

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MICHELLY DO ROCIO DELLECAVE

**O *BULLYING* NA PERCEPÇÃO DE MENINOS E MENINAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luís
Vieira

Florianópolis
2013

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

Dellecave, Michelly do Rocio

O bullying na percepção de meninos e meninas do ensino
fundamental e do ensino médio / Michelly do Rocio
Dellecave ; orientador, Mauro Luís Vieira - Florianópolis,
SC, 2013.
117 p.

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

Inclui referências

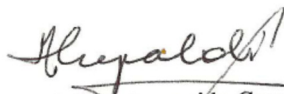
1. Psicologia. 2. bullying, gênero, idade. I. Vieira,
Mauro Luís. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

MICHELLY DO ROCIO DELLECAVE

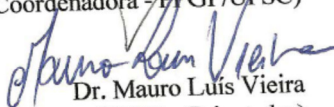
**O BULLYING NA PERCEÇÃO DE MENINOS E MENINAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Psicologia, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

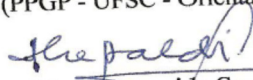
Florianópolis, 08 de março de 2013



Dra. Maria Aparecida Crepaldi
(Coordenadora - PPGP/UFSC)




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



Dra. Maria Aparecida Crepaldi
(PPGP - UFSC - Examinadora)



Dra. Renata Maria Coimbra Libório
(UNESP - Examinadora)



Dra. Ariane Kuhnen
(PPGP - UFSC - Examinadora)

Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo
(PPGP - UFSC - Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, e aos meus pais, pelo amor incondicional e por terem me ensinado que podemos conquistar nossos sonhos através da disciplina e da persistência.

Ao Cesar Nanci, meu companheiro de todas as horas, que me incentivou a ir em busca dos meus sonhos. Obrigada por seu amor, pela sua paciência, pelo apoio constante, pelas orientações e por toda a compreensão.

À minha irmã Danielle que tanto torce por mim e à Carina Bossardi que é muito mais que uma amiga. Obrigada pela acolhida, pelos ouvidos nos momentos mais difíceis, pelas palavras de compreensão, pelas orientações e ensinamentos.

Agradeço também ao meu orientador, Prof. Mauro Luís Vieira, pela confiança depositada em mim nesses dois anos de caminhada, por sua exigência que contribuiu para meu crescimento acadêmico, por todo estímulo e colaboração. À pesquisadora Ana Almeida, por fornecer o instrumento recém revisado para a realização dessa pesquisa.

À Prof. Ana Maria Faraco de Oliveira, pelas valiosas contribuições realizadas em minha pesquisa. A todos os colegas do NEPEDI, em especial ao João e ao Gabriel, pela disponibilidade e pela ajuda.

Às colegas de mestrado Cinthia, Fabiane, Michelle e Eloisa, pelos momentos de troca, de discussões, pelo companheirismo e pelos momentos de descontração, que foram essenciais para que esse trabalho se concretizasse.

E agradeço também às escolas que se mostraram disponíveis e a todos os participantes, por aceitarem contribuir com a produção do conhecimento através dessa pesquisa.

RESUMO

A manifestação do fenômeno *bullying* pode ser de diferentes formas: através de agressões físicas, verbais e/ou relacionais. Meninos e meninas se envolvem de forma diferente nesse fenômeno, bem como crianças e adolescentes praticam o *bullying* de forma diferenciada. Este estudo propõe investigar as diferenças nas percepções de alunos sobre o *bullying*, identificando semelhanças e diferenças entre as percepções de meninos e meninas e de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o *bullying*. A pesquisa foi realizada com 100 alunos de escolas públicas de um município de médio porte situado na região do Vale do Itajaí em Santa Catarina. Foi utilizado o instrumento *SCAN-Bullying 2005*, versão 2012, que consiste em uma narrativa gráfica que aborda a representação dos alunos sobre o *bullying*. Os dados quantitativos foram analisados através de estatísticas descritivas (frequência) e de associação (qui-quadrado de Pearson), e os dados qualitativos foram analisados através de análise de conteúdo. Os resultados apontaram que existem diferenças de percepção entre os gêneros e entre os diferentes anos escolares, no entanto, existem mais semelhanças do que diferenças. Os resultados apontaram ainda que as diferenças de idade interferem mais do que o gênero na forma de perceber o *bullying*.

