membros de uma dada espécie – representa um enorme percurso evolucionário e, por isso, algumas destas características podem, nos dias atuais, apresentar pouca – ou nenhuma – funcionalidade.

No intento de sistematizar o que se refere a uma causa imbricada ao passado evolucionário ou a uma causa alicerçada no contexto histórico-ambiental em que o indivíduo de uma espécie se encontra, em 1961, o zoólogo Ernst Mayr, em seu artigo “Cause and Effect in Biology: Kind of causes, predictability and teleology are viewed by a practicing biologist⁸”, apresenta dois conceitos: a) “causas próximas” e b) “causas últimas”. Para Mayr (1961), causas próximas seria uma forma de indicar a causalidade de respostas emitidas por um organismo aliada a fatores imediatos do ambiente e causas ultimas abrange os elementos evolucionários de tal causa. Além do mais, é válido ressaltar que Mayr (1961) salienta também a constante relação presente entre essas duas causas.

⁷ É válido salientar que Izar (2009) ao discutir sobre o assunto, não se refere unicamente a características comportamentais, mas também a características fisiológicas, anatômicas, morfológicas, genéticas e sociais.

⁸ Tradução aproximada: “Causa e Efeito em Biologia: Tipos de causas, previsibilidade e teleologia vistos por um biólogo aplicado”.

Passados 20 anos após a publicação deste artigo, na mesma revista, Skinner (2007) publica o texto “seleção por consequências”, apontando tal interação entre estas causas, e defendendo a posição de que, no caso do comportamento humano, existe um terceiro fator que precisa ser levado em consideração: a cultura. Isto é, mais do que simples analogias, fatores filogenéticos, ontogenéticos e culturais se entrecortam, sendo um influente no outro (Carvalho Neto & Tourinho, 1999).

Uma exemplificação da interação entre os referidos fatores pode ser consultada em Carvalho Neto, Tourinho e Menezes (2005), ao citarem Skinner explanando que o comportamento respondente vincular-se-ia a uma base filogenética, ou seja, um conjunto de manifestações orgânicas que, mediante o processo evolucionário do qual esteve envolvido, fora selecionado perante sua propriedade para a manutenção daquela espécie. Uma vez envolto a um ambiente diferente do qual tal comportamento fora constituído, ele está sob o controle de novos estímulos, cabendo às consequências ontogenéticas a seleção do que deve – ou não – ser mantido no repertório comportamental do sujeito para sua melhor relação com os membros da cultura a qual pertence (Skinner, 2007).

Tais considerações implicam em uma inseparabilidade das variáveis cultura, ontogenia e filogenia, findando assim com as questões dicotômicas que buscam encontrar o que é inato e o que é aprendido, o que é biológico e o que é cultural. No campo da Etologia, Konrad Lorenz (1986) realiza, em sua obra “Evolução e Modificação do Comportamento”, um apurado exame sobre o tema, defendendo a posição de que esta distinção precisa ser conservada, haja vista que se trata de um tema cujas críticas proferidas a ele estão enraizadas em incompreensões e falhas metodológicas que, se bem delineadas – ou seja, corrigidas –, tendem a oferecer ótimos resultados, favorecendo melhor compreensão acerca do comportamento.

No entanto, como apontam Carvalho Neto *et al.* (2005), ainda que Lorenz, no livro supracitado, proteja a referida apreensão dicotômica, em outras obras, ele assegura também que não é possível pensar em algo que seja “puramente inato” ou “puramente aprendizagem”. Com efeito, estes autores ainda expõem que a dicotomia “inato e aprendido” possui raízes na concepção da primeira ser defendida por propostas de âmbito predominantemente biológico – ou

genético – e a segunda arraigada em uma compreensão de o que o homem faz está majoritariamente vinculado as variáveis ambientais.

Nesta mesma discussão, os referidos autores concluem que a díade “inato e aprendido”, assim como “genes e ambiente”, não encontram sustentação na Análise do Comportamento, haja vista que um está susceptível ao outro em todo o momento. Conforme já alega Skinner (2007), a complexidade cultural humana só fora viabilizada mediante toda nossa aparelhagem biológica subjacente, como a fisiologia e anatomia bucal que permitiu o refinamento do comportamento verbal, por exemplo. Consideração esta que também atinge o lado oposto, ou seja, nossas características biológicas são comumente exploradas pelas práticas culturais na qual o indivíduo em questão está envolto, resultando em habilidades comportamentais diferenciadas, uma vez que cada ambiente cultural mantém contingências específicas.

A título de exemplificação, cita-se o estudo de Mendes e Seidl-de-Moura (2009), abordando o riso em seus aspectos universais. Através desta revisão, que se debate a expressão das emoções, demonstra-se que o sorriso trata-se de uma característica que aparece em todas as populações humanas, mas que tem sua expressão e funcionalidade modelada de acordo com a cultura na qual está inserida.

Corroborando com tal questão, Bussab e Ribeiro (1998) cunham o termo “biologicamente cultural”, para defender que nossa espécie compreende um complexo sistema em que mecanismos culturais e biológicos se entrecortam constantemente. Tais autores argumentam que dado um histórico evolucionário em que a cultura proporciona maiores condições de sobrevivência de um grupo, aumenta-se analogamente a dependência da cultura para sobreviver.

Como se pode observar, então, biologia e cultura não representam instâncias separadas, mas sim complementares, cujo processo filogenético e ontogenético também estão implicados, uma vez que são capazes de alterar suas propriedades à medida que também são alteradas. E é por meio desta compreensão que a Análise do Comportamento oferece explicações para os mais diferentes fenômenos (Moreira & Hanna, 2012), sendo explorado, a seguir, o comportamento social.

3.4. O comportamento social

Tendo em vista que, em Análise do Comportamento, a compreensão do comportamento humano abrange este como uma interação entre sujeito e ambiente, Sampaio e Andery (2010) salientam que, ao considerar que o ambiente possui em sua composição outros sujeitos que também se comportam, então é possível afirmar que grande parte do comportamento determina-se a partir do comportamento de outrem. Esta relação entre indivíduos, onde a ação de um sujeito provoca consequências tanto para si mesmo, quanto para o(s) outro(s) sujeito(s) envolvido(s) na contingência é o que seria a definição de “comportamento social”, propriamente dito. Uma exemplificação gráfica desta definição pode ser conferida na Figura 2.

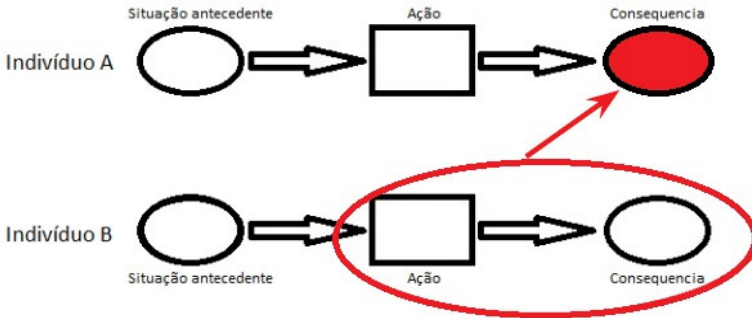


Figura 2. Diagrama ilustrando um comportamento social. Adaptado de Sampaio e Andery (2010).

Partindo para uma discussão tangente às causas últimas, nós – seres humanos – possuímos um complexo modo de viver, permeado de sofisticadas ferramentas de interação, como o comportamento verbal, por exemplo, cuja utilização intenta maior coesão grupal, importante componente no Ambiente de Adaptação Evolutiva (Carvalho & Seidl-de-Moura, 2011). Envolto a este arranjo, comportamentos de cooperação e altruísmo podem ter surtido um efeito maior no dia-a-dia de nossos ancestrais, dado seu valor para a sobrevivência dos componentes de uma comunidade (de Waal, 2007).

Uma teoria que busca explicar essa condição foi postulada por Robert Trivers (Dawkins, 2007) e atende pelo nome de “altruísmo recíproco”. De acordo com ele, a cooperação de um indivíduo para com

os demais membros de uma comunidade, estaria longe de ser unicamente uma solidariedade. Para o autor, seria uma espécie de comportamento egoísta, em que os favores prestados deveriam ser imediatamente recompensados – havendo casos, como o de humanos, por exemplo, em que a recompensa poderia acontecer após um prazo mais longo, mediante uma negociação realizada entre as partes interessadas.

Assim, contribuir em uma demanda do outro se trata de um comportamento que acontece apenas dentro de situações específicas, vinculadas – geralmente – a um baixo custo para quem ajuda e grande benefício para quem recebe. A complexidade do “*altruísmo recíproco*” abrange a uma boa capacidade de memória e capacidade de reconhecer aquele que possui potencialidade de retornar o auxílio prestado (Yamamoto, Alencar, & Lacerda, 2009).

Entretanto, Ornelas (2011) ao examinar a questão da amizade, sob um enfoque evolucionista, aponta que a teoria do altruísmo recíproco pode não ser uma boa explicação para algumas questões, tais como os vínculos de forte apego encontrados em humanos não parentes, bem como as demonstrações de altruísmo puro. Com efeito, de Waal (2010) explana tal questão, apoiando-se na compreensão de que estes comportamentos possuem vinculação com a habilidade empática, haja vista a pertinência da capacidade de reconhecimento do outro, percebendo-se assim as limitações e demandas de outrem. Ou seja, é necessário atentar e compreender as ações, estados emocionais e finalidades dos demais membros do grupo para que se possa contribuir com este de modo mais efetivo.

Esta capacidade, também passível de constatação em outros animais, é vista por de Waal (2010) como proveniente do contexto de cuidado parental, haja vista toda a sensibilidade pertinente aos cuidados da prole. Uma exemplificação diz respeito a uma chimpanzé surda – chamada Krom – que deu luz a uma série de filhotes, dos quais ela demonstrava interesse por eles. Porém, por conta de sua surdez, ela perdia chamados de seus filhotes, implicando em um cuidado não adequado. Esta observação levou o autor a concluir que na ausência de mecanismos apropriados para o cuidado, a espécie tem baixíssimas chances de sobreviver (de Waal, 2007).

Assim, seguindo o raciocínio evolucionista na compreensão da habilidade empática de determinados animais, compreende-se que ao longo dos tempos, as linhagens cujo cuidado inicial é imprescindível, foi

selecionando-se aqueles que conseguiam ofertar cuidados adequados que viabilizam o desenvolvimento da prole. Neste contexto, lentamente vão saindo de cena aqueles cujas suas relações eram frias e distantes – em relação aos filhotes –, dadas as baixas condições de sobrevivência viabilizadas (de Waal, 2007).

Simon Baron-Cohen (2004) denotou em suas pesquisas acerca de empatia, uma predominância feminina nesta capacidade. Esta consideração pode estar vinculada ao fato de que, na maioria dos mamíferos, as fêmeas é que estão mais próximas do cotidiano da prole, por conta de características como, por exemplo, a amamentação (de Waal, 2007). Em complemento a tal questão, Barraza, McCullough, Ahmadi & Zak (2011) apontam que comportamentos de altruísmo estão vinculados à liberação de oxitocina no cérebro e no sistema circulatório. Estes autores recordam a consideração de que tal hormônio fora primeiramente associado como importante apenas para o comportamento de amamentação e trabalho de parto.

Envolto a este assunto, Foley (1998) salienta que a interação e manifestação de comportamentos pró-sociais – empatia, solidariedade, altruísmo, etc. – para com indivíduos não parentes começou à medida que se estabeleceu um ambiente de adaptação evolutiva em que diferentes indivíduos – e até mesmo famílias – ancestrais necessitaram conjugar esforços, intentando que tal prática favorecesse na caça e proteção do grupo. Neste âmbito, ter habilidades para estabelecer relacionamentos interpessoais – fazer alianças – pode ter sido crucial para a sobrevivência, sendo este comportamento selecionado, isto é, nós descendemos primordialmente daqueles que sabiam trabalhar em grupo.

Além de tais características comportamentais, há de se denotar também que, envolto a este ambiente de adaptação evolutiva, características fisiológicas e anatômicas também foram sendo selecionadas, à medida que se demonstravam favoráveis ao comportamento social. Entre algumas destas características destaca-se o aperfeiçoamento da musculatura vocal – viabilizando assim o comportamento verbal –, o refinamento da expressividade facial e maior sensibilidade e susceptibilidade aos estímulos sociais (Del Prette & Del Prette, 2010).

Corroborando com essa compreensão, no espectro do desenvolvimento humano, estudos como o de Bussab (1997) aponta que todas as crianças, ao nascerem, possuem predisposições que permitem uma interação desta com o mundo. Para tanto, a autora ressalta que

ainda que os bebês, logo após o nascimento, apresentem-se altamente dependentes, reconhece-se que eles também possuem inúmeras habilidades que regulam o meio social – haja vista o comportamento de choro solicitando atenção para alguma demanda pessoal, por exemplo.

Em uma linguagem evocando conceitos comportamentais (Carvalho Neto & Tourinho, 1999; Gil, Oliveira, & Sousa, 2012; Sampaio & Andery, 2010; Skinner, 1978b; 2003; 2006; 2007), a criança nasce já com um repertório de comportamentos respondentes, herança de um passado filogenético. À medida que esta responde aos estímulos do ambiente, ela também age sobre eles, produz consequências que o modificam e, então, ela também é modificada. Os adultos, em meio ao cuidado, vão agir conforme indica sua filogenia, ontogenia e cultura, e a criança, por sua vez, advertirá quando suas necessidades estão sendo saciadas ou não.

Neste ponto, Bowlby (2002) chama a atenção para o fato da criança, em seu nascimento, não ser um organismo que consegue manter-se de modo independente, para tanto, necessita de uma instituição social que a auxilie neste período. O auxílio pode acontecer primariamente para a satisfação das necessidades imediatas, tais como alimentação e proteção, e depois esta contribuição estende-se para a viabilização de um ambiente que favoreça o desenvolvimento das capacidades da criança, isto é, assegurar uma atmosfera de afeição e estabilidade.

Tendo em vista que nosso ambiente atual é bem diferente daquele em que nossa espécie apareceu (Izar, 2009), o referido clima de afetividade, que é muito reforçador (Sidman, 1995), é ressaltado por Carvalho e Seidl-de-Moura (2011) como um cuidado que contribui com que o bebê se adapte bem às condições ambientais em que nasceu. Ao longo deste período de desenvolvimento, a criança vai praticando e aprimorando habilidades que lhe serão úteis em sua comunidade cultural, sendo esse assunto melhor detalhado no capítulo a seguir (Vieira & Prado, 2004).

3.5. Sobre Habilidades Sociais

“Os seres humanos, como seres sociais que são, passam grande parte de seu tempo interagindo com seus semelhantes. A qualidade e a natureza dessas interações determinarão, com frequência, muitas facetas de suas vidas.”
(Caballo, 2006)

Feito um rápido rastreamento filogenético do comportamento social, nota-se que ter habilidades para estabelecer vínculos de união foi um importante recurso para a sobrevivência. Dado o processo de seleção natural, os seres humanos chegam ao tempo histórico atual como seres eminentemente sociais – conforme já elucidada a epígrafe deste capítulo –, dos quais a qualidade das interações, ou seja, saber expressar sentimentos e atitudes de modo que respeite o outro e a si mesmo, são determinantes para um bem-estar tanto individual quanto social (Caballo, 2006).

No que tange abordar o comportamento social no âmbito do desenvolvimento infantil, há de se destacar que a dificuldade de cuidadores e educadores em lidar com as contingências do cotidiano, imbricadas ao processo de maturação das crianças, fomentam discussões e elaborações de programas que intentem auxiliar neste assunto. Nesta linha, o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) apresenta-se como uma alternativa de intervenção que pode contribuir em demandas associadas a problemáticas que demandam um viver social mais reforçador (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006).

O campo de estudos das Habilidades Sociais (HS) possui uma série de raízes históricas, dificultando uma demarcação exata de qual seria a data correta de seu surgimento. Conforme apresenta Caballo (2006), desde meados dos anos 30, já é possível denotar publicações de diferentes autores estudando aspectos do comportamento social junto a crianças – aspectos esses que atualmente podem ser reconhecidos como dentro do campo das HS. No entanto, a origem do movimento das HS é comumente atribuída a Andrew Salter, que no final dos anos 40, publicou seus trabalhos envolvendo expressividade facial, apoiado nos estudos de comportamento reflexo de Pavlov.

Ainda conforme conta Caballo (2006), outros autores mais tarde também trabalharam questões que hoje são enquadradas como HS, no entanto utilizaram-se de diferentes terminologias para designar tal conjunto de comportamentos. O próprio Andrew Salter utilizava-se da terminologia “personalidade excitatória”. Nomenclatura essa, substituída por Wolpe anos mais tarde, o qual fez uso do termo “comportamento assertivo”, para referir-se à expressão de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

No Brasil, o primeiro artigo conceitual em HS foi em 1996, intitulado “Habilidades Sociais: Uma Área em Desenvolvimento”, sendo os autores Almir e Zilda Del Prette. Bolsoni-Silva *et al.* (2006) demonstram que até o período da publicação deste artigo, o que predominava nos periódicos brasileiros eram artigos empíricos em HS, o que pode estar relacionado, justamente com o assunto ainda ser recente no país.

De acordo com Fonseca (2012), não há na literatura consenso sobre o que exatamente designa o termo HS. Com efeito, Bolsoni-Silva e Carrara (2010), ponderam que HS trata-se de uma expressão que remete ao campo teórico-prático do THS. Del Prette e Del Prette (2010) refletem que a temática do THS é um campo que recebe contribuições das mais diferentes abordagens psicológicas, sendo os enfoques cognitivo e comportamental os mais predominantes.

A partir de um olhar analítico-comportamental, Bolsoni-Silva e Carrara (2010) conceituam HS como um conjunto de comportamentos emitidos em situações de interação interpessoal, cujas consequências sejam mais reforçadoras do que punitivas para todos os sujeitos envolvidos na contingência – inclusive ao indivíduo que age. Esta forma de definir HS, conforme ressaltam os autores, aproxima-se muito ao conceito de “competência social”, o que, por vezes, faz com que estas duas expressões sejam tomadas como sinônimo.