Palavras-chave: *bullying*, gênero, idade.

ABSTRACT

The bullying phenomenon can be expressed in many forms, such as physical, verbal or relational aggression. Boys and girls get involved in different ways, as well as children and young students practice bullying differently. This work investigate the differences of student's perception about bullying, identifying similarities and differences between boys and girls, as well as between students from sixth grade of elementary school and first grade of high school. The research was conducted in public schools from a city of Vale do Itajaí region in the state of Santa Catarina, Brazil, and involved 100 students. The instrument SCAN-Bullying 2005, version 2012, was used in the research, and consists of a graphical approach towards student's perception about bullying. Descriptive statistics were applied to analyze quantitative data, through frequencies and association measures, while open questions (qualitative data) were analyzed through content analysis. The results indicate that differences are present both in gender and scholar years perception, but the similarities in perception are higher. Another conclusion is that age has more interference in perception than gender.

Keywords: bullying, gender, age.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01. Exemplo de algumas vinhetas do SCAN- <i>Bullying</i> , versão feminina e masculina..... | 41 |
| Figura 02. Resumo dos resultados sobre as diferenças de percepções de meninos e meninas sobre o <i>bullying</i> | 84 |
| Figura 03. Resumo dos resultados sobre as diferenças de percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o <i>bullying</i> | 85 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01. Etapas do procedimento de coleta de dados..... | 43 |
| Quadro 02. Questões do instrumento e seus itens..... | 45 |
| Quadro 03. Categorias, subcategorias e elementos temáticos da pesquisa | 48 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 01. Ensino fundamental após estabelecimento da Lei 11.274 de 2006..... | 34 |
| Tabela 02. Exemplo de tabela 4x4, usando as categorias da pesquisa..... | 44 |
| Tabela 03. Exemplo de tabela 2x2, com categorias agrupadas..... | 45 |
| Tabela 04. Resumo das principais características sociodemográficas dos participantes..... | 52 |
| Tabela 05. Caracterização do <i>bullying</i> para meninos e meninas..... | 54 |
| Tabela 06. As causas do <i>bullying</i> na percepção de meninos e meninas..... | 55 |
| Tabela 07. A participação de meninos e meninas em situações de <i>bullying</i> | 56 |
| Tabela 08. As estratégias de enfrentamento de meninos e meninas..... | 57 |
| Tabela 09. As estratégias de enfrentamento da vítima, na percepção de meninos e meninas..... | 58 |
| Tabela 10. Perfil da vítima na percepção de meninos e meninas..... | 60 |
| Tabela 11. Perfil dos agressores na percepção de meninos e meninas..... | 62 |
| Tabela 12. Emoções atribuídas à vítima pelos meninos e meninas..... | 63 |
| Tabela 13. Emoções atribuídas aos agressores pelos meninos e meninas..... | 64 |

| | |
|--|----|
| Tabela 14. Provável final para o <i>bullying</i> , na percepção de meninos e meninas..... | 65 |
| Tabela 15. Caracterização do <i>bullying</i> para alunos do 6º e 1º ano..... | 66 |
| Tabela 16. As causas do <i>bullying</i> na percepção dos alunos do 6º e 1º ano | 68 |
| Tabela 17. A participação de alunos do 6º e 1º ano em situações de <i>bullying</i> | 69 |
| Tabela 18. As estratégias de enfrentamento de alunos do 6º e 1º ano..... | 70 |
| Tabela 19. As estratégias de enfrentamento da vítima, na percepção dos alunos do 6º e 1º ano..... | 72 |
| Tabela 20. Perfil da vítima na percepção de alunos do 6º e 1º ano..... | 74 |
| Tabela 21. Perfil dos agressores na percepção de alunos do 6º e 1º ano..... | 76 |
| Tabela 22. Emoções atribuídas à vítima pelos alunos do 6º e 1º ano..... | 77 |
| Tabela 23. Emoções atribuídas aos agressores pelos alunos do 6º e 1º ano..... | 78 |
| Tabela 24. Provável final para o <i>bullying</i> , na percepção de alunos do 6º e 1º ano..... | 79 |
| Tabela 25. Frequência das subcategorias para os diferentes gêneros | 80 |
| Tabela 26. Frequência das subcategorias para os diferentes anos escolares..... | 82 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 OBJETIVOS | 23 |
| 2.1 Objetivo Geral | 23 |
| 2.2 Objetivos Específicos | 23 |
| 3 REVISÃO DA LITERATURA | 25 |
| 3.1 Teoria bioecológica do desenvolvimento humano | 25 |
| 3.2 O fenômeno <i>bullying</i> | 27 |
| 3.3 Relação entre pares e agressividade | 31 |
| 3.4 O sexto ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio | 33 |
| 4 HIPÓTESES | 37 |
| 5 MÉTODO | 39 |
| 5.1 Caracterização da pesquisa | 39 |
| 5.2 Contexto e participantes | 39 |
| 5.3 Instrumentos | 40 |
| 5.4 Procedimentos de coleta dos dados | 42 |
| 5.4.1 Procedimentos de preparação para a coleta de dados | 42 |
| 5.4.2 Procedimentos para a coleta de dados propriamente dita | 42 |
| 5.5 Análise dos dados | 43 |
| 5.6 Implicações éticas | 48 |
| 6 RESULTADOS | 51 |
| 6.1 Caracterização dos participantes | 51 |
| 6.1.1 Aspectos sociodemográficos | 51 |
| 6.1.2 Percepção do desempenho acadêmico e de características psicológicas | 53 |
| 6.2 Percepção dos alunos sobre o <i>bullying</i> | 53 |
| 6.2.1 Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino sobre o <i>bullying</i> | 54 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.2.2 | Percepção de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o <i>bullying</i> | 66 |
| 6.2.3 | Resultados qualitativos | 80 |
| 6.3 | Resumo dos resultados | 83 |
| 7 | DISCUSSÃO | 87 |
| 7.1 | Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino sobre o <i>bullying</i> | 89 |
| 7.2 | Percepção dos alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o <i>bullying</i> | 93 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| 9 | REFERÊNCIAS | 103 |
| 10 | APÊNDICES | 113 |
| 10.1 | Apêndice 1 | 113 |
| 10.2 | Apêndice 2 | 114 |
| 11 | ANEXOS | 115 |
| 11.1 | Anexo 1 | 115 |

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos sobre o *bullying* iniciaram há mais de três décadas, através do pesquisador Dan Olweus da Universidade de Bergen na Noruega e no Brasil esse fenômeno começou a ser foco de pesquisas apenas a partir do ano 2000, sendo que, comparado com outros países, ainda são poucos os artigos publicados. Segundo Guerra, William e Sadek (2011) nos Estados Unidos o número de publicações sobre o *bullying* aumentou consideravelmente nos últimos anos, sendo que no período entre 1980 e 2000 havia menos de 200 estudos e entre os anos 2000 e 2007 mais de 600 artigos foram publicados sobre esse fenômeno.

O *bullying* é definido como um tipo de agressão caracterizado por um desequilíbrio de poder e pela intencionalidade, e se distingue de outras formas de agressão por envolver repetição (Klein & Cornell, 2010; Guerra et al., 2011). Incluem agressões diretas, como físicas e verbais, mas também pode assumir uma forma mais indireta, como a exclusão social ou o isolamento (Bandeira & Hutz, 2010; Correia & Dalbert, 2008; Waasdorp, Bradshaw & Duong, 2011).