Para este assunto, Del Prette e Del Prette (2010) ponderam que competência social trata-se de uma terminologia usada sob um sentido avaliativo. Isto é, diz-se que um indivíduo é competente socialmente quando ele desempenha suas HS de modo bem sucedido. Neste caso, é válido ponderar que agir de modo bem sucedido varia de acordo com o contexto histórico-cultural, ou seja, o que pode ser eficiente em uma situação social, pode não ser em outras (Del Prette & Del Prette, 1996).

Além do comportar-se habilidosamente, isto é, agindo perante as interações sociais de forma que contribua para uma competência social, há também o oposto disto. Conforme Del Prette e Del Prette (2001b) classificam, além das a) *respostas habilidosas* – aquelas emitidas pelo sujeito e que favorecem uma interação social bem sucedida –, há também b) *respostas não habilidosas ativas* – faz algo no ambiente – e c) *não habilidosas passivas* – deixa de fazer algo, é apenas receptivo. Ambas as respostas não habilidosas geram consequências nada reforçadoras, tanto para o sujeito que a emite, quanto para o sujeito que interage.

No âmbito infantil, Garcia-Serpa (2007) assinala que vários são os estudos que destacam a necessidade de crianças desenvolverem o quanto antes um repertório de HS. Del Prette e Del Prette (2005), em seus estudos acerca das classes de HS no contexto infantil, classificaram em sete diferentes categorias fundamentais: a) autocontrole e expressividade emocional; b) civilidade; c) empatia; d) assertividade; e) solução de problemas interpessoais; f) fazer amizades; g) habilidades sociais acadêmicas.

Para o presente estudo, em consideração ao instrumento que será utilizado para a coleta de dados (Del Prette & Del Prette, 2002; 2003; 2009), opta-se por classificar as HS em quatro categorias, consideradas como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Classificação esta, passível de observação na Tabela 1.

Tabela 1: *Classificação das Habilidades Sociais (Adaptado de Del Prette e Del Prette ,2009).*

HABILIDADES SOCIAIS	DEFINIÇÃO
Empatia e civilidade	Habilidades em expressar sentimentos de solidariedade, companheirismo, isto é, oferecer ajuda ou fazer elogios, por exemplo
Assertividade de enfrentamento	Habilidades de afirmação e defesa de direitos e de autoestima
Autocontrole	Habilidades de controle emocional diante de frustrações ou reações indesejáveis
Participação	Habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social do qual faz parte

Em consideração aos estudos em HS, Bolsoni-Silva *et al.* (2006) ao realizarem uma revisão das publicações em periódicos nacionais, salientam o predomínio de estudos empíricos em detrimento de estudos teóricos-conceituais. Anteriormente a este estudo, Murta (2005) também realizou um apanhado geral das publicações brasileiras, no que tange a aplicação prática em HS, e pode conferir o predomínio de programas de THS no âmbito clínico e escolar.

Especificamente sobre HS no contexto escolar, Barreto, Freitas e Del Prette (2011) realizaram um estudo com 50 crianças que apresentavam comorbidades de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Em seus resultados, entre outras questões, houve como perceber uma defasagem em HS envolvida no processo, sobretudo no que tange habilidades empáticas e habilidades assertivas.

Cia e Costa (2012) também realizaram um estudo relacionando problemas de comportamento, desempenho acadêmico e habilidades com 215 alunos do ensino fundamental – tendo participantes que vão da 1ª até 8ª série. Os resultados apresentam que problemas de comportamento estão negativamente correlacionados, isto é, quanto maiores as habilidades sociais menores são os índices de problemas de comportamento. Isto também acontece quando se correlaciona o desempenho acadêmico com os problemas de comportamento, ou seja, se o índice de problemas de comportamento está alto, menor é o desempenho acadêmico.

Cia e Barham (2009) realizaram um estudo que relacionou as variáveis HS, problemas de comportamento e autoconceito com o desempenho acadêmico – cada um com um instrumento em específico, do qual se realizou em seguida correlações com os dados coletados. Como resultado, as autoras encontraram aspectos que demonstram a importância do desenvolvimento das referidas variáveis para um melhor desempenho acadêmico de crianças.

Bandeira *et al.* (2006), ao estudarem a relação entre variáveis sociodemográficas e HS, junto a 257 estudantes do ensino fundamental, puderam denotar que, entre outros resultados, que o nível de HS variou em função das características socioeconômicas. Ainda nesta pesquisa, que também contou 185 pais, puderam apurar que quanto maior a escolaridade e nível socioeconômico dos pais, mais importância eles davam para o desenvolvimento de HS nos filhos e estes, por sua vez,

correspondem positivamente, isto é, constatou-se um melhor índice em crianças cujos pais se atentam para a qualidade de suas interações sociais.

Partindo destes resultados, constata-se que defasagens nas interações sociais, além de possuir ligação com o nível socioeconômico, refletem em questões como o baixo desempenho acadêmico e problemas de comportamento. Envolto a este contexto, Lisboa, *et al.* (2009), chamam a atenção para o quanto déficits em HS podem estar implicados em situações de “*bullying*”, fator esse que será examinado a seguir.

3.6. *Bullying* e suas implicações

“Vou atacar você e você não pode fazer nada. Sabe por quê? Porque eu sou grande e você é pequeno!”
(Del Prette, 2008, citando a fala de uma personagem do filme: “*Lucas: um intruso no formigueiro*”)

Uma complexa problemática voltada às interações sociais no contexto escolar que cada vez mais vem ganhando espaço na mídia, bem como tem concentrado esforços de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, atende pelo nome de *bullying* (Lopes Neto, 2011; Vermes & Banaco, 2012). Este fenômeno ganhou notoriedade a partir dos estudos de Dan Olweus, há mais de 30 anos atrás, na Noruega. Porém, no Brasil, as primeiras pesquisas acerca do assunto apenas surgiram a partir do ano 2000 (Dellecave, 2013).

Lisboa *et al.* (2009) discorrem que *bullying* é um termo utilizado para designar um fenômeno comportamental cujas características incidem a um conjunto de atos agressivos que acontecem sem um motivo aparente, no entanto, ele é intencional e pode ser protagonizado por um ou mais agressores. Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) ainda pontuam que a distinção que o *bullying* tem das demais manifestações de violência entre pares incide em seu caráter repetitivo, isto é, a prática agressiva ocorre várias vezes. Além disso, Vermes e Banaco (2012) também salientam que o *bullying* trata-se de um comportamento social cuja detecção de quais reforçadores estão envolvidos é de enorme dificuldade, haja vista que comumente não há

uma conexão funcional direta entre a ação do agressor e o comportamento da vítima.

Volk, Camilleri, Dane e Marini (2012) apresentam que o *bullying* tem sido observado em diversas sociedades, tendo como praticantes indivíduos com uma média de 14 anos idades. Estes autores, ao examinar o assunto de um ponto de vista evolucionista, defendem que o conjunto de comportamentos que designam o *bullying* foi selecionado ao longo da evolução. No caso, a proposta remete a nossos ancestrais, adolescentes, que em meio um dado ambiente de adaptação evolutiva precisavam garantir oportunidades de acasalamentos. Em meio a forte concorrência, e na necessidade de passar os genes adiante, formas de intimidação foram necessárias para garantir tanto a sobrevivência, como o sucesso reprodutivo.

Trazendo o assunto para as causas próximas, isto é, para os tempos atuais, uma vez envoltos a um ambiente um novo ambiente – diferente do qual evoluíram – os indivíduos precisam se adaptar às novas contingências e à medida que ele vai agindo, as consequências é que vão aumentar ou diminuir a probabilidade de tal comportamento se repetir. Hawley (1999) destaca que crianças que praticam *bullying* podem não ganhar um concurso de popularidade – finalidade esperada no ambiente ancestral – mas elas podem ter ganhos imediatos que, de acordo com a história de vida dela, são altamente reforçadores.

A epígrafe do presente capítulo apresenta uma fala, que Del Prette (2008) recortou de uma obra cinematográfica, que no Brasil possui o título de “Lucas: um intruso no formigueiro”. A partir do referido filme, a autora elabora uma discussão do *bullying* e cita esta frase para demonstrar uma ocorrência desta no filme. Como pode-se ver, trata-se de uma condição que denota uma característica de desproporcionalidade, questão marcante em situações de *bullying*.

Além do mais, no que tange aspectos comuns entre as vítimas e agressores, Vermees e Banaco (2012) comentam que não se trata de uma regra, mas frequentemente as vítimas possuem características diferentes ou pouco valorizadas pelos demais indivíduos do meio em que interage. Conforme definem os referidos autores, pode-se dividir em características a) *físicas* – é mais fraco que os demais, por exemplo –; b) *comportamentais* – desempenho escolar, por exemplo – e até mesmo c) *socioeconômicas*.

Braga e Lisboa (2010) ressaltam que meninos e meninas praticam o *bullying* de diferentes maneiras. Enquanto os meninos

costumam agir de modo violento em relação à vítima – agressões essas que podem ser tanto físicas como verbais –, as meninas tendem a serem mais sutis – espalhando fofocas ou realizando exclusão, por exemplo.

Aventa-se também a possibilidade da prática do *bullying* estar associada ao tamanho do estabelecimento educacional. Olweus (1997; 2003) chega a salientar que até então não haviam dados empíricos para sustentar a condição de que o *bullying* é uma consequência do tamanho da escola ou da turma. Porém, anos mais tarde, Lopes (2008b), em sua pesquisa sobre violência escolar, identificou que episódios de violência são encontrados em menor intensidade em contextos escolares com menor número de alunos. Aguilar (2011) também teve resultado semelhante, em pesquisa realizada na Guatemala. Este autor reflete que turmas menores tendem a tornar as relações mais homogêneas, diminuindo a probabilidade de hierarquização na interação social.

Entrando nesse assunto, faz-se válido salientar que Costa (2011) aponta que ambientes escolares mais extensos (várias entradas, pátios amplos) oportunizam comportamentos de agressividade, vandalismo e transgressões de regras. Não obstante, Cambell (2002) reflete acerca da questão de que escolas altamente numerosas ainda existem por herança da era industrial, “onde as massas trabalhavam” (p.177). De acordo com estudos citados pela autora, quando comparados a alunos de escolas pequenas e turmas reduzidas, estudantes de escolas maiores apresentavam menor número de participação em atividades, assumiam menos responsabilidades, colaboravam menos com os colegas e costumavam demonstrar mais comportamentos agressivos e retraídos.

Deste modo, tendo em vista que o *bullying* enquadra-se como uma prática coercitiva, faz-se válido destacar que Sidman (1995) pontuava contundentemente a questão de que coerção tende a gerar coerção. Com efeito, apoiado nisto, retoma-se a necessidade de pensar a implicação das HS em meio a situações de *bullying*.

Conforme fora explicitado na introdução do presente estudo, a partir de uma busca em base de dados, utilizando as terminologias “habilidades sociais” e “*bullying*”, não foi possível recuperar estudos nacionais que relacionem diretamente – e de modo empírico –, HS com *bullying*. No entanto, alguns autores, como Lisboa *et al.* (2009), sugerem que déficits em HS podem não só estarem presentes em situações de *bullying*, como também contribuir para seu estabelecimento e/ou manutenção.

Com efeito, a presente pesquisa, que objetiva investigar as relações entre HS e *bullying*, parte da ótica do próprio indivíduo, uma vez que o estudo será realizado a partir de instrumentos de autopercepção aplicados junto a estudantes de dois contextos escolares diferentes. Deste modo, almeja-se que este estudo auxilie na compreensão de como os indivíduos frequentemente lidam com a questão do *bullying*, quais causas eles tendem a atribuir e quais as habilidades sociais que estão relacionadas. Além disso, faz-se válido salientar que a importância de identificar se as estratégias comportamentais adotadas pelo indivíduo são semelhantes ou divergentes, nos dois contextos pesquisados, também podem contribuir para reflexões acerca da influência do tamanho e estrutura escolar no repertório do indivíduo.

4. MÉTODO

4.1. Caracterização da pesquisa

Para atingir os objetivos do presente trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de levantamento, pela qual, de acordo com Gil (2002), vincula-se a coleta de informações pertinentes a temática junto a um grupo de pessoas para, em seguida, mediante apreciação predominantemente quantitativa, analisar os dados obtidos. Com efeito, o presente estudo compreende uma classificação de pesquisa exploratória e descritiva (Gil, 2002), haja vista que, pretende-se proporcionar maior familiaridade com o assunto em questão, descrever as características dos fenômenos.

4.2. Campo de pesquisa e participantes

A presente pesquisa trabalha com uma amostragem por acessibilidade, que segundo Gil (2008), trata-se de um tipo de amostragem não probabilística em que o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso. Dada a condição de que a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, também faz-se válido salientar que não é intento da mesma gerar dados representativos, isto é, busca-se com o estudo, conhecer e descrever como se dá a relação entre habilidades sociais e *bullying*.

A pesquisa foi realizada entre os meses de abril a junho, em duas escolas: uma escola de caráter privado (doravante designada como “Escola 1”) e uma de caráter público (doravante designada como “Escola 2”). A Escola 1 fica localizada no município de Itajaí/SC e possui característica de ser uma escola de pequeno porte e trabalha com turmas reduzidas (cerca de 8 alunos por turma) que vão do 1º ao 5º ano. Já a Escola 2 fica localizada no município de Florianópolis/SC e caracteriza-se como uma escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, possui vários setores, salas e as turmas tem em geral entre 25 e 30 alunos.

A amostra é composta por 98 participantes, com idades entre 8 e 14 anos, sendo 23 são da Escola 1 e 75 são da Escola 2 (3 turmas de 5º ano). Tais crianças, em seus respectivos contextos escolares, compartilham do mesmo horário para o intervalo, bem como costumam fazer atividades recreativas da escola em conjunto (no período da

pesquisa, a Escola 2 estava realizando ensaios de dança para uma festa junina, com vários alunos da instituição, inclusive com as turmas que participavam da pesquisa).

4.3. Instrumentos

Para a realização do presente estudo foram utilizados dois instrumentos: a) Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - *IMHSC-Del-Prette* (Del Prette & Del Prette, 2009) e b) Questionário SCAN-Bullying 2005 (Almeida & Caurcel, 2005).

- a) Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - *IMHSC-Del-Prette*

O *IMHSC-Del-Prette* trata-se de uma parte integrante a um sistema de avaliação, elaborado por Del Prette & Del Prette (2009), que visa identificar, em crianças entre 7 e 12 anos, mediante auto relato, o repertório de habilidades sociais, bem como indicadores de problemas correlatos. Os itens do *IMHSC-Del-Prette* agrupam-se em quatro fatores, sendo eles: a) *empatia e civilidade* (habilidades em expressar sentimentos de solidariedade, companheirismo, isto é, oferecer ajuda ou fazer elogios, por exemplo); b) *assertividade de enfrentamento* (habilidades de afirmação e defesa de direitos e de autoestima); *autocontrole* (habilidades de controle emocional diante de frustrações ou reações indesejáveis) e *participação* (habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social do qual faz parte). É um instrumento aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e possui estudos psicométricos que sustentam sua validade (Del Prette & Del Prette, 2002; 2003).

O instrumento é composto por materiais digitais e impressos. É constituído por 21 itens, apresentados em forma de esquetes – isto é, vídeos de curta-duração encenando determinada situação – que retratam diversos contextos do cotidiano escolar, no que diz respeito a interação criança-criança ou criança-adulto. Cada item possui três alternativas de reação – uma habilidosa, uma não-habilidosa passiva e uma não-habilidosa ativa –, das quais solicita-se à criança que indique, na folha de resposta, àquela que comumente apresenta – um exemplo impresso de uma cena pode ser conferido no Anexo 1. A seguir, pede-se que a criança indique a frequência (sempre, às vezes ou nunca), a adequação

(certo, mais ou menos e errado) e a dificuldade (fácil, difícil ou mais ou menos) que a emissão de tal comportamento representa a ela. Na presente pesquisa, apenas foi explorado a dimensão frequência.

b) Questionário SCAN-Bullying 2005

O Questionário SCAN-Bullying 2005, por sua vez, trata-se de um instrumento – impresso –, que aborda o entendimento e formas de enfrentamento que crianças – com idades entre 8 e 12 anos – possuem acerca do *bullying*. O caderno de aplicação do “SCAN-Bullying” constitui-se de um questionário que contempla dados pessoais, um conjunto de 10 figuras, que ilustram situações de vitimização – física, verbal ou exclusão –, a partir das quais, solicita-se que a criança responda – baseando-se nas figuras – a um questionário composto por 13 questões, agrupadas em 3 partes: a) aspectos gerais da situação retratada na figura; b) questões específicas acerca da vítima; c) questões que relacionam-se ao grupo que pratica os atos explicitados.

Destas 13 questões, uma é aberta, e objetiva-se por meio dela identificar como o fenômeno é percebido pela criança. As demais questões são fechadas e abordam condições como: emoções que a história desperta; causas para o acontecimento ilustrado; identificação com alguma das personagens; questões sobre a vítima, sobre o grupo agressor e sobre as testemunhas. Por fim, o instrumento também solicita que a criança indique qual o desfecho que ela acredita que terá a situação, apresentando 5 figuras com possíveis finais para a história.

O Questionário SCAN-Bullying 2005 utilizado nesta pesquisa é um instrumento que passou por revisões recentes – objetivando aprimorar sua validade interna – não havendo ainda uma validação realizada no Brasil. Por este motivo o instrumento completo não poderá ser divulgado no corpo do trabalho – haja vista que se trata de uma condição exigida pela autora (Anexo 2).

A decisão pela utilização do SCAN-Bullying possui finalidade de investigação do *bullying*, isto é, como as crianças percebem o referido fenômeno. Na presente pesquisa, serão exploradas apenas as respostas dadas aos itens que identifiquem a percepção da criança em relação as causas, suas estratégias de enfrentamento e seu envolvimento no *bullying*.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, buscou-se entrar em contato com a direção das escolas, para expor os objetivos da pesquisa e solicitar autorização (Apêndice 1) para a realização do estudo, que por sua vez, fora aprovado pelo Comitê de Ética, sob o Parecer Consubstanciado 270.924, no dia 13 de Maio de 2013. Posteriormente a esta etapa iniciou-se o contato com as turmas escolares – envolvidas no critério estipulado para a participação nesta pesquisa – no qual foi entregue aos estudantes, que aceitaram participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 2), para que estes fossem preenchidos juntamente com os pais, indicando sua autorização.

Em posse do TCLE, todos os alunos foram dirigidos até o local disponibilizado pela escola para tal finalidade (no pátio da Escola 1 e na própria sala de aula na Escola 2), onde ambos os instrumentos foram aplicados – de forma coletiva. Na Escola 1 foram necessários 2 dias de aplicação, sendo uma para cada instrumento de coleta de dados. Já na Escola 2 houve a necessidade de 3 dias para a aplicação dos instrumentos.

O maior número de dias para a Escola 2, diz respeito a alguns problemas referentes aos recursos audiovisuais no primeiro dia de aplicação, que dificultavam a compreensão dos participantes. Outro fator também diz respeito as diversas intervenções realizadas pelos participantes, que se manifestavam durante a apresentação das imagens do IMHSC-Del Prette, realizando comentários acerca dos vídeos (satirizando, imitando ou comentando as imagens), tornando a aplicação do instrumento mais lenta.

Todas as partes envolvidas no processo, isto é, instituição escolar e participantes da pesquisa, foram comunicados que após o desfecho da pesquisa, haverá uma devolutiva com os resultados da pesquisa. Às instituições escolares também foi ofertada uma oficina, junto a educadores – e demais interessados – para trabalhar temáticas tangentes a Habilidades Sociais como prevenção à situações de *bullying*.

4.5. Análise dos dados

Os dados coletados a partir do IMHSC-Del-Prette, foram organizados de acordo com as normas indicadas pelo seu manual e

processada com o auxílio da 19ª versão do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS-19) – software projetado para análises estatísticas. Já, pelo fato do SCAN-Bullying não possuir um manual, nem instruções pré-estabelecidas, os dados foram tabulados e submetidos a análises formais no mesmo software.

Para a apreciação analítica dos dados foram realizadas análises estatísticas descritivas, para a visualização de questões referentes à frequência, desvio padrão e média. Também foram feitas análises comparativas nas diferentes dimensões provenientes dos instrumentos IHMSC-Del-Prette e SCAN-Bullying, sendo utilizado o teste estatístico de qui-quadrado (χ^2), considerando o valor de $p < 0,05$ como significativo. É válido destacar que algumas comparações entre variáveis também foram discutidas sob uma interpretação de cunho qualitativo.

5. RESULTADOS

5.1. Aspectos sociodemográficos e psicológicos dos participantes

A pesquisa contou com uma amostra de 98 participantes (51 meninos e 47 meninas) com a média de idade de 10,56 anos (DP=1,202), provenientes de dois contextos escolares. As idades variam entre 8 e 14 anos, sendo que a maioria (66,3%) dos participantes possuem 11 anos de idade. As tabelas 2 e 3 apresentam as distribuições dos participantes por tipo de escola, de acordo com o sexo e idade.

Tabela 2: *Distribuição dos participantes por tipo de escola, de acordo com o sexo*

Sexo	Tipo de escola		Total
	Escola 1	Escola 2	
Masculino	11	40	51
Feminino	12	35	47
Total	23	75	98

Tabela 3: *Distribuição dos participantes por tipo de escola, de acordo com a idade*

Idade	Tipo de escola		Total
	Escola 1	Escola 2	
8 anos	11	0	11
9 anos	9	0	9
10 anos	3	1	4
11 anos	0	65	65
12 anos	0	7	7
13 anos	0	1	1
14 anos	0	1	1
Total	23	75	98

Quanto à composição familiar, cerca de metade das crianças declararam viver em família nuclear, isto é, pai e mãe (e por vezes com irmãos). Além disso, 17 participantes declararam morar apenas com a mãe e apenas 2 apontaram que moram apenas com o pai. A tabela 4 apresenta a distribuição dos casos:

Tabela 4: *Distribuição da composição familiar dos participantes, de acordo com o tipo de escola*

Composição familiar	Tipo de escola		Total
	Escola 1	Escola 2	
Mãe e Pai	08	23	31
Mãe, Pai e Irmãos	03	18	21
Somente com a Mãe	04	13	17
Mãe, Pai e Avós	03	05	08
Mãe e Avós	02	04	06
Mãe, Pai, Avós e Tios	02	00	02
Somente com o Pai	01	01	02
Mãe, Avós e Irmãos	00	01	01
Mãe e Irmãos	00	01	01
Mãe e Padrasto	00	01	01
Total	23	67	90

Quanto ao desempenho acadêmico, 11 participantes não responderam a questão que investigava como o próprio aluno avalia suas notas do ano anterior. Daqueles que responderam: 88,5% consideram suas notas “boas” ou “muito boas”; 11,5% assinalaram que suas notas foram “razoáveis”; Nenhum dos participantes avaliou suas notas como “ruins” ou “muito ruins”.

5.2. Caracterização das Habilidades Sociais

As Habilidades Sociais dos participantes estão caracterizadas de acordo com as reações (habilidosa, não-habilidosa passiva e não habilidosa ativa), sendo cada uma delas organizadas de modo que permita a visualização dos diferentes contextos pesquisados (escola particular e pública). Para este momento, os resultados da pesquisa serão expostos via análise descritiva (frequência).

5.2.1. REAÇÃO HABILIDOSA

Tendo em vista que o foco da pesquisa remete-se a dimensão *comportamental* da reação habilidosa, pediu-se que os participantes indicassem com que frequência eles emitem cada comportamento apresentado. Uma síntese dos resultados da auto avaliação dos participantes nas subescalas “empatia e civilidade”, “assertividade de

enfrentamento”, “autocontrole” e “participação” é passível de observação nas tabelas 5, 6, 7 e 8, respectivamente.

Tabela 5. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Empatia e Civilidade – Reação: Habilidade)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	04	49
Dentro do intervalo médio	17	14
Acima do intervalo médio	00	00
Total	21	63

Tabela 6. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Assertividade de enfrentamento – Reação: Habilidade)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	08	25
Dentro do intervalo médio	13	34
Acima do intervalo médio	00	03
Total	21	62

Tabela 7. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Autocontrole – Reação: Habilidade)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	03	07
Dentro do intervalo médio	14	36
Acima do intervalo médio	05	18
Total	22	61

Tabela 8. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Participação – Reação: Habilidade)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	05	33
Dentro do intervalo médio	12	25
Acima do intervalo médio	05	04
Total	22	62

Destaca-se aqui que a subescala que obteve as maiores ocorrências de auto avaliações positivas foi a de “autocontrole”, uma vez que nela encontra-se o maior número de crianças acima e dentro do intervalo médio, bem com o menor número de crianças abaixo. A subescala de “assertividade de enfrentamento” até apresenta dados equivalentes ao de “autocontrole”, no que tange o número de ocorrências de participantes dentro do intervalo médio, entretanto, os dados destas duas subescalas ficam claramente discrepantes no número de ocorrências acima e abaixo do intervalo.

Já as outras duas subescalas possuem o maior número de ocorrências de participantes abaixo do intervalo médio. Chama-se a atenção para a subescala “empatia e civilidade” que não só possui o maior número de ocorrências abaixo do intervalo médio, como também possui o menor número de ocorrências dentro do intervalo e é o único que não possui ocorrências acima.

Estas informações favorecem uma compreensão de que, dentre os perfis disponíveis, os participantes frequentemente agem de modo socialmente habilidoso quando a situação antecedente envolve um contexto em que o “autocontrole” é uma reação esperada. Em contrapartida, situações que demandam reações de “empatia e civilidade” demonstram-se como a mais defasada nos participantes da pesquisa.

5.2.2. REAÇÃO NÃO-HABILIDOSA PASSIVA

As crianças também avaliaram as reações não-habilidosas passivas, que por sua vez, correspondem ao conjunto de respostas dadas às situações em que a personagem do vídeo emite algum comportamento internalizante (como por exemplo: retração social e isolamento). Nas tabelas 9, 10, 11 e 12 observa-se uma síntese das auto avaliações dos participantes, a partir do que eles responderam acerca da frequência que emitem comportamentos semelhantes ao exposto nos vídeos.

Tabela 9. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Empatia e Civilidade – Reação: Não-habilidosa passiva)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	05	13
Dentro do intervalo médio	16	47
Acima do intervalo médio	00	02
Total	21	62

Tabela 10. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Assertividade de enfrentamento – Reação: Não-habilidosa passiva)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	04	02
Dentro do intervalo médio	18	54
Acima do intervalo médio	00	04
Total	22	60

Tabela 11. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Autocontrole – Reação: Não-habilidosa passiva)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	17	17
Dentro do intervalo médio	05	44
Acima do intervalo médio	00	01
Total	22	62

Tabela 12. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Participação – Reação: Não-habilidosa passiva)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	01	20
Dentro do intervalo médio	20	42
Acima do intervalo médio	00	00
Total	21	62

Conforme se verifica nas tabelas, é expressivo o número de participantes acompanhando a amostra geral em todas as subescalas, ou

seja, os participantes manifestam mais reações não-habilidosas passivas do que as socialmente habilidosas.

Em “assertividade de enfrentamento” observa-se o maior número de ocorrências de participantes dentro e acima do intervalo médio e logo na sequência denotam-se as subescalas de “empatia e civilidade” e de “participação”. Este fator indica que a maior parte dos participantes, quando inseridos em situações antecedentes que demandam uma resposta assertiva, empática ou de participação, estes tendem a manifestar comportamentos internalizantes.

A subescala que ligeiramente desprende-se das demais continua sendo a que envolve situações que demandam reações de “autocontrole”. Esta, não só possui o menor número de participantes acompanhando a média, como também possui o maior número de ocorrências abaixo do intervalo médio. Noção esta que dá ainda mais sustentação que os participantes da pesquisa possuem melhor proficiência nessa habilidade em detrimento das demais.

5.2.3. REAÇÃO NÃO-HABILIDOSA ATIVA

Nas reações não-habilidosas ativas passa-se a investigar os comportamentos externalizantes (como agressão física ou verbal e destruição de objetos, por exemplo). Nas tabelas 13, 14, 15 e 16 é possível conferir os resultados.

Tabela 13. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Empatia e Civilidade – Reação: Não-habilidosa ativa)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	20	00
Dentro do intervalo médio	00	56
Acima do intervalo médio	00	07
Total	20	63

Tabela 14. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Assertividade de enfrentamento – Reação: Não-habilidosa ativa)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	21	28
Dentro do intervalo médio	00	28
Acima do intervalo médio	00	03
Total	21	59

Tabela 15. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Autocontrole – Reação: Não-habilidosa ativa)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	02	30
Dentro do intervalo médio	18	31
Acima do intervalo médio	00	00
Total	20	61

Tabela 16. *Frequência: síntese da auto avaliação (Subescala: Participação – Reação: Não-habilidosa ativa)*

Síntese	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Abaixo do intervalo médio	10	04
Dentro do intervalo médio	12	47
Acima do intervalo médio	00	11
Total	22	62

Aprecia-se nas tabelas que a maioria dos participantes encontram-se dentro do intervalo médio. Chama-se a atenção para a condição presente na subescala de “assertividade de enfrentamento” em que todos os participantes provenientes das escolas particulares encontram-se abaixo da média. O mesmo ocorre em “empatia e civilidade”, sendo válido ressaltar que nessa subescala ainda acontece de haver um dos maiores números de ocorrência dentro e acima do intervalo médio, todos provenientes de escola pública.

Nas outras duas subescalas já é possível verificar que os participantes estão mais distribuídos, sendo a de “participação” aquela que possui o maior número de ocorrências dentro e acima do esperado.

Tanto a subescala de “empatia e civilidade” quanto a de “participação” indicam que a maioria dos participantes tendem a agir de modo não-habilidoso ativo em situações que demandam respostas empáticas ou participativas.

5.3. Caracterização da percepção acerca do *bullying*

Tal como a caracterização das habilidades sociais dos participantes, os dados acerca do *bullying* também serão apreciados via análise descritiva (frequência) e, por vezes, análise percentual. Os dados serão agrupados de modo que na primeira parte serão expostos os dados acerca de como os participantes caracterizam a sequencia de acontecimentos (presente no questionário) que designam uma contingência de *bullying*, quais as possíveis causas apontadas por eles.

Em seguida serão apresentadas as respostas dos participantes em relação a já terem participado como autores, vítimas ou testemunhas em situações de *bullying* e quais são suas estratégias de enfrentamento. Por fim, serão apresentados os resultados referentes a uma avaliação da situação, no que tange o perfil dos envolvidos e sentimentos atribuídos a estes, com os participantes adotando o ponto de vista da personagem que sofre e da que pratica o *bullying*.

5.3.1. A CARACTERIZAÇÃO DO *BULLYING*

Uma das formas de compreender como os participantes interpretam a situação de *bullying* foi investigada a partir de uma questão em que alguns termos possíveis foram disponibilizados logo na sequência, indicando uma definição, e as crianças assinalavam se concordavam ou discordavam. Verifica-se, na tabela 17, a percentagem dos participantes que concordavam com as respectivas assertivas, oriundos da rede particular e pública, respectivamente.

Tabela 17. *Caracterização do bullying: porcentagem de alunos que concordam*

Você acha que o que acontece nestas situações é...	Escola 1		Escola 2	
	Concorda	Discorda	Concorda	Discorda
Brincadeira	0% (00)	100% (23)	15% (10)	85% (57)
Sem intenção	4% (01)	96% (21)	9% (06)	91% (60)
Divertido	4% (01)	96% (21)	8% (05)	92% (60)
Vingança	30% (07)	70% (16)	28% (18)	72% (47)
Conflito	32% (07)	68% (15)	51% (34)	49% (32)
Abuso de poder	48% (11)	52% (12)	82% (55)	18% (55)

Como pode se averiguar, em ambas as escolas, o maior número de participantes concorda mais com os aspectos negativos do que com os positivos. Isto é, os estudantes tendem a entender situações de *bullying* mais como um abuso de poder, uma briga eventual (conflito) ou uma vingança do que como uma situação divertida, uma brincadeira entre amigos ou algo sem intenção, que acontece por acaso.

5.3.2. AS CAUSAS DO BULLYING

Investigou-se também, junto aos participantes, quais seriam as questões que eles identificam como a causa para que o *bullying* aconteça. Na tabela 18 observa-se a porcentagem dos participantes que assinalaram respostas indicando que concordam com as referidas assertivas:

Tabela 18. *Causas do bullying: porcentagem dos alunos que concordam*

Na sua opinião, estas situações acontecem como provável causa do bullying...	Escola 1		Escola 2	
	Sim	Não	Sim	Não
para se divertirem.	65% (15)	35% (08)	75% (47)	25% (17)
porque na escola os castigos são leves.	68% (15)	32% (07)	62% (40)	38% (24)
pela maneira de ser do(a) menino(a).	73% (16)	27% (06)	90% (63)	10% (06)
pela maneira de ser dos(as) meninos(as) do grupo.	78% (18)	22% (05)	80% (53)	20% (13)
porque ninguém defende o(a) menino(a) com medo que lhe façam o mesmo.	87% (20)	13% (03)	87% (56)	13% (08)
porque ninguém toma partido pelos(as) mais fracos(as).	86% (19)	14% (03)	83% (53)	17% (11)
porque o(a) menino(a) não pertence ao grupo delas.	87% (20)	13% (03)	76% (49)	24% (15)
porque os adultos não sabem o que acontece com os alunos.	86% (19)	14% (03)	89% (57)	11% (07)
porque o(a) menino(a) não tem amigos(as).	91% (21)	9% (02)	83% (54)	17% (11)
porque eles(as) têm raiva uns dos outros.	91% (21)	9% (02)	70% (45)	30% (19)
porque os do grupo acham-se os melhores.	91% (21)	9% (02)	98% (61)	2% (01)
porque os do grupo não recebem educação em casa.	91% (21)	9% (02)	84% (54)	16% (10)
porque os do grupo sabem que ninguém fala.	96% (22)	4% (01)	83% (54)	17% (11)
porque os do grupo sabem que o(a) menino(a) não pode defender-se.	96% (22)	4% (01)	93% (57)	7% (04)

Conforme indica a tabela 18, os participantes compreendem que as situações de *bullying* acontecem por conta de que os autores sabem que a vítima não pode se defender. A maioria dos estudantes também indicou que pode ser a condição de que os agressores sabem que

ninguém vai delatar a situação a alguém que possa interferir, isto é, a situação segue ocorrendo em sigilo diminuindo a probabilidade de haver intervenção de alguém que não esteja envolto a tal contingência.

Também é possível observar que a causa do *bullying*, segundo os participantes da rede privada, é pouco atribuída ao modo de ser da vítima. De igual modo, a questão de que as escolas costumam emitir punições leves ou então de que situações de *bullying* são ocasionadas como forma de diversão, são as alternativas das quais a maioria dos estudantes da escola particular também não identificam como a causa do *bullying*.

Entre os estudantes de escola pública, a questão mais atribuída como causa do *bullying* é condição dos autores terem uma postura que indica o quanto eles sentem-se 'os melhores'. Além disso, assim como entre os participantes da escola particular, a questão de a vítima não ter artifícios para se defender também é vista pelos escolares da rede pública como um fator que causa o *bullying*.

Os participantes do ensino público também consideram que a maneira de ser da vítima pode ser uma causa para o estabelecimento da prática do *bullying*. Na questão das escolas emitirem punições leves aos agressores, os participantes da rede pública também concordam com os do ensino privado, em considerar que esse fator como o que menos tende a ocasionar a prática de *bullying*.

5.3.3. A PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES BULLYING E SUAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

A partir do questionário utilizado, os participantes foram inquiridos acerca de um eventual envolvimento em situações de *bullying*. Três perguntas foram utilizadas no intento de investigar qual o papel da criança em meio a essa contingência e com qual frequência ocorrem tais acontecimentos.

Na tabela 19 observa-se a ocorrência de respostas dadas pelos participantes, ao serem questionados se conhecem alguém que já tenha passado por situações semelhantes a do quadrinho inicial do questionário.