As crianças e adolescentes podem exercer diversos papéis nesse fenômeno, sendo que esses papéis não são estanques, mas adotados de acordo com as circunstâncias e o contexto que estão inseridos. Os papéis que a literatura identifica são: vítima, agressor, vítima-agressor ou testemunha (Lopes Neto, 2005). As vítimas são as pessoas expostas às agressões, que devem ser repetidas e sistemáticas; os agressores (ou bullies) são aqueles que têm atitudes e comportamentos dominadores e agressivos em relação aos seus alvos, enquanto que as testemunhas são as pessoas que não se envolvem diretamente em situações de *bullying*, mas assistem passivamente a violência cometida e se calam por medo, acobertando os agressores e contribuindo para a continuidade desses atos (Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer & Kristensen, 2009). Existem também as vítimas-agressoras (ou bullies-vítimas) que são crianças ou adolescentes que às vezes são vitimizadas e em outras situações exercem o papel de agressores (Binsfeld & Lisboa, 2010).

As pesquisas apontam que existem diferenças na forma de praticar *bullying* entre meninos e meninas (Binsfeld & Lisboa, 2010; Lisboa, 2005; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Lopes Neto, 2005; Martins, 2005; Olweus, 1997). Os meninos se envolvem mais em situações de *bullying* do que as meninas, e praticam mais agressões físicas enquanto as meninas exercem mais a agressão relacional (Guerra et al., 2011). Dessa forma, os meninos envolvem-se mais com *bullying* do tipo direto,

empregando mais agressão física ou verbal, e as meninas denotam maior propensão a assumir atitudes de *bullying* indireto, utilizando formas como difamação, insulto, calúnia, fofoca e por meio da manipulação das relações de amizade (Bandeira e Hutz, 2010).

As pesquisas apontam também que existe diferença em relação a idade. Há indícios de que esse fenômeno começa a aparecer nos anos pré-escolares, tende a aumentar um pouco durante a infância, possui um pico no início da adolescência (aproximadamente aos 12 anos e 13 anos) e começa a diminuir durante a adolescência (Del Barrio et al., 2008; Guerra et al., 2011). Crianças mais novas tendem a se envolver mais no *bullying* direto, utilizando mais a agressão física, e no início da adolescência começa-se a usar mais o *bullying* indireto, uma forma mais sutil de agressão (Del Barrio et al., 2008; Martins, 2005; Olweus, 1997).

Esse fenômeno geralmente é observado no contexto escolar, porém, ele não é exclusivo das escolas, podendo ocorrer em qualquer local que haja interação social (Binsfeld & Lisboa, 2010). Acontece na saída das escolas, nas brincadeiras na rua, nos cursos de inglês, computação, na catequese, enfim, em qualquer lugar onde há interação entre pares. É mais frequente no contexto escolar, pois essas interações entre pares geralmente ocorrem neste contexto, já que as crianças estão sendo expostas cada vez mais cedo ao contato com os pares em creches e escolas, passando parte do seu tempo em ambientes de grupo.

A escola é um microsistema que tem uma influência significativa no desenvolvimento infantil. É nesse contexto que as crianças aperfeiçoam suas habilidades sociais e estabelecem crenças e atitudes cruciais a respeito de suas próprias capacidades. É através das interações entre pares que elas encontram oportunidade de ajuda, diversão, intimidade, estímulo, mas também encontram conflitos, rejeição e vitimização (Bee, 1996; Manfroi, Faraco & Vieira, no prelo).

As consequências que esse fenômeno acarreta a todos os envolvidos são diversas. Não apenas as vítimas sofrem com o *bullying*, mas também os agressores, as testemunhas, as famílias, as escolas e a sociedade como um todo. O *bullying* pode ocasionar diminuição da autoestima, prejuízos no desempenho escolar e nas relações sociais, evasão escolar, desenvolvimento de depressão, ansiedade, fobia social, suicídio, entre outras consequências (Francisco et al., 2010; Calbo et al., 2009). Dessa forma, considera-se essa pesquisa relevante do ponto de vista social, devido aos prejuízos físicos, psicológicos e sociais que pode ocasionar.