Tabela 19: *Sobre a participação como testemunha*

Você tem conhecimento de alunos da escola que tenham passado por situações semelhantes?	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Nunca	50% (11)	22% (15)
Poucas vezes	41% (09)	32% (22)
Algumas vezes	4,5% (01)	31% (21)
Muitas vezes	4,5% (01)	15% (10)
Total	100% (22)	100% (68)

O total de respostas dadas pelos participantes de ambas as escolas seguem uma lógica semelhante, onde se observa pouca discrepância entre o número de respostas dadas [$\chi^2(3)=10,966$, $p<0,05$]. Este dado pode ocultar a condição de que na escola particular, metade dos que responderam a essa questão relatam que não possuem conhecimento de colegas que passaram por situações que se caracterizam como *bullying*.

Também fora consultado junto aos participantes, se eles já passaram por alguma situação semelhante a da personagem que passa pelas várias situações aversivas apresentadas no quadrinho. Na tabela 20 é possível identificar como se distribui as respostas dadas pelos estudantes.

Tabela 20. *Sobre a participação como vítima*

Já te aconteceu alguma situação semelhante à deste menino/menina?	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Nunca	57% (13)	35% (24)
Poucas vezes	13% (03)	43% (29)
Algumas vezes	26% (06)	16% (11)
Muitas vezes	4% (01)	6% (04)
Total	100% (23)	100% (68)

Dos 91 participantes que responderam a essa questão, pode-se notar que 37 deles relatam nunca terem passado por situações similares a da personagem, alegando deste modo que não identificam que já tenham sofrido algum *bullying*. Os demais declararam que já estiveram imersos a contingências semelhantes a que observaram, porém a maioria alega que foram poucas as vezes que tal condição ocorreu.

Vale salientar que novamente mais da metade dos estudantes da escola particular que responderam a essa questão (que remonta a

condição de já terem sofrido *bullying* ou não) responderam nunca ter passado por situações aversivas, tal como as observadas. Já a quantidade de alunos da escola pública que dizem nunca terem sofrido algo semelhante a personagem é considerável, entretanto a maior parte deste grupo de estudantes concentra-se entre os que indicam já terem passado por momentos assim poucas ou algumas vezes.

A participação em situações de *bullying* como agressores também foi investigada. No caso, a sequencia de imagens do instrumento (SCAN-Bullying) indicava que o autor da situação era, na verdade, um grupo de amigos. Para tanto a pergunta que investiga se os participantes já foram autores vincula a criança enquanto pertencente a um grupo e as respostas dadas por elas é passível de observação na tabela 21.

Tabela 21. *Sobre a participação como autor(a)*

Você já participou de uma situação parecida com um grupo?	Tipo de escola	
	Escola 1	Escola 2
Nunca	86% (19)	67% (43)
Poucas vezes	9% (02)	25% (16)
Algumas vezes	5% (01)	5% (03)
Muitas vezes	0% (00)	3% (02)
Total	100% (22)	100% (64)

Confere-se então, que mais uma vez a escola particular possui um número considerável de crianças que declaram nunca ter participado de alguma situação de *bullying*. No entanto, desta vez mais da metade de alunos da rede pública que responderam a essa questão também assinalaram que nunca se envolveram em tais contingências na posição de autores.

O questionário também busca identificar, junto aos participantes da pesquisa, quais são suas estratégias de enfrentamento nas situações de *bullying*. Os resultados dos alunos, indicando a porcentagem dos que entendem que a estratégia ocorre, podem ser verificados na tabela 22.

Tabela 22. *Estratégias de enfrentamento*

Em situações parecidas com esta, o que você faz?	Escola 1		Escola 2	
	Sim	Não	Sim	Não
Ponho-me do lado do grupo.	25% (05)	75% (15)	19% (12)	81% (50)
Afasto-me.	41% (09)	59% (13)	65% (42)	35% (23)
Nada.	68% (15)	32% (07)	41% (25)	59% (38)
Conto ao encarregado de educação (mãe, pai, avós...).	91% (20)	9%(02)	86% (55)	14% (09)
Conto a um professor.	90% (19)	10% (02)	85% (53)	15% (09)
Ajudo o(a) menino(a).	95% (19)	5% (01)	92% (57)	8% (05)

Dentre os estudantes da escola particular, observa-se que o comportamento de ajudar a vítima ou contar a um responsável (pais, professor, etc.) é o mais frequente. Por outro lado, unir-se ao grupo de autores de *bullying* ou buscar um afastamento dos ambientes/indivíduos que viabilizam a prática são os tipos de recursos menos utilizados pelos participantes da pesquisa.

Entretanto, a maioria dos participantes provenientes da rede pública declarou que, diante de uma situação de *bullying*, buscam ajudar a vítima. Contar a um responsável também é uma estratégia bastante assinalada pelos estudantes. No entanto, colocar-se ao lado do grupo, assim como os alunos da escola particular, também é assinalada como o recurso menos utilizado entre os participantes.

Os participantes também foram inquiridos acerca de quais as estratégias de enfrentamento eles acreditam que uma vítima de *bullying* faça. A porcentagem de alunos que indicaram tais estratégias como as mais prováveis a serem adotadas pela vítima pode ser conferida na tabela 23.

Tabela 23. *Estratégias de enfrentamento da vítima*

O que fará o(a) menino(a) para mudar a situação?	Escola 1		Escola 2	
	Sim	Não	Sim	Não
Faz o mesmo a outros meninos e meninas.	22% (05)	78% (18)	34% (20)	76% (39)
Vinga-se deles(as).	30% (07)	70% (16)	60% (37)	40% (25)
Nada.	35% (08)	85% (15)	51% (31)	49% (30)
Pensa: “eu sou mais inteligente que eles(as) e invejam-me”.	50% (11)	50% (11)	72% (45)	28% (17)
Tenta passar despercebido(a).	61% (14)	39% (09)	80% (48)	20% (12)
Fala com eles(as) e diz o que pensa.	70% (16)	30% (07)	61% (38)	39% (24)
Chora.	70% (16)	30% (07)	79% (49)	21% (13)
Anda sozinho(a).	73% (16)	27% (06)	68% (41)	32% (19)
Tenta não mostrar o que sente.	73% (16)	27% (06)	84% (53)	16% (10)
Pensa sempre: “porque me acontecem estas coisas”.	82% (18)	18% (04)	85% (52)	15% (09)
Pede ajuda aos pais.	96% (24)	4% (01)	82% (52)	18% (11)
Pede ajuda a um professor.	96% (22)	4% (01)	81% (51)	19% (12)
Pede ajuda a uma colega.	100% (23)	0% (00)	74% (46)	26% (16)

Ao que se pode denotar, a maioria dos estudantes da escola particular assinalaram que o recurso a ser utilizado pela vítima de *bullying* é buscar apoio de uma outra pessoa (amigo, pais, professor). A possibilidade de a vítima recorrer a comportamentos encobertos, como o de não emitir publicamente ações explicitando o que está sentindo (isto é, retraindo-se) ou então questionarem-se recorrentemente sobre o porquê de tais acontecimentos ocorrerem com ela, também foi assinalada por grande parte dos participantes.

A vítima não fazer nada, vingar-se ou fazer o mesmo a outras pessoas, isto é, repetir o padrão de comportamento ao qual ela esteve envolvida, foram as características em que o grupo de participantes menos acredita que possa ser utilizada. Estes dados estão bem próximos ao que o grupo de estudantes do ensino público respondeu

Com efeito, percebe-se que pedir ajuda ou recorrer a algum comportamento encoberto (ter pensamentos negativos ou retraindo-se, evitando demonstrar os respondentes eliciados) também são apontados

como formas de lidar com a situação e não fazer nada, utilizar-se de comportamentos que denotem vingança ou a reprodução do que já sofreu não seriam os recursos a serem utilizados pela vítima, no olhar destes estudantes. Sendo assim, uma particularidade a ser destacada é que grande número de estudantes da rede pública entendem que a vítima também não irá buscar conversar com seu(s) algoz(es).

5.4. Comparações entre Habilidades Sociais e *bullying*

5.4.1. CATEGORIAS DE HABILIDADES SOCIAIS vs. PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE *BULLYING*

Tendo em vista o que os participantes declararam acerca da frequência que emitem as reações habilidosas e não-habilidosas passivas e ativas, comparam-se tais resultados com os apresentados pelas crianças no questionário de *bullying*, enfatizando-se as questões cujos participantes apontaram seus comportamentos frente a tal situação. A primeira comparação realizada, a partir do qui-quadrado, compreende as diferentes categorias de habilidades sociais em que se enquadram os participantes e suas respectivas respostas sobre possuírem conhecimento de situações de *bullying*. A única diferença significativa ocorre quando se comparam os resultados das reações não-habilidosas ativas para “empatia e civilidade” com os das respostas assinaladas por todos os participantes, sem distinção de contexto [$\chi^2(6)=17,289$, $p<0,05$]. É válido resgatar que 57 participantes (dos 76 que responderam adequadamente as duas questões aqui comparadas) declararam reagir de modo agressivo em situações que exigem um comportamento empático e civilizado.

Dos participantes que ficaram abaixo da média (25%), ou seja, denotando que não costumam se comportar agressivamente nas referidas situações, metade declarou que “nunca” tomaram conhecimento de uma situação de *bullying* e a outra metade declarou ter se deparado com tais acontecimentos uma ou duas vezes. Em contrapartida, a maioria dos participantes que ficaram dentro ou acima da média alegou conhecer casos que se repetiam ao longo do tempo, por vezes tornando-se uma situação habitual. A figura 3 apresenta um gráfico que visa auxiliar na visualização de tais dados.

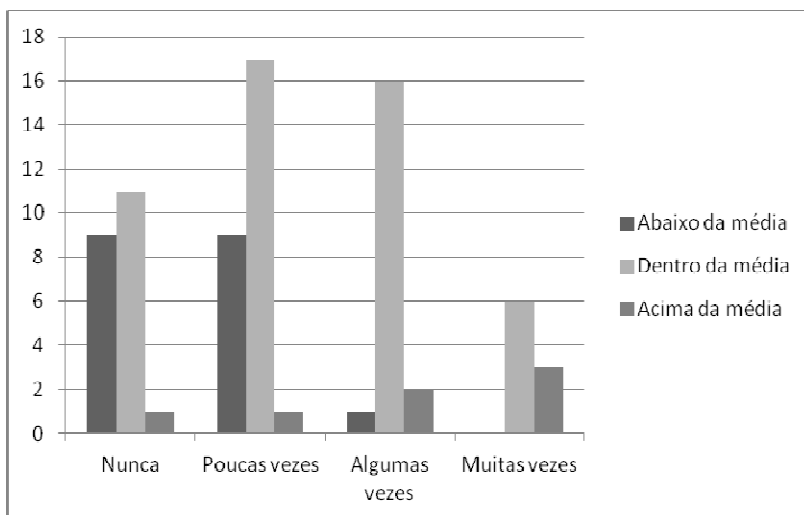


Figura 3. Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “empatia e civilidade” e a participação como testemunha: todos os participantes.

No que tange a relação entre as diferentes habilidades sociais e a vinculação dos participantes ao contexto do *bullying* no papel de vítima, a única diferença significativa encontrada a partir do qui-quadrado envolve crianças que reagem adequadamente em situações que lhe é exigido um comportamento assertivo. No caso, crianças da escola 2, que ficaram dentro ou acima da média tenderam a responder que nunca foram vítimas de *bullying* ou que já foram uma vez ou outra [$\chi^2(6)=14,529$, $p<0,05$], conforme pode-se observar na figura 4.

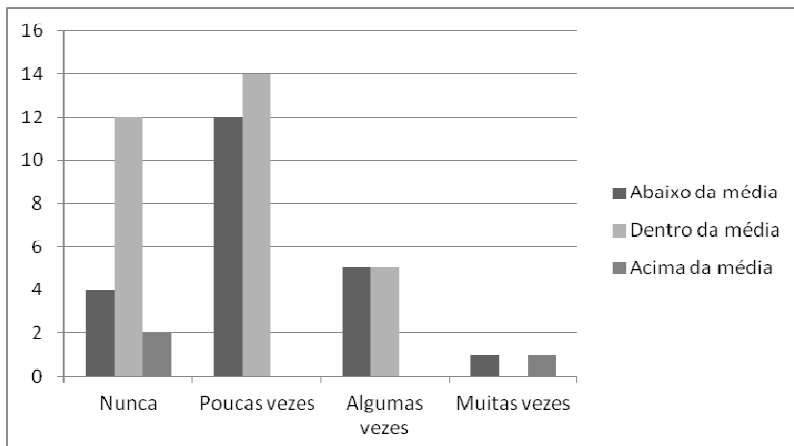


Figura 4. Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e a participação como vítima: escola 2.

Vale-se ressaltar que a opção “poucas vezes” designa que houve envolvimento uma ou duas vezes, “algumas vezes” já compreende que a situação repetiu-se por um curto período de tempo e “muitas vezes” remonta a condição de que a situação tornou-se habitual. Outra questão importante de se destacar é que o total de crianças [$\chi^2(6)=12,700$, $p<0,05$] segue a mesma lógica da escola 2, ou seja, com a maioria dos que estão dentro da média indicando que nunca foram vítimas ou que já foram por uma ou duas vezes (poucas vezes).

Outro exame entre comparação de variáveis realizado por meio do teste qui-quadrado diz respeito aos perfis de habilidades sociais e a participação em situações de *bullying* como autor. Reagir de modo não-habilidoso passivo em situações de participação apresentou estar atrelado com o envolvimento do sujeito com o *bullying*, na condição de autor [$\chi^2(3)=9,656$, $p<0,05$]. O resultado demonstra que as crianças que comportam-se de modo internalizante, em situações que é esperado um comportamento participativo, tendem a não praticar *bullying*, haja vista que 60% do total de estudantes que estão dentro da média, nesta categoria, declararam nunca terem participado de situações semelhantes a apresentada na sequencia de quadrinhos, na condição de autores. A figura 5 ilustra os referidos resultados.

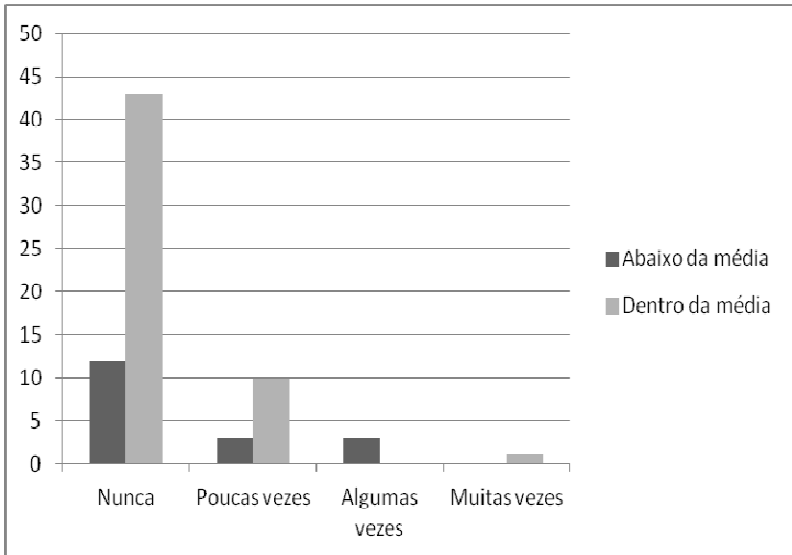


Figura 5. Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “participação” e a participação como autor: todos os participantes.

5.4.2. CATEGORIAS DE HABILIDADES SOCIAIS vs. ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Outra forma de comparar as diferentes categorias de habilidades sociais com um aspecto do *bullying*, via teste qui-quadrado, é buscar identificar quais formas de enfrentamento costumam ser utilizadas e a quais reações habilidosas e/ou não-habilidosas elas correspondem. Neste primeiro momento cruzaram-se os dados entre as reações habilidosas e as estratégias de enfrentamento que eles emitem frente a situações de *bullying*.

Dos resultados totais, isto é, unindo as respostas dos participantes dos dois contextos, nota-se que houve diferença significativa entre o comportamento de afastar-se e o de “empatia e civilidade” [$\chi^2(3)=8,086, p<0,05$] e de “assertividade de enfrentamento” [$\chi^2(6)=15,683, p<0,05$]. Em ambas as reações habilidosas, as respostas predominantes foram de que “nunca” ou “algumas vezes” se afastam, sendo importante destacar que a diferença entre as reações é de que na habilidade empática, as crianças que responderam desta forma enquadraram-se abaixo da média (isto é, possuem um déficit na habilidade

empática) e na habilidade assertiva os participantes encontram-se dentro da média (indicando que eles reagem conforme o esperado). As figuras 6 e 7 apresentam tal proporção:

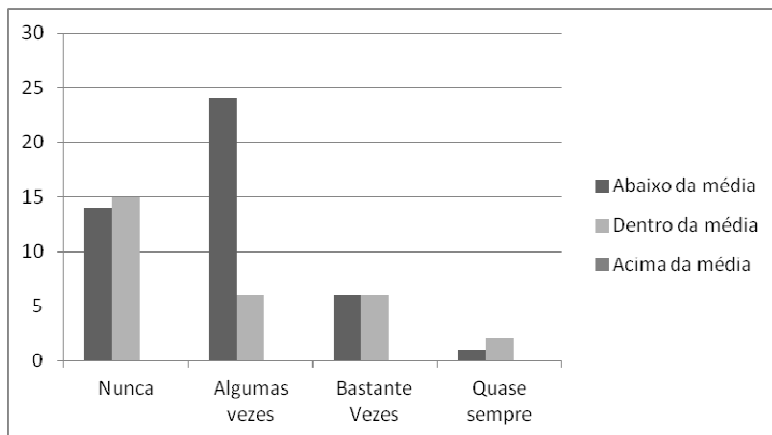


Figura 6. Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de afastar-se: todos os participantes.

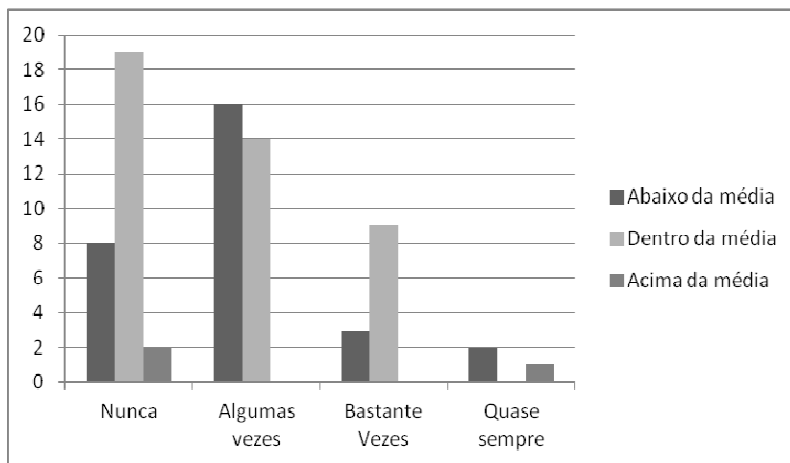


Figura 7. Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de afastar-se: todos os participantes.

Um dos modos de intervenção proposto no questionário SCAN-Bullying é o de “ajudar o(a) menino(a)”, isto é, ajudar a vítima. A

reação habilidosa que apresentou uma diferença significativa foi a de “autocontrole” [$\chi^2(6)=15,273$, $p<0,05$]. No caso, a proporção de crianças dentro ou acima da média, nesta reação habilidosa, são as que demarcaram que em situações de *bullying* buscam ajudar a vítima na maior parte dos casos que possuem conhecimento, conforme pode ser visualizado na figura 8:

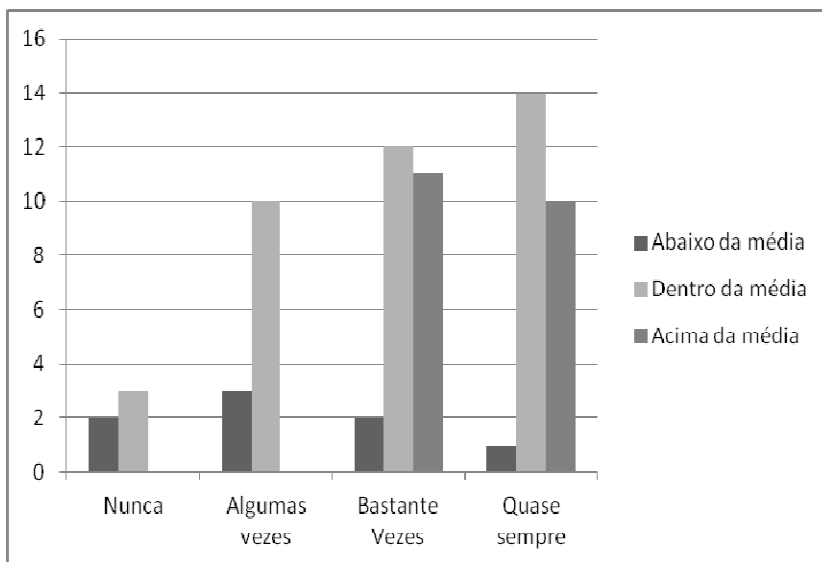


Figura 8. Comparação entre a reação habilidosa de “autocontrole” e o comportamento de ajudar a vítima: todos os participantes.

Outra variável apresentada pelo instrumento de *bullying*, visando uma intervenção, diz respeito a condição de contar a um professor, que por sua vez, possui diferença significativa com as reações habilidosas de “empatia e civilidade” [$\chi^2(3)=12,247$, $p<0,05$] e “assertividade de enfrentamento” [$\chi^2(6)=13,681$, $p<0,05$]. A distribuição das crianças e suas referidas respostas podem ser verificadas nas figuras 9 e 10:

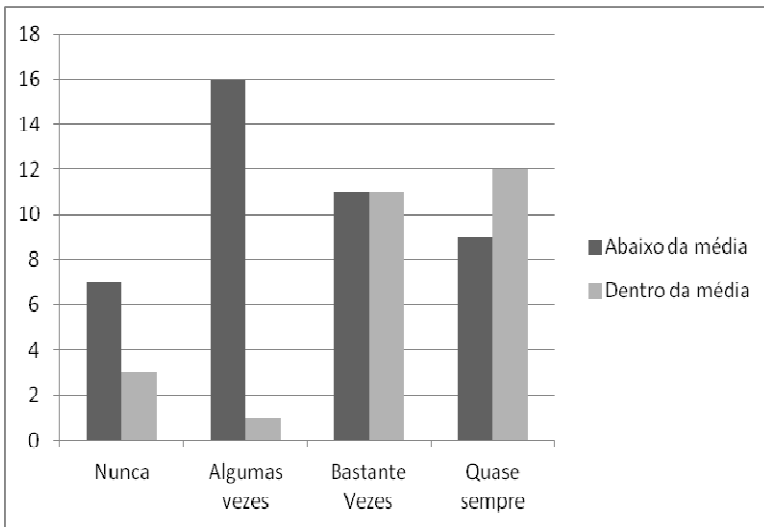


Figura 9. Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e o comportamento de contar a um professor: todos os participantes.

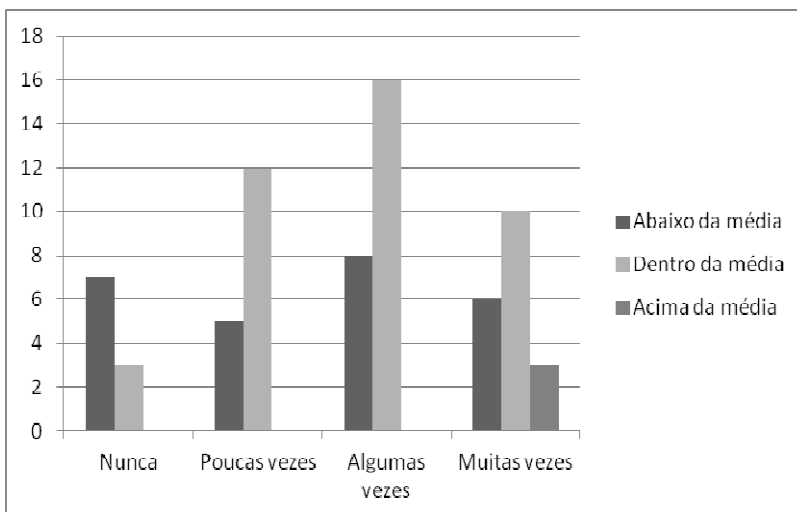


Figura 10. Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de contar a um professor: todos os participantes.

Como pode-se observar, na reação habilidosa de “empatia e civildade”, há maior concentração de participantes abaixo da média declarando a busca de auxílio junto a um professor. Enquanto na reação habilidosa de “assertividade e enfrentamento”, as crianças que contam ao referido profissional, são aquelas que estão dentro da média.

Ao examinar cada contexto participante da pesquisa, em separado, depara-se que a única diferença significativa existente é a da reação empática e o comportamento de ajudar o menino [$\chi^2(3)=10,800$, $p<0,05$]. Neste caso, denota-se, pelas respostas dadas, que todos os participantes que se encontram dentro da média nesta reação habilidosa, visam ajudar a vítima, conforme se pode visualizar na figura 11.

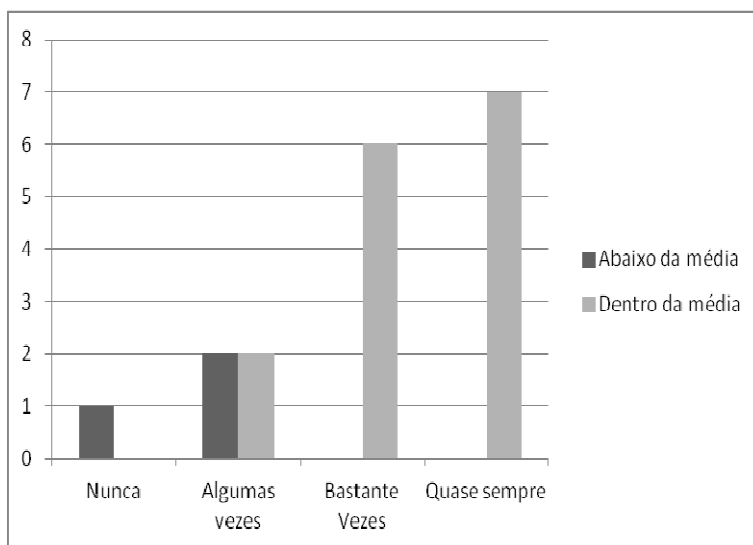


Figura 11. *Comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civildade” e o comportamento de ajudar a vítima: escola 1.*

Com efeito, observa-se os resultados obtidos na escola 2, duas comparações foram possíveis, envolvendo a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento”. No que tange o comportamento de se afastar, os participantes dentro da média tendem a não manifestar tal conduta. A figura 12 apresenta a distribuição de tais dados.

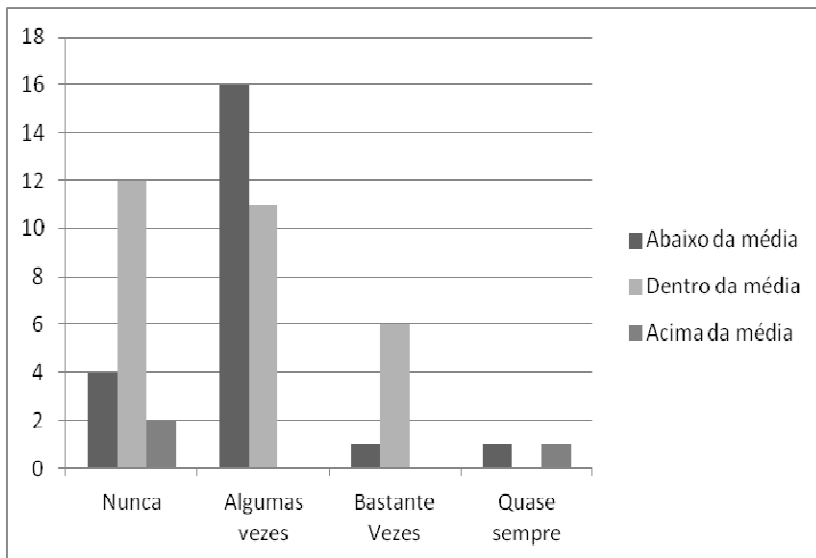


Figura 12. Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de afastar-se: escola 2.

No que concerne a condição de contar para um professor, a maior parte dos que declararam manifestar esse tipo de comportamento estão dentro ou acima da média, conforme pode-se observar na figura 13.

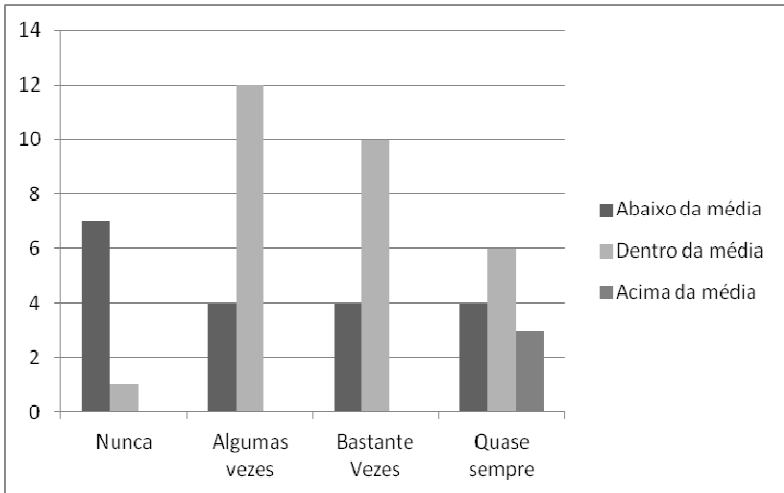


Figura 13. Comparação entre a reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de contar a um professor: escola 2.

Partindo para as reações não-habilidosas passivas e as estratégias de enfrentamento, o que pode-se conferir é que o agir de modo internalizante, quando o esperado é que emita-se uma reação de “autocontrole” está associado ao comportamento de não fazer nada perante uma situação de *bullying* [$\chi^2(3)=7,877$, $p<0,05$]. Entretanto, o que os dados demonstram é a maioria das crianças, dentro da média, apontaram que “nunca” emitiriam o comportamento de não fazer nada, ou que apenas “algumas vezes” o fariam. Aspecto esse que favorece a compreensão de que crianças que tendem a ser retraídas em situações que lhe exigem “autocontrole” não ficam sem fazer nada em situações de *bullying*. A distribuição dos dados pode ser conferida na figura 14.

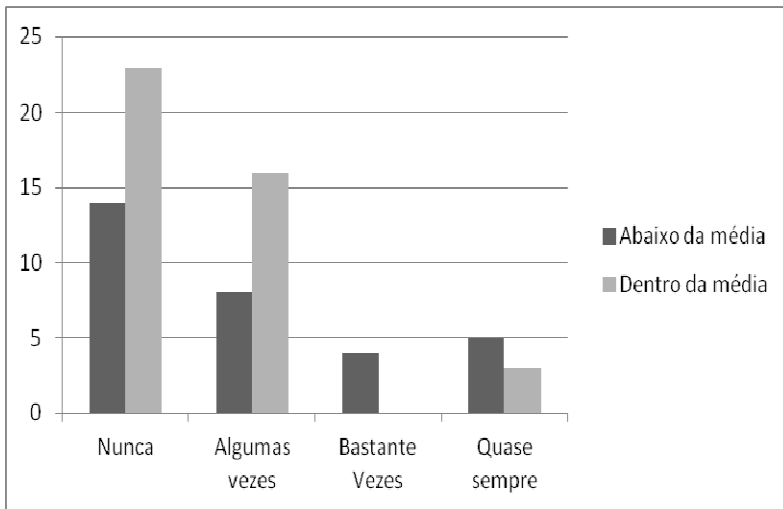


Figura 14. Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “autocontrole” e o comportamento de não fazer nada: total dos participantes.

Outra comparação consiste na relação entre a categoria “empatia e civilidade” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores, isto é, também ser um autor do *bullying* [$\chi^2(6)=16,506, p<0,05$]. Neste caso, o que se pode observar (na figura 15) é que há um expressivo número de crianças dentro da média assinalando que, frente a situações de agressão, nunca apoiariam tal prática:

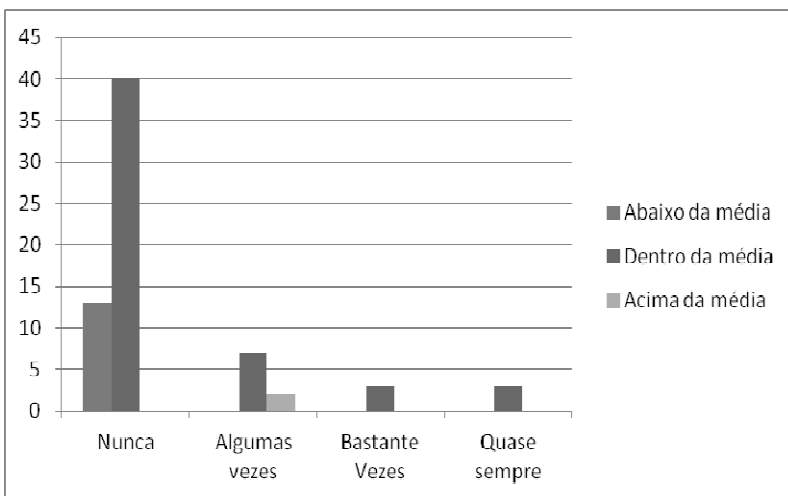


Figura 15. Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “empatia e civilidade” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores: total dos participantes.

Ao examinar em separado os dados dos contextos pesquisados, denota-se que não houve nenhuma diferença significativa na escola 1. Já na escola 2, duas variáveis apresentaram diferença significativa dentre as quais, identifica-se que há novamente a relação entre a categoria “empatia e civilidade” e a condição de colocar-se ao lado do grupo de agressores [$\chi^2(6)=16,506$, $p<0,05$], não sendo explorados aqui, haja vista que tais resultados assemelham-se com o que fora encontrado no total de participantes. Com efeito, no tocante a relação entre a mesma categoria e a conduta de afastar-se [$\chi^2(6)=13,013$, $p<0,05$], também denota-se que os participantes que encontram-se dentro da média visam agir de tal modo perante situações de *bullying* poucas vezes. A figura 16 apresenta a distribuição de tais dados:

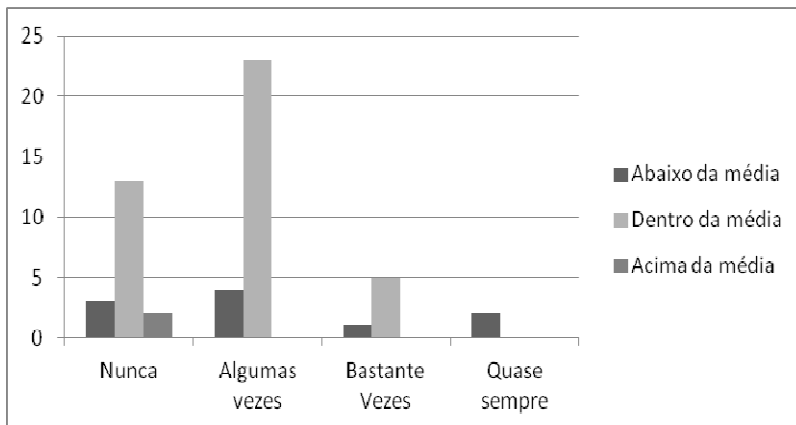


Figura 16. Comparação entre a reação não-habilidosa passiva de “empatia e civilidade” e o comportamento de afastar-se: escola 2.

No que tange a relação destas estratégias de enfrentamento com as reações não-habilidosas ativas, o comportamento de não fazer nada atrela-se tanto com “empatia e civilidade” [$\chi^2(6)=18,702$, $p<0,05$] e “participação” [$\chi^2(6)=17,942$, $p<0,05$]. Ambas as reações contemplam a maior parte das crianças que estão na média respondendo que “nunca” ou “algumas vezes” não fazem nada. As figuras 17 e 18 apresentam a distribuição de tais resultados.