Este trabalho é também cientificamente relevante, pois existem poucos artigos nacionais sobre o *bullying*. Através de uma busca nas

bases de dados Scielo Brasil, Redalyc e Pepsic em novembro de 2011, utilizando como palavra-chave para a busca a terminologia *bullying* (já que esse termo é utilizado em diversos países), foram encontrados um total de 27 artigos nacionais e em fevereiro de 2013 essa mesma pesquisa foi refeita, sendo encontrados 35 artigos brasileiros sobre esse fenômeno, apontando a escassez de pesquisas nacionais. Sendo assim, essa pesquisa poderá contribuir na produção de conhecimento. Outro aspecto relevante seria o profissional, pois através dos resultados desse trabalho, poderão ser propostas capacitações de profissionais que trabalham em contextos de aprendizagem, bem como, a construção e/ou ressignificação de programas de prevenção e intervenção contra o *bullying* nas instituições de ensino.

A partir dessas considerações sobre o fenômeno *bullying*, propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: *qual a percepção sobre o bullying de alunos do sexo feminino e masculino, do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio, de escolas públicas?*

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar diferenças nas percepções de alunos sobre o *bullying*.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar semelhanças e diferenças entre as percepções de meninos e meninas sobre o *bullying*;
- Caracterizar semelhanças e diferenças entre as percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o *bullying*;
- Identificar se as diferenças de gênero e idade interferem na forma de perceber o *bullying*.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesta pesquisa será utilizada a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner. Essa teoria permite investigar a influência do ambiente no desenvolvimento humano, sendo este um referencial teórico apropriado para pesquisas que entendam o ser humano inserido em um contexto (Cecconello & Koller, 2003). Bronfenbrenner (1996) formulou sua teoria fazendo críticas ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, removendo os sujeitos de pesquisa dos seus ambientes específicos em investigação e colocando-os em um laboratório ou em uma sala de testagem psicológica, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam. O entendimento do desenvolvimento humano, segundo o autor, exige mais do que a observação direta do comportamento, ele requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas e deve levar em conta aspectos do ambiente (Bronfenbrenner, 1996). Mais importante do que realizar a pesquisa no seu contexto, é atribuir ao experimento uma orientação ecológica, ou seja, analisar as características do ambiente que influenciam na direção dos resultados (Cecconello & Koller, 2003).

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento humano seja compreendido através da interação de quatro núcleos dinâmicos e interdependentes, que é denominado como modelo PPCT: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Estes núcleos são mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano e são importantes na compreensão da totalidade da pessoa, já que o desenvolvimento ocorre através de um processo de interação permanente entre o contexto e as características individuais da pessoa (Gomes, 2011).

O núcleo processo consiste na troca de energia entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto, composto por outras pessoas, objetos e símbolos do ambiente externo imediato. Estas formas de interação no ambiente imediato são chamadas de processos proximais, sendo que estes podem ocorrer em atividades solitárias (como a criança brincar sozinha) ou em atividades em conjunto (brincar com outras crianças). Quando ocorrem em conjunto, envolvendo uma ou mais pessoas, consistem em sistemas diádico, triádico e poliádico. Para o

desenvolvimento ocorrer, a pessoa tem que estar engajada na atividade e para que seja efetiva a interação deve ocorrer em uma base bastante regular durante um período prolongado de tempo (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). O outro núcleo, denominado pessoa, consiste no indivíduo, com suas características biológicas e socialmente construídas. Neste modelo, as características da pessoa são tanto o produtor como o produto do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta destes elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999; Ceconello & Koller, 2003).

O terceiro núcleo do modelo bioecológico é o contexto, que são os ambientes físico-sociais onde ocorre a socialização e o contato com valores, culturas etc. O contexto é analisado através da interação de quatro níveis ambientais, denominados como microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema se refere ao meio imediato em que se encontra a pessoa em desenvolvimento, onde estabelece relações face a face; o mesossistema consiste no conjunto de microssistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações estabelecidas neles; o exossistema compreende os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento, como por exemplo, o trabalho dos pais para a criança; e o macrossistema se refere ao ambiente que engloba os demais subsistemas e que é composto pelo sistema de crenças, ideologias, economia, cultura, presentes no cotidiano e que influenciam o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Ceconello & Koller, 2003; Gomes, 2011; Lisboa, 2005).