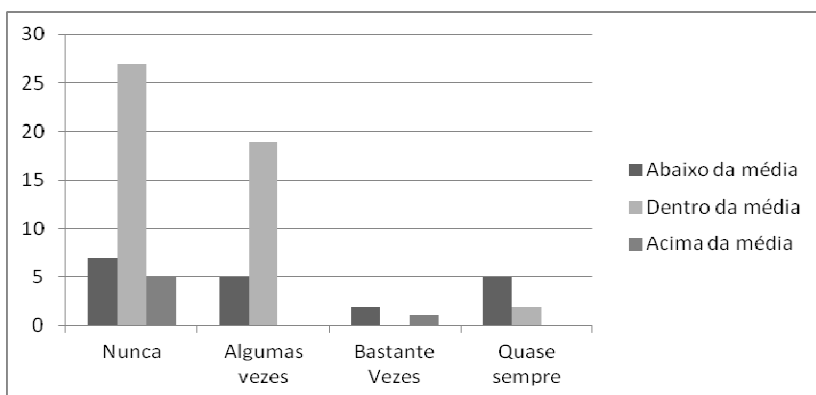


Figura 17. Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “empatia e civilidade” e o comportamento de não fazer nada: total dos participantes.

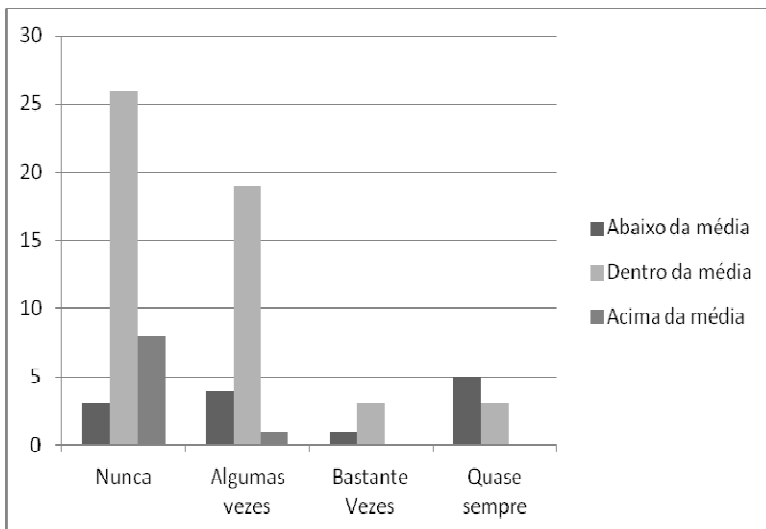


Figura 18. *Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “participação” e o comportamento de não fazer nada: total dos participantes.*

Outra estratégia de enfrentamento que imbrica-se com reações não-habilidosas ativas é a atitude de se colocar ao lado do grupo de autores. Nesta variável as reações de “assertividade de enfrentamento” [$\chi^2(6)=14,093$, $p<0,05$] e de “participação” [$\chi^2(6)=17,767$, $p<0,05$] apresentam distribuição semelhante, com grande parte alegando nunca apoiarem os atos agressivos, sendo a diferença que na primeira reação a maioria enquadra-se abaixo da média e na segunda as crianças estão dentro da média, conforme pode-se ver nas figuras 19 e 20.

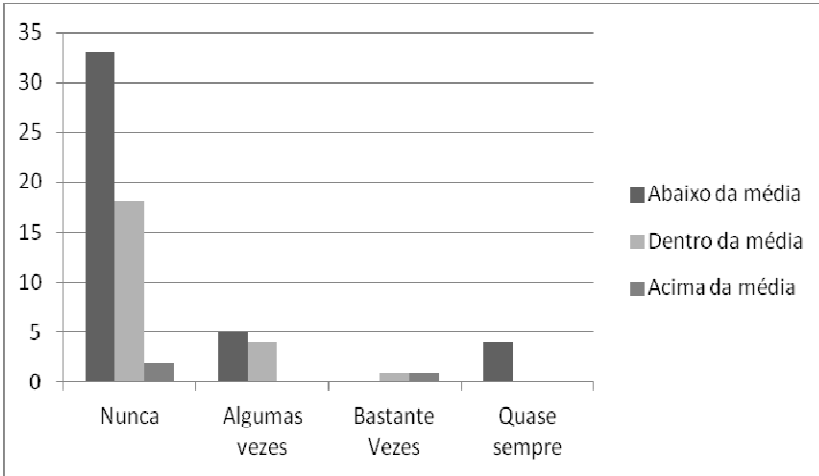


Figura 19. Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “assertividade de enfrentamento” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores: total dos participantes.

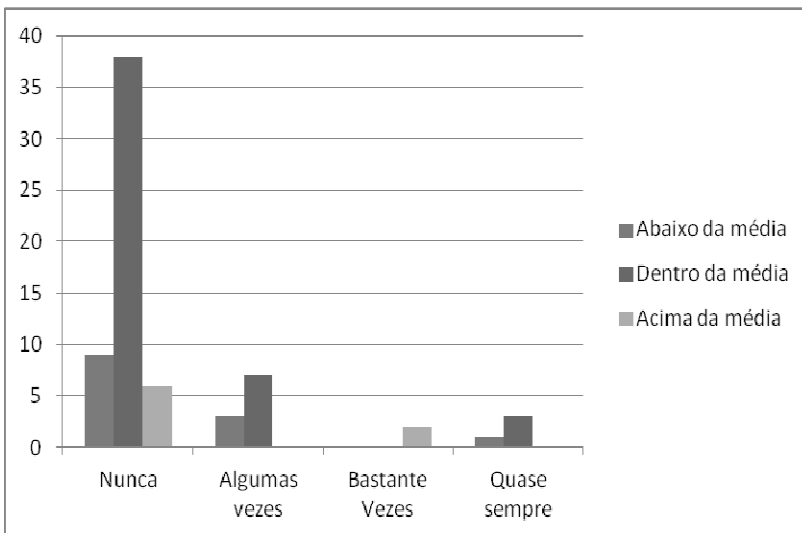


Figura 20. Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “participação” e o comportamento de colocar-se ao lado do grupo de agressores: total dos participantes.

Ao apurar separadamente os resultados de cada contexto, novamente a escola 1 não apresentou diferença significativa entre as variáveis de reação não-habilidosa ativa e as estratégias de enfrentamento. Já na escola 2, não intervir de modo algum, isto é, não fazer nada, é uma estratégia de enfrentamento que apresenta diferença significativa tanto com as reações não habilidosas ativas de “empatia e civildade” [$\chi^2(3)=11,285$, $p<0,05$], quanto com as de “assertividade de enfrentamento” [$\chi^2(6)=16,689$, $p<0,05$]. Colocar-se a favor do grupo de agressores também apresenta uma diferença significativa para a reação não-habilidosa ativa de “participação” [$\chi^2(6)=12,702$, $p<0,05$].

A relação de existente entre agir de modo externalizante em situações que exigem um comportamento empático estão associados a “nunca” deixar de intervir em situações de *bullying*, conforme já foi demonstrado anteriormente na figura 17. O mesmo ocorre com a associação entre dar apoio ao grupo de agressores e a reação não-habilidosa ativa de “participação”, que também segue o mesmo padrão dos resultados gerais (que contempla as respostas dos dois contextos pesquisados), onde a maior parte dos estudantes dentro da média declararam nunca ter contribuído com autores de *bullying*.

Agora, agir agressivamente em situações em que o esperado é uma conduta assertiva, tanto os que encontram-se dentro ou abaixo da média dividem-se entre “nunca” ou “algumas vezes” deixar de fazer algo, tal como pode-se verificar na figura 21.

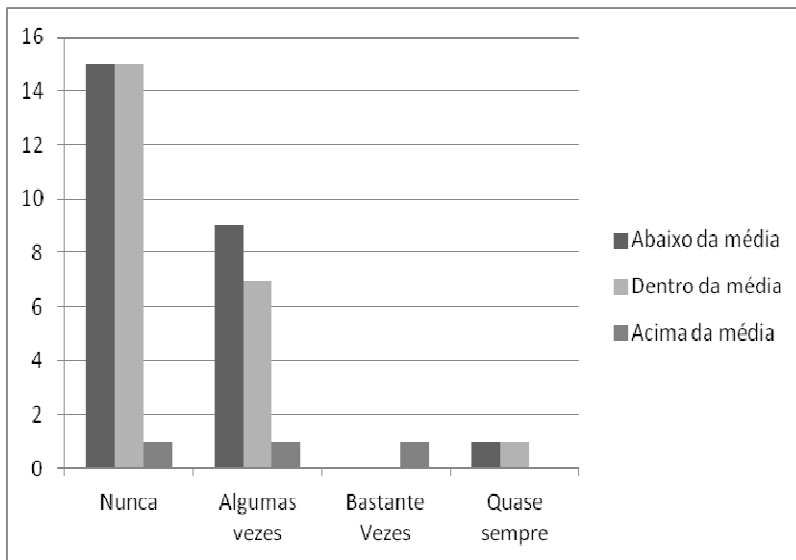


Figura 21. *Comparação entre a reação não-habilidosa ativa de “empatia e civilidade” e o comportamento de não fazer nada: escola 2.*

5.5. Resumo dos resultados

Frente ao que fora apresentado até então, os quadros 1 e 2 demonstram de modo resumido uma síntese dos resultados:

Quadro 1. *Resumo das caracterizações gerais, de Habilidades Sociais e percepção do Bullying.*

CATEGORIA	VARIÁVEL	ESCOLA 1	ESCOLA 2
Caracterização geral	Participantes	23 estudantes	75 estudantes
	Idade	8 e 10 anos 48% declararam-se	Entre 10 e 14 anos (sendo predominante crianças com 12 anos → 87%) 65% declararam-se
	Composição familiar	provenientes de famílias nucleares (pai, mãe e, por vezes, irmãos) 54%	provenientes de famílias nucleares (pai, mãe e, por vezes, irmãos) 46%
	Desempenho acadêmico	Consideram “muito boas” as notas do ano anterior 86%	consideram “boas” as notas do ano anterior. 88%
Caracterização das habilidades sociais	Reação habilidosa ...com mais participantes dentro ou acima da média	Autocontrole	Autocontrole
	Reação habilidosa ...com mais participantes abaixo da média	86% Assertividade de enfrentamento	86% Empatia e Civilidade
	Reação não-habilidosa passiva ...com mais participantes dentro ou acima da média	96% Participação	97% Assertividade de enfrentamento
	Reação não-habilidosa ativa ...com mais participantes dentro ou acima da média	90% Autocontrole	100% Empatia e Civilidade
Caracterização da percepção do Bullying	O que acontece nessas situações é...	48% - Abuso de poder 31% - Conflito 30% - Vingança	82% - Abuso de poder 51% - Conflito 28% - Vingança
	Causas do Bullying	→ a vítima não pode se defender → as testemunhas não tem o hábito de delatar o que ocorre	→ agressores entenderem que são “os melhores” → a vítima não pode se defender
	Participação como testemunha/observador	50%	78%
	Participação como vítima	43%	64%
	Participação como autor	14%	33%
	Estratégia de enfrentamento	→ Ajudar a vítima → contar a um responsável (pais, professor, etc.) → pedir ajuda a alguém: pais, professor ou colega	→ Ajudar a vítima → contar a um responsável (pais, professor, etc.) → recorrer a algum comportamento encoberto (questionar-se acerca do porquê tais fatos ocorrem ou retrair-se, evitando demonstrar publicamente os respondentes eliciados)
	Estratégia de enfrentamento da vítima		

Quadro 2. *Comparações entre as categorias de Habilidades Sociais e Bullying: Resumo*

CATEGORIA	VARIÁVEIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2
Habilidades sociais e <i>Bullying</i>	Habilidades sociais e participação em situações de <i>Bullying</i>	Não houve diferença significativa	Participantes habilidosos em “assertividade de enfrentamento” nunca foram vítimas de <i>bullying</i> (ou já foram apenas uma vez ou outra)
	Habilidades sociais e estratégias de enfrentamento	Houve diferença significativa entre: → A reação habilidosa de “empatia e civilidade” associa-se com o comportamento de “ajudar a vítima”.	Houve diferença significativa entre: → A reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” associa-se com o comportamento de “afastar-se”; → A reação habilidosa de “assertividade de enfrentamento” associa-se com o comportamento de “contar a um professor”. → A reação não-habilidosa passiva de “empatia e civilidade” associa-se com o comportamento de “afastar-se”; → A reação não-habilidosa passiva de “empatia e civilidade” associa-se com o comportamento de <u>nunca</u> “colocar-se do lado do grupo”. → As reações não-habilidosas ativas de “empatia e civilidade” e de “assertividade de enfrentamento” associam-se com o comportamento de nunca de fazer “nada”, isto é, procuram sempre intervir; → A reação não-habilidosa ativa de “participação” associa-se com o comportamento de <u>nunca</u> “colocar-se do lado do grupo”.

6. DISCUSSÃO

A discussão dos resultados se realizou atendendo ao objetivo do presente estudo, o qual consistiu em investigar as relações entre habilidades sociais e o *bullying*, em crianças de 8 a 12 anos em dois contextos distintos. Para chegar à compreensão de como tais fenômenos se inter-relacionam, buscou-se inicialmente, de modo quantitativo, compreender as características sociodemográficas dos participantes, uma vez que esta variável pode ter envolvimento tanto no desempenho das habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006) quanto no envolvimento em situações de *bullying* (Klomek, Sourander, & Gould, 2010).

6.1. Aspectos gerais

Ao todo, 69% dos participantes (n=62) declararam ser provenientes de família nuclear, isto é, convivem com pai e mãe (havendo situações de ter também: irmãos, avós, tios, etc.). Em ambos os contextos pesquisados houve esse tipo de predominância quanto à composição familiar, sendo igualmente identificado que pouco mais que um quarto dos participantes (18%, n=17) convive unicamente com a mãe. Em contrapartida, houve 1 caso em cada contexto pesquisado (2%, n=2) indicando que o escolar convive unicamente com o pai.

Dellecave (2013), em pesquisa acerca da percepção do *bullying*, utilizou-se do mesmo instrumento da presente pesquisa para a coleta de dados junto a 100 crianças do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e obteve resultados semelhantes. Em seu estudo, a autora apresenta dados do IBGE (de 1996 até 2006) e do IPEA (de 2001 até 2010) indicando que houve significativo aumento de famílias chefiadas pela mãe, sobretudo no Estado de Santa Catarina.

Com efeito, a ausência de um dos cuidadores é comumente abordada em diversos estudos como um entrave para um desenvolvimento saudável do infante, havendo maior necessidade de suporte social para contribuir no cuidado (Alexandre, 2009; Assis, Avanci & Oliveira, 2009; Benczik, 2011; Faturi, 2009; Lordelo *et al.*, 2011; Marin & Piccinini, 2009). A importância dos vínculos familiares e da interação entre pais e filhos funciona como mediadora na transição entre ambiente familiar e sociedade, uma vez que a competência social

do indivíduo está alinhada a qualidade de tal relação com seus cuidadores (Bandeira *et al*, 2006; Dessen & Polonia, 2007).

No que tange a questão do desempenho escolar, dificuldades no rendimento costumam ser característica presente em sujeitos envolvidos em situação de *bullying* (Lopes Neto, 2005; 2011). Na presente pesquisa, a percepção dos estudantes acerca de seu próprio rendimento escolar no ano anterior indica que a maioria dos participantes (88%) identificou que suas notas foram “boas” ou “muito boas”, em detrimento de nenhum aluno avaliando suas notas como “ruins” ou “muito ruins”. Este dado também assemelha-se com o que Dellecave (2013) encontrou em seu estudo supracitado, cujo em sua análise sugere-se a possibilidade de que os participantes possuam pouco envolvimento em situações de *bullying*.

Em contrapartida, Vermes e Banaco (2012) lembram que o bom desempenho escolar também pode ser parte do repertório de um sujeito envolto ao contexto de *bullying*, no papel de vítima. Estes autores apontam que possuir características que sejam valorizadas em seu contexto de interação também pode deixar o indivíduo vulnerável a posição de vítima, haja vista a contingência de competição e de escassez de reforçadores aos autores, facilitando a agressividade interna do grupo.

Envolto a este assunto, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) discutem que comportamentos antissociais, tais como a agressividade, podem estar associados a déficits em empatia. Emplacando nesta discussão, no tópico a seguir serão analisados os resultados da presente pesquisa, no que tange as habilidades sociais presentes nos grupos pesquisados.

6.2. Aspectos relacionados às Habilidades Sociais

Este estudo buscou identificar quais eram as ações mais frequentes que as crianças desempenhavam quando envoltas a determinadas contingências escolares. Os contextos tiveram várias diferenças nos resultados encontrados, sendo possível também observar similaridades, como nas reações habilidosas de “autocontrole”, por exemplo, onde foi predominante em ambos os grupos pesquisados um satisfatório desempenho da maior parte dos participantes.

Comportamentos de autocontrole possuem a característica de ser uma reação passiva, cuja sua função abarcaria uma espécie de

esquiva socialmente instalada mediante o conflito entre as possíveis consequências. Respostas de autocontrole costumam ser aversivas ao indivíduo, no entanto, sua prática tende a ter aspecto reforçador pelo seu valor perante a manutenção da coesão do grupo que o sujeito interage (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Para situações de *bullying*, faz-se válido ressaltar que a baixa capacidade de autocontrole pode estar atrelada a comportamentos impulsivos, entre eles manifestações de violência (Bandeira, 2009; Marchezini-Cunha, & Tourinho, 2010), sendo esta uma característica comum entre autores/agressores (Olweus, 1994; Fante, 2004; Lopes Neto, 2005; 2011). Além do mais, a habilidade de autocontrole favorece o desempenho de outras habilidades, dentre as quais, destaca-se aqui, a de empatia (Bandeira *et al*, 2006) e a de assertividade (Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Chama-se a atenção de que nesta pesquisa encontrou-se uma defasagem exatamente nas referidas habilidades de empatia e de assertividade dos participantes, havendo divergência nos resultados dos dois contextos. Enquanto na Escola 1 as situações em que a reação de “assertividade de enfrentamento” apresentou maior número de participantes com déficit na emissão do comportamento, na Escola 2 expressiva maioria demonstrou que não reage adequadamente em situações que é esperado uma reação de “empatia e civilidade”.

Santos (2011), ao realizar estudo com crianças portuguesas de idade entre 8 e 16 anos, salienta que defasagens nas habilidades anteriormente citadas vinculam-se a situações de *bullying*, sendo os déficits de assertividade mais comuns em vítimas e as dificuldades no comportamento empático mais presentes nos autores/agressores. Tendo em vista as estreitas relações entre estas duas habilidades com a de autocontrole, e que esta possui características passivas em sua topografia, sugere-se que esta competência quando não associada à assertividade ou à empatia, no repertório do indivíduo, pode implicar em consequências que favorecem a manutenção de contingências como a do *bullying*.

Além das reações habilidosas, também pesquisou-se o perfil das reações não-habilidosas passivas e ativas dos participantes, no intento de identificar as situações escolares em que existisse predominância de comportamentos internalizantes (retraídos/passivos) e externalizantes (agressivos/ativos). Conforme discutem Marchezini-Cunha e Tourinho (2010), reagir de modo passivo ou ativo possuem variados tipos de

consequências, pois o primeiro costuma ter uma aprovação social com mais facilidade em detrimento da baixa eficiência na produção de consequências reforçadoras. Em contrapartida, agir de modo ativo/agressivo acaba por ser mais efetivo em produzir consequências reforçadoras, no entanto, é altamente vulnerável à desaprovação social.

No que tange as reações não-habilidosas passivas, na Escola 1 foi predominante o número de participantes reagindo de modo internalizante às situações que exigem reações de “participação”. Desvela-se a partir deste dado que os participantes da Escola 1 não envolvem-se ou comprometem-se no auxílio de resoluções de problemas do grupo. Já na Escola 2, a expressiva maioria de participantes apontaram que costumam agir de modo retraído em situações que demandam por comportamentos de “assertividade de enfrentamento”.

Estas informações demonstram-se relevantes na reflexão de como tendem a agir os participantes da pesquisa quando envolvidos em contingências de *bullying*, sobretudo no papel de testemunhas/observadores, dada importância destes em intervir em tais ocasiões. Afinal, tanto nas situações de “assertividade de enfrentamento” como nas de “participação” é esperado que o indivíduo reaja modificando seu meio, de modo que defenda o próprio ponto de vista ou que demonstre comprometimento com o contexto social que faz parte, contribuindo para a tomada de decisões.

Das reações não-habilidosas ativas, os participantes dos dois contextos também apresentaram divergências em suas respostas, havendo predomínio de crianças da Escola 1 relatando que também agem de modo agressivo em situações que demandam habilidade de “autocontrole”. Este resultado demonstra que na Escola 1 há uma análise dúbia, por parte das crianças, que apontaram comportar-se frequentemente de modo habilidoso e de modo não-habilidoso ativo em uma mesma ocasião. Todavia, é razoável considerar que todos os resultados encontrados na presente pesquisa estão passíveis de apresentar essa dimensão por estarem alinhados a uma auto avaliação das crianças, que por sua vez implica em reflexões delas que abrangem mais a autopercepção do que, necessariamente, a presença de tais comportamentos em seus respectivos repertórios.

Na Escola 2, todos os participantes apontaram que comportam-se de maneira externalizantes frente a ocasiões que exigem reações de “empatia e civilidade”. Para tanto, destaca-se que este mesmo grupo demonstrou dificuldades nas reações habilidosas de “empatia e

civilidade” e que tendem a comportar-se de modo passivo em situações que demandam “assertividade de enfrentamento”.

Em outras palavras, o grupo demonstra um perfil em que nas ocasiões que demandam solidariedade eles reagem de modo agressivo e nas que solicitam uma resposta mais afirmativa e de defesa dos próprios direitos, eles tendem a ser retraídos. Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que dificuldades no desempenho das habilidades sociais interferem na qualidade das relações interpessoais, resultando em consequências aversivas ao sujeito, isto é, provocando sofrimento. Deste modo, infere-se que a alta ocorrência de alunos reagindo adequadamente a situações de “autocontrole” pode ser decorrente de uma estratégia encontrada para lidar com a sequência de interações sociais desajustadas, onde a referida reação habilidosa desenvolveu-se à medida que foram aprendendo a tolerar suas dificuldades nos relacionamentos interpessoais.

Também não pode se descartar a possibilidade dos participantes de ambos os contextos estarem envolvidos a situações de *bullying* e tais dificuldades nas habilidades sociais serem decorrentes desta contingência, tal como já é frequentemente abordado na literatura, direta ou indiretamente (Olweus, 1994; 1997; Fante, 2004; Lopes Neto, 2005; 2011; Lisboa, Braga, & Ebert, 2009). Deste modo, passa-se a analisar no próximo tópico as percepções dos participantes em relação ao *bullying*, no que tange suas estratégias de enfrentamento, comportamentos frente ao fenômeno e a possibilidade de envolvimento.

6.3. Aspectos da percepção acerca do *bullying*

Os resultados referentes à avaliação feita pelos participantes acerca de aspectos do *bullying* também apresentou similaridades e divergências entre os contextos pesquisados. A forma como os alunos caracterizam o *bullying* é um caso em que ambos os contextos assinalaram respostas semelhantes, designando a situação como algo intencional e que não aventa a possibilidade de ser uma brincadeira ou uma situação divertida. Em contrapartida, a maioria dos estudantes concorda que o *bullying* esteja relacionado a uma assimetria nas relações entre pares, ocasionando abuso de poder e/ou conflito.

Este mesmo resultado também foi encontrado por Dellecave (2013) quando pesquisou a percepção do *bullying* em crianças e adolescentes de idades entre 11 e 17 anos. Seu estudo buscou comparar

os resultados entre meninos e meninas, assim como entre estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, e em ambos os agrupamentos identificou-se que a maioria dos participantes caracterizou o *bullying* como um abuso de poder e discordaram de que esta situação trate-se de algo sem intenção.

Tal como a autora anteriormente citada discute, os participantes demonstram uma compreensão acerca do *bullying* bastante aproximada do que a literatura especializada propõe. Este aspecto pode estar aproximado do que Kimura (2013) discute ao pesquisar as Representações Sociais do *bullying* em alunas do ensino fundamental. Segundo a referida autora, ultimamente o *bullying* tem recebido amplo destaque na mídia, sobretudo na internet e televisão, principais meios de comunicação utilizados por crianças e adolescentes atualmente.

Outra similaridade entre os contextos, encontrada na presente pesquisa, diz respeito ao tipo de reação dos participantes frente a situações de *bullying*, na condição de observador/testemunha. De acordo com os resultados, ao depararem-se a ocasiões de violência/agressão, os estudantes assinalaram que buscarão ajudar a vítima ou delatar o ocorrido para a um responsável (pai, professor, etc.). Novamente este resultado equipara-se aos resultados de Dellecave (2013), sendo importante salientar que em sua pesquisa, pode-se observar que o comportamento de ajudar a vítima está mais associado aos alunos mais velhos, enquanto contar para um adulto tende a ser a reação dos alunos mais novos. Dado este que não foi possível de identificar no presente estudo, haja vista ambos os contextos tiveram resultados semelhantes (sendo válido relembrar que na Escola 1 as crianças são mais novas do que na Escola 2).

No que tange as estratégias de enfrentamento, tanto os participantes da Escola 1, como da Escola 2, declararam em sua maioria que, uma vez na condição de vítima, tendem a pedir ajuda a um adulto. Entretanto, na Escola 2 destaca-se a grande ocorrência de estudantes apontando que uma forma de lidar com a situação de *bullying* é questionar-se acerca do porquê tais acontecimentos tem lhe ocorrido, isto é, retrair-se perante a contingência.

Este resultado endossa o que fora discutido no tópico anterior, acerca da característica de habilidade social predominante na Escola 2 ser a de “autocontrole”, em detrimento das defasagens das habilidades de assertividade e de empatia. Neste ponto, faz-se válido lembrar-se da importância de instituições educacionais atentarem-se a programas de

Treinamento de Habilidades Sociais, haja vista seu potencial em auxiliar nas demandas decorrentes de tais déficits (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006). Dessen e Polonia (2007) ao debaterem o desenvolvimento infantil no contexto escolar mencionam o objetivo desta instituição em contribuir com a formação moral dos escolarizados e destacam a importância desta em formar cidadãos conscientes de suas capacidades de intervenção social.

Ao que refere-se às causas do *bullying*, participantes da Escola 2 destacaram em sua maioria que a causa do *bullying* está atrelada aos autores sentirem-se “os melhores”, isto é, alguém superior aos demais. Para este aspecto é sempre importante retomar o que Skinner (2003; 2006) explica acerca das causas do comportamento, destacando que quando há dificuldades em compreender quais são as condições que dão origem a determinada conduta é habitual conferir causas internas (mentalistas): “sujeito fez tal coisa porque ele se acha”. Porém, explicações como estas tendem a aludir respostas genéricas, afastando os acontecimentos externos que antecedem o comportamento, dificultando a compreensão do mesmo.

Com efeito, a condição da vítima não poder se defender é destacada tanto pelos participantes da Escola 1, como da Escola 2. Neste caso, observa-se que os alunos apontam a existência de variáveis externas que contribuem para o surgimento e manutenção de um comportamento agressivo à vítima. Olweus (1993) aponta que características como ter poucos amigos, timidez e/ou baixa assertividade podem funcionar como um estímulo discriminativo (SD), aos agressores, uma vez que indica a eles uma baixa probabilidade de serem repreendidos ou de a vítima reagir. Além disso, o referido autor ainda comenta que as provocações, agressões e/ou humilhações ainda podem resultar em certo prestígio social perante as testemunhas, recrutando admiradores ou infligindo medo.

Estas consequências, por sua vez, podem desvelar-se como reforçadores do comportamento do agressor, bem como gerar uma contingência em que as testemunhas (seja por admiração ou por medo) banalizam a situação, não denunciando o ocorrido para alguém que possa oferecer ajuda. Faz-se válido resgatar que a condição de as testemunhas não terem o hábito de delatar o que observam também é percebida por grande parte dos alunos da Escola 1 como causa do *bullying*.

No que tange a participação dos estudantes em situações de *bullying*, seja na posição de vítima, autor ou testemunha, proporcionalmente houve maiores índices de envolvimento dos alunos da Escola 2. Costa (2011), em seu estudo acerca da violência escolar, discute que um dos fatores que podem estabelecer problemas de comportamento na escola refere-se ao tamanho e estrutura escolar.

Conforme é apresentado em seu estudo, estabelecimentos educacionais, tais como os da Escola 2, que recebem grandes números de alunos, possuem várias entradas, assim como edifícios separados com pátios de recreio vizinhos, constituem relações defasadas tanto entre alunos/professores como entre alunos/alunos. Com efeito, tais aspectos desfavorecem um clima de pertença e de investimento na escola, propiciando contingências de vandalismo, desordem e violência escolar, por exemplo.

Entretanto, ressalta-se que esta diferença encontrada nos diferentes contextos pode apresentar-se como uma investigação relevante a ser aprofundada em demais pesquisas, haja vista o que repetidamente Olweus (1993; 1994; 1997; 2003) apresenta em seus textos. Segundo este autor, não há dados empíricos o suficiente que possam sustentar a hipótese de que o tamanho da escola possa exercer influência significativa no estabelecimento e perpetuação de situações *bullying*.

Além do mais, é válido salientar que em ambos os contextos a maioria dos participantes que declararam envolvimento em situações de *bullying*, apontaram que são poucas as ocorrências. Sendo assim, este dado corrobora com a questão elucidada no início da presente discussão, quando especulou-se a possibilidade de haver pouco envolvimento dos participantes desta pesquisa em situações de *bullying*.

Deste modo, mais do que saber se os participantes costumam envolver-se em situações de *bullying*, faz-se importante observar quais características de habilidades sociais estão imbricadas nos envolvidos. A discussão de tais resultados pode ser verificada no tópico a seguir.

6.4. Habilidades Sociais x *Bullying*

Ao realizar a comparação do que fora respondido nos dois instrumentos de pesquisa, pode-se observar resultados diferentes nos contextos. Na Escola 1, não houve diferença significativa entre os perfis

de habilidades sociais e o envolvimento dos participantes em situações de *bullying*.

A única relação estatisticamente significativa presente na Escola 1 diz respeito à comparação entre a reação habilidosa de “empatia e civilidade” e a conduta de ajudar a vítima, quando deparam-se a alguma ocorrência de *bullying*. Neste caso, é importante lembrar que a empatia corresponde à habilidade de compreender o sentimento de outrem, identificar-se com tal perspectiva e manifestar respostas de compreensão (de Waal, 2010; Pavarino *et al.*, 2005). Com efeito, o comportamento de ajuda pode até ser visto como algo esperado por quem possui uma habilidade social de empatia em níveis satisfatórios, tais como os participantes da Escola 1.

Já na Escola 2 houveram mais associações estatisticamente significativas. Discutindo-se inicialmente os participantes que apontaram desempenhar adequadamente comportamentos de assertividade. Estes, por sua vez, demonstraram que raramente (ou nunca) foram vítimas de *bullying*, mas quando deparam-se com tal situação tendem a afastar-se ou solicitar apoio de um professor.

Conforme discutem Marchezini-Cunha e Tourinho (2010), assertividade configura-se como uma habilidade requerida pelo indivíduo em situações que comportamentos passivos ou agressivos podem ser conseqüenciados por uma punição ou pela perda de reforçadores. Isto é, comportar-se de modo assertivo é entendido de tal maneira quando o sujeito consegue produzir, aumentar ou garantir a manutenção de reforçadores.

Como a pesquisa tem esse enfoque comparativo, não há dados suficientes para se afirmar que foi a adoção das condutas supracitadas, por parte dos participantes, que os mantiveram longe de situações de *bullying*. No entanto, é possível refletir que os estudantes da Escola 2 discriminam que comportamentos de afugentamento da situação de *bullying* ou de denuncia ao professor (autoridade no ambiente em que o indivíduo encontra-se) tendem a produzir reforçadores e/ou afastá-los de uma condição aversiva.

Outra comparação diz respeito aos alunos que indicaram agir frequentemente de modo agressivo em situações que lhe exigem empatia ou assertividade e o comportamento de nunca ficar sem fazer nada (isto é, sempre intervir) em situações de *bullying*. Já os que salientaram agir de modo retraído em situações que o adequado seria apresentar conduta

empática relataram não ofertar de apoio ao grupo de agressores e afastar-se das situações de violência.

É válido salientar que agir de modo ativo/agressivo ou passivo/retraído são comportamentos que salientam uma dada defasagem nas habilidades sociais que são requeridas aos participantes (Del Prette & Del Prette, 2012). Com efeito, pode-se observar até então que, em ambos os contextos pesquisados, as reações de empatia e de assertividade (sejam elas habilidosas ou não) são as que mais possuem diferenças significativas com os eventos supracitados, sendo passível de afirmação que tais habilidades estão equiparadas a situações de *bullying*.

A única comparação que não envolveu reações empáticas ou assertivas foi entre o comportamento de não prestar apoio aos autores e a reação não-habilidosa ativa de “participação”, isto é, aqueles que costumam responder de modo agressivo a situações que são requeridas ações que auxiliem na resolução de problemas. Com efeito, é válido mencionar que a constante relação entre os diferentes perfis de habilidades sociais e o comportamento de nunca colocar-se do lado grupo está mais alinhada ao alto índice de participantes apontando que lidam com situações de *bullying* desta maneira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. Principais contribuições, conclusões e implicações

A presente pesquisa teve como principal intuito apresentar contribuições para o estudo da relação entre habilidades sociais e o fenômeno do *bullying*. Para tal, optou-se por verificar especificamente a conduta dos participantes frente às situações de violência (isto é, suas estratégias de enfrentamento) e comparar com seus respectivos perfis de habilidades sociais. Além disso, também buscou-se pesquisar em dois contextos escolares diferentes, visando contribuir com dados empíricos para discussões acerca da influência do tamanho e estrutura escolar em situações de *bullying*.

No que diz respeito à participação em situações de *bullying*, identifica-se que há uma relativa diferença indicando maior envolvimento das crianças da escola 2. Porém, grande parte dos alunos de ambas as escolas que destacaram já terem se envolvido apontaram que foram poucos os casos, fator esse que não permite afirmar que uma ou outra escola possua maior índice de ocorrências de *bullying*, propriamente dito.

O que é válido assinalar também é que na escola 2 apresentou que alunos que reagem adequadamente em situações de assertividade também apontaram que, frente a contextos de agressividade, afastam-se ou contam a um professor. Este aspecto pode ter sua relação com a questão repercutida anteriormente, acerca do baixo envolvimento destes alunos com o *bullying*, uma vez que a adoção de algum destes comportamentos é o que pode ter favorecido que a situação não tenha prosperado. Contudo, faz-se importante pontuar que o viés da pesquisa é comparativo, não sendo possível, então, afirmar que quaisquer perfis de habilidades sociais representem algum tipo de influência sobre as variáveis das quais tiveram diferenças significativas.

O que pode ser verificado é que na maioria das vezes os resultados foram equivalentes, isto é, estudantes de ambas as escolas demonstraram responder de modo parecido às situações que foram apresentadas. A reação habilidosa que os estudantes de ambas as escolas demonstraram melhor desempenho foi a de “autocontrole”, contudo, as reações de “assertividade de enfrentamento” e de “empatia e civilidade” (sejam elas habilidosas ou não habilidosas) foram as que predominantemente se associaram com as variáveis do *bullying*.

Característica essa que corresponde ao que a literatura consultada – e apresentada ao longo do presente estudo – já vem discutindo ao acenar que estas habilidades estão alinhadas a comportamentos agressivos.