O último núcleo deste modelo é o tempo, que pode ser entendido como o momento histórico - como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. Esse núcleo permite examinar a influência de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Ceconello & Koller, 2003; Martins & Szymanski, 2004).

O desenvolvimento acontece por meio da interação entre o sujeito e todos os níveis de influência do seu meio ambiente e, portanto, cada sistema é fundamental para compreendê-lo (Gomes, 2011). A pesquisa utilizando o modelo bioecológico deve conter dados referentes ao maior número de sistemas dos quais o sujeito participa, no entanto, nada impede o pesquisador de analisar somente um microssistema da pessoa pesquisada, se na realização da pesquisa e na discussão dos resultados

não forem ignorados aspectos relativos aos demais sistemas e suas possíveis influências dentro do processo estudado (Alves, 1997).

A escola é um microsistema que tem uma influência significativa no desenvolvimento infantil. As crianças estão sendo expostas cada vez mais cedo ao contato com os pares em contextos escolares, passando parte do seu tempo em ambientes de grupo. É nesse contexto que as crianças aperfeiçoam suas habilidades sociais e estabelecem crenças e atitudes cruciais a respeito de suas próprias capacidades. É através das interações entre pares que elas encontram oportunidade de ajuda, diversão, intimidade, estímulo, mas também encontram conflitos, rejeição e vitimização (Bee, 1996; Manfroi et al., no prelo).

Segundo Lisboa (2005), é importante compreender a agressividade e a vitimização como processo de interação da criança com o ambiente, que pode variar de acordo com o contexto que ela frequenta. Dessa forma, a análise do *bullying* não pode ser centrada somente nos aspectos individuais, mas deve priorizar uma perspectiva holística de análise do fenômeno, que salienta a importância das interações.

3.2 O FENÔMENO *BULLYING*

Bullying é um termo em inglês que vem do verbo *bully*, que significa ameaçar, amedrontar e, ainda, “valentão”, e *bullying* poderia ser traduzido como intimidação, mas isso reduziria a complexidade do fenômeno a uma de suas múltiplas formas de manifestação, que é o comportamento de ameaças e intimidações. Sendo assim, no Brasil optou-se por não traduzir esse termo, por acreditar que a utilização de outras terminologias reduziria o seu significado. Alguns países se utilizam de outras nomenclaturas para esse fenômeno, como *mobbing* (Noruega/Dinamarca), *prepotenza* (Itália), *yjime* (Japão), *intimidación* (Espanha), *maus tratos entre pares e vitimação* (Portugal) (Braga & Lisboa, 2010; Lisboa et al., 2009; Toro, Neves & Rezende, 2010).

Segundo Maidel (2009), esse termo surgiu na Grã-Bretanha em 1710 para designar a crueldade que ocorria na relação entre adolescentes e crianças. No entanto, os primeiros estudos referentes ao tema só foram realizados no final da década de 1970, por Dan Olweus, professor na Universidade de Bergen/Noruega, que, ao estudar as tendências suicidas entre jovens, concluiu que a maior parte tinha sofrido algum tipo de ameaça ou exclusão no contexto escolar. Ele publicou o resultado de sua

primeira grande investigação na revista *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (Albino & Terêncio, 2009).

O *bullying* é considerado uma forma de violência, uma subcategoria de comportamento agressivo. É um fenômeno que expressa ações negativas verbais ou físicas e a intenção deliberada de causar dor e sofrimento de forma repetitiva (Craig, 1998). Tem sido definido como comportamentos agressivos repetidos e intencionais, marcado por um desequilíbrio de poder que ocorre no contexto das relações interpessoais (Waasdorp et al., 2011). De acordo com Almeida, Lisboa e Caurcel (2007), o que distingue o *bullying* de outras formas de agressão são seu caráter repetitivo ou sistemático e sua intencionalidade de causar dano ou mal a alguém, que geralmente é mais fraco ou está em uma posição mais fragilizada e que dificilmente possa se defender.

Nem toda violência que ocorre dentro do contexto escolar pode ser classificada como *bullying*, sendo necessário para isso apresentar os seguintes critérios