Deste modo, é possível concluir que há relação entre habilidades sociais e *bullying*, sendo válido o destaque de que algumas delas (principalmente a de “assertividade de enfrentamento”) possuem relação mais intensa do que outras no auxílio em estratégias de enfrentamento. Com efeito, os resultados aqui encontrados endossam a discussão acerca da importância de atentar para o desenvolvimento de habilidades sociais no repertório das crianças visando à prevenção de contingências aversivas, dentre as quais o *bullying*, e promoção de qualidade de vida.

Por fim, um desdobramento prático para os resultados da presente pesquisa é pensar em programas que envolvam o treinamento de habilidades sociais, focando situações de *bullying*, visando sua prevenção. Para tanto, é necessário que mais pesquisas sejam realizadas, na intenção de produzir mais sustentação acerca de quais as habilidades sociais é que estão presentes de fato em situações de *bullying* e como ela auxilia na diminuição de tais ocorrências.

7.2. Considerações metodológicas e limitações do estudo

Em termos metodológicos, o presente estudo contou com o fundamental apoio de duas instituições educacionais que foram igualmente atenciosas com o projeto e forneceram todo o auxílio necessário para que a pesquisa pudesse acontecer. Destaca-se isso, haja vista que a ocorrência de alguns imprevistos só foram superados por poder contar com a ajuda e compreensão dos responsáveis pela instituição.

A se destacar o principal destes imprevistos, salienta-se a questão do tempo de aplicação dos instrumentos terem excedido ao que antes havia sido planejado. Mesmo após um estudo piloto, no qual fora observado o tempo médio que cada criança costuma responder aos instrumentos, houve particularidades durante a aplicação que acabaram fazendo com que a coleta de dados demorasse mais do que o previsto. Para tanto, foi necessário ir mais de uma vez à escola realizar a coleta, havendo então, casos de crianças que não responderam por completo algum dos instrumentos, por conta de terem faltado à aula em algum dos dias da aplicação.

Cada escola teve sua particularidade, neste sentido. Em uma delas o tempo acabou excedendo mediante a dificuldade de compreensão de alguns alunos acerca do que era solicitado. Já, em outra escola, foram às conversas entre os alunos durante a aplicação do instrumento IMHSC-Del Prette. Este, conforme especificado anteriormente (no tópico sobre o Método da pesquisa), foi aplicado em seu formato multimídia, sendo necessária a utilização de recursos audiovisuais. A identificação dos alunos com as cenas apresentadas geravam diferentes manifestações destes (risos, imitações da cena, comentários lembrando alguma situação parecida com um colega de turma, etc.), implicando em mais tempo além do previsto.

Com relação aos instrumentos utilizados, ambos são de auto relato. Esta condição apresenta uma limitação no estudo, pois apenas é considerada a visão que o participante tem dele mesmo. Isto possibilita casos em que as condutas por ele assinaladas podem estar atendendo a uma expectativa do participante em relação ao que lhe é solicitado e não fazerem necessariamente parte de seu repertório comportamental. Entrevistas com terceiros, observações do comportamento e, até mesmo, situações experimentais poderiam auxiliar nesse sentido, porém, tendo em vista a quantidade de crianças envolvidas, avaliou-se que tais estratégias não seriam possíveis, haja vista o tempo hábil para tal.

Especificamente sobre os instrumentos, o IMHSC-Del Prette demonstrou-se adequado para alcançar aos objetivos da pesquisa e o método de aplicação, apesar dos atrasos causados pelas mobilizações dos alunos, favoreceu um clima de interação com os participantes, o que é avaliado como positivo, por conta do *rapport* estabelecido. Já, em relação ao SCAN-Bullying, tal como Dellecave (2013) também destacou em seu estudo, há limitações no campo léxico de alguns itens do instrumento, que por sua vez dificultam a compreensão de alguns alunos, sobretudo os mais novos. Outro ponto do instrumento que representa uma limitação, diz respeito à ausência de um protocolo de aplicação e correção. Contudo, estes entraves não prejudicaram o estudo, no que tange atingir seus objetivos.

8. REFERÊNCIAS

Aguilar, J. A. G. S. (2011). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Albino, P. L. & Terêncio, M. G. (2012). Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. *Revista Eletrônica do CEARF*, 1(2), 1-21.

Alexandre, D. T. (2009). Influência da guarda exclusiva e compartilhada no relacionamento entre pais e filhos e na percepção do cuidado parental. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. J. (2007) ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.

Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2009). Desigualdades socioeconômicas e saúde mental infantil. *Revista de Saúde Pública*, 43, 92-100.

Bandeira, C. M. (2009). Bullying: auto-estima e diferenças de gênero. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.

Baron-Cohen, S. (2004). *Diferença essencial: A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Barraza, J. A., McCullough, M. E., Ahmadi, S., & Zak, P. J. (2011). Oxytocin infusion increases charitable donations regardless of monetary resources. *Hormones and behavior*, 60(2), 148-51.

Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4), 503-510.

Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução* (2a ed. rev. e ampl.). Porto Alegre: Artmed.

Benczik, E. B. P. (2011). A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 67-75.

Bolsoni-Silva, A. T. & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350.

Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montanher, A. R. P., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. Del Prette & A. Del Prette (orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (p. 17-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Borges, B. N. (2004). Análise aplicada do comportamento: utilizando economia de fichas para melhorar desempenho. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 31-38.

Bowlby, J. (2002). *Apego: a natureza do vínculo* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Braga, L. L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de coping para lidar com o processo de bullying: um estudo qualitativo. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 321-331.

Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Quintal Freitas e M. M. P. Rodrigues (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 175-193.

Bussab, V. S. R. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas em Psicologia*, 5(3), 19-26.

Caballo, V. E. (2006). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Editora Santos.

Campbell, E. M. (2002). Educar para uma sociedade mais humana. In J. Campbell (orgs.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. Brasília: UNESCO, 171-202.

Carneiro, R. S. & Falcone, E. M. O. (2004). Um estudo das capacidades e deficiências em habilidades sociais na terceira idade. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 119-126.

Carrara, K. (1998). *Behaviorismo radical: crítica e metacrítica*. Marília: Marília UNESP Publicações.

Carvalho Neto, M. & Tourinho, E. Z. (1999). Skinner e o lugar das variáveis biológicas em uma explicação comportamental. *Cadernos de Textos de Psicologia*, 2(1), 11-15.

Carvalho Neto, M. (2005). Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(1), 13-18.

Carvalho Neto, M. B., Tourinho, E. Z., & Menezes, A. B. (2005). O debate “Inato” Versus “Aprendido”: Uma Análise Conceitual. In F. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. C. S. Brito, & W. L. B. Martin (orgs.). *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea*. (pp. 97-116). Belém: EdUFPA.

Carvalho, R. V. C. & Seidl-de-Moura, M. L. (2011). Empathic interactions between parents and children: an exploratory study. *The*

Romanian Journal for Psychology, Psychotherapy and Neuroscience, 1(2). 192-214.

Carvalho, S. G. (1999). O lugar dos sentimentos na ciência do comportamento e na psicoterapia comportamental. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 33-36.

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Chaves, A. M. (2000). O fenômeno psicológico como objeto de estudo transdisciplinar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 159-165.

Cia, F. & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55.

Cia, F., & Costa, C. S. L. (2012). Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109-118.

Costa, P. A. S. (2011). Violência no cotidiano escolar: a visão do professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Darwin, C. (1981). *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus.

Dawkins, R. (2007). *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das letras.

de Rose, J. C. C. (2001). O que é comportamento? In: R. A. Banaco. *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento*. Santo André/SP: ESETec Editores Associados.

de Waal, F. (2007). *Eu, primata: porque somos o que somos*. São Paulo: Companhia das Letras.

de Waal, F. (2010). *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Del Prette, G. (2008). “Lucas: Um intruso no formigueiro” – Filme infantil aborda bullying e relações hostis na infância. *Boletim Paradigma*, 3, 42-44.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Habilidades sociais: Biologia evolucionária e cultura. In: H. J. Guilhardi; M. B. B. P. Madi; P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (p. 65-75). Santo André: ESETec.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 39-49.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Luz, câmera, ação: desenvolvendo um sistema multimídia para avaliação de habilidades sociais em crianças. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 155-164.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette, & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 187-229). Petrópolis: Vozes.

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.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças: (SMHSC-Del-Prette) manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dellecave, M. R. (2013). O Bullying na percepção de meninos e meninas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.

Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.

Faturi, C. B. (2009). Comportamento tipo-ansioso: participação do eixo Hipotálamo-Pituitária-Adrenal e do Sistema de Neurotransmissão GABAérgico. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Fernandes, C. S., Falcone, E. M. O., & Sardinha, A. (2012). Deficiências em habilidades sociais na depressão: estudo comparativo. *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), 183-196.

Foley, R. (1998). *Os humanos e a humanidade: uma perspectiva evolucionista*. São Paulo: Unesp.

Fonseca, B. C. R. (2012). Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP.

Garcia-Serpa, F. A. (2007). Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos considerando diferentes repertórios

empáticos no passado. *Tese de Doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40(1), 77-88.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, Atlas.

Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P., & Sousa, N. M. (2012). Desenvolvimento Humano. In M. M. C. Hübner, & M. B. Moreira (Orgs.). *Temas clássicos da Psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.

Izar, P. (2009). Ambiente de adaptação evolutiva. In M. E. Yamamoto, & E. Otta (Orgs.). *Psicologia Evolucionista*. (pp. 22-32). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Kimura, P. R. O. (2013). Representações Sociais de alunas do ensino fundamental sobre o bullying. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Klomek, A. B., Sourander, A. & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.

Ledoux, S. (2012). Behaviorism at 100. *American Scientist*, 100(1).

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, C. E. (2008a). Uma proposta de definição de comportamento no behaviorismo radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10, 1-13.

Lopes, C. S. (2008b). A violência nas escolas de Maringá, Estado do Paraná. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 30(1), 35-44.

Lordelo, E. R., Seidl-de-Moura, M. L., Vieira, M. L., Bussab, V. S. R., Oliva, A. D., Tokumaru, R. S., & Britto, R. C. S. (2011). Ambiente de desenvolvimento e início da vida reprodutiva em mulheres Brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 116-125.

Lorenz, K. (1986). *Evolução e modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interciência.

Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília*, 26(2), p. 295-304.

Marin, A., & Piccinini, C. A. (2009). Famílias uniparentais: a mãe solteira na literatura. *Psico*, 40(4), 422-429.

Mayr, E. (1961). Cause and Effect in Biology. Kinds of causes, predictability, and teleology are viewed by a practicing biologist. *Science*, 134, 1501-1506.

Mendes, M. D. F. L., & Seidl-de-moura, M. L. (2009). O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os determinantes culturais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 109-120.

Moreira, M. B., & Hanna, E. S. (2012). Bases Filosóficas e Noção de Ciência em Análise do Comportamento. In: M. M. C. Hübner, & M. B. Moreira (Orgs.). *Temas clássicos da Psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

Murta, S. G. (2005). Aplicações de Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.

Neno, S. (2003). Análise funcional: Definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 151-165.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.

Olweus, D. (2003). A profile of Bullying at School. Educational Leadership. *CSU Expository Reading and Writing Course*, 2, 48-55.

Ornelas, C. O. (2010). Uma análise da amizade sob perspectiva evolucionista: influência dos perfis cognitivos e das características pessoais na preferência por potenciais amigos. *Dissertação de Mestrado*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pavarino, M. G.; Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 127-134.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A. D., Amarante C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. D. (2006). Treino de Habilidades Sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A. D., Amarante C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. D. (2006). Treino de Habilidades Sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.

Roediger, H. L. (2005). O que aconteceu com o Behaviorismo. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 1-6.

Sampaio, A. A. S. & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento Social, Produção Agregada e Prática Cultural: Uma Análise Comportamental de Fenômenos Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 183-192.

Santos, E. G. (2011). Empatia e Bullying, em alunos do 4º e do 6º ano. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Sério, T. M., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. (2002). *Controle de estímulos e comportamento operante: uma introdução*. São Paulo: EDUC.

Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy II.

Skinner, B. F. (1978a). *Walden II: uma sociedade do futuro* (2a ed.). São Paulo: EPU.

Skinner, B. F. (1978b). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (1995). *Questões recentes na análise comportamental* (2a ed.). Campinas: Papyrus.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*(10a ed.). São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137.

Soares, A. B., Poubé, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42.

Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como o Estudo de Interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 57-61.

Tourinho, E. Z. (1999). Estudos conceituais na análise do comportamento. *Temas em Psicologia*, 7, 213-222.

Tourinho, E. Z. (2003). A produção de conhecimento em psicologia: a análise do comportamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(2), 30-41.

Vermes, J. S. & Banaco, R. A. (2012). O papel do analista do comportamento sobre o fenômeno bullying: algumas considerações. *Boletim Paradigma*, 7, 32-34.

Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In M. L. Seidl de Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 155-204.

Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, 38(3), 222-238.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

Yalom, I. D. (2007). *Os desafios da terapia*. Rio de Janeiro: Ediouro

Yamamoto, M. E., Alencar, A. I., & Lacerda, A. L. R. (2009) Comportamento moral, ou como a cooperação pode trabalhar a favor dos nossos genes egoístas. In M. E. Yamamoto, & E. Otta (Orgs.). *Psicologia Evolucionista*. (pp. 33-41). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1

SITUAÇÃO 1



Marina olha um grupo de colegas jogando amarelinha e está com muita vontade de brincar com elas. O que Marina vai fazer?

REAÇÃO 1.1

Marina chega, tira a pedrinha da colega e a empurra



Agora é a minha vez!!!

REAÇÃO 1.2

Marina apenas olha e pensa.

Será que elas vão deixar eu brincar... Elas parecem amigas há tanto tempo...



REAÇÃO 1.3

Marina chega perto das colegas e, quando uma delas olha, ela fala.



Posso brincar com vocês?

9.2. Anexo 2

QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING

ANA ALMEIDA & MARIA JESUS CAURCEL
UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR, BRAGA
4710-057 - PORTUGAL

EMAIL: aalmeida@iec.uminho.pt
Tel : 00351 253 601241

Eu estou de acordo com as condições abaixo explicitadas:

1. O Questionário SCAN- Bullying será usado para fins de investigação, excepto quando tal for especificamente acordado com as autoras.
2. O Questionário SCAN- Bullying será mantido sob circulação restrita e não será divulgado de qualquer forma.
3. Eu facultarei uma cópia de todo o material escrito por mim referenciando o Questionário SCAN- Bullying às autoras para comentários antes de esse ser submetido para publicação.
4. I facultarei uma cópia digital devidamente autenticada de todos os dados obtidos com o Questionário SCAN- Bullying de modo a contribuir para a validação do questionário. Se os meus dados forem utilizados para validação e, consequentemente publicados, eu serei devidamente reconhecido/a.

Assina: Gabriel F. C. Rosa Data: 22/02/2013

Nome em maiúsculas: GABRIEL FERNANDES CAMARGO ROSA

Morada: Edif. Amos António Vieira, n.º 2005, aplo 101, bloco 04

Código Postal: 88034-101

Email: gabrielcrosa@hotmail.com

Telefone: (47) 9904 3836

Direitos de autor de Ana Almeida e Maria Jesus Caurcel, 2005.

10. APÊNDICES

10.1 Apêndice 1



Colégio Exponencial Atitude.
CNPJ: 11.045.167/0001-95
Rua: Dr. Reinaldo Schmithausen, nº 2085
Cordeiros – Itajaí /SC
Fone: 3341-1832 - email: colégio-atitude@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Colégio Exponencial Atitude, tomei conhecimento do projeto de pesquisa **A relação entre Habilidades Sociais e percepção do Bullying em crianças**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Itajaí/SC, 04/04/2013

Michelle Apárcida Vechi
Coordenadora
Pedagógica

Michelle Apárcida Vechi
Michelle Apárcida Vechi
(coordenadora pedagógica)

11.045.167/0001-95
COLÉGIO EXPONENCIAL
ATITUDE LTDA - ME
Rua: Reinaldo Schmithausen nº 2085
Cordeiros - Itajaí - SC
CEP 88311-480

10.2. Apêndice 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pais ou Responsáveis Legais

Senhores pais ou responsáveis:

O seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “**A relação entre habilidades sociais e percepção de *bullying* em crianças**”, cujo objetivo é identificar como o jeito de uma criança se comportar está relacionado à sua forma de perceber o *bullying*.

A **participação é voluntária** e consiste no preenchimento de dois questionários: um abordando o tema das habilidades e o outro explorando a temática do *bullying*. A princípio responder aos questionários não envolverá riscos ao seu filho(a) uma vez que ele(a) responderá ao questionário de forma individual e que os dados de identificação de seu filho(a) serão mantidos em sigilo, sendo conservado seu anonimato para possíveis divulgações dos resultados da pesquisa em revistas científicas.

Não haverá remuneração para os participantes e a participação de seu filho(a) nesta pesquisa é muito importante, pois possibilitará uma melhor compreensão sobre como o *bullying* se estabelece e em quais situações ele tende a acontecer com mais frequência. Além do mais, os resultados da pesquisa viabilizarão a elaboração de programas de intervenção, visando à prevenção do *bullying* a partir de treinamentos de habilidades sociais. Não há problema nenhum caso, em qualquer momento da pesquisa, ele(a) queira desistir de participar da pesquisa.

Se você concorda que seu filho(a) faça parte do estudo, solicitamos que assine ao final deste documento, que está em duas vias, declarando sua permissão. Uma das declarações é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

.....
Eu, Sr(a) _____, considero-me informado (a) sobre a pesquisa “A relação entre habilidades sociais e percepção de *bullying* em crianças”, e aceito que meu filho(a) participe da mesma, consentindo que os questionários seja aplicado e utilizado para a coleta de dados. Expresso minha concordância com a divulgação pública dos resultados, uma vez que recebi garantias sobre o anonimato e sigilo de minha identidade e das informações prestadas.

_____, ____ de _____ de 2012.

Local

data

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador:

Prof. Dr. Mauro Luís Vieira

Fone: (48) 3721-8606

E-mail: maurolvieira@gmail.com

Pesquisador:

Gabriel Fernandes Camargo Rosa

Fones: (15) 8147 1206 – (47) 9904 3836

E-mail: gabrielcfrosa@hotmail.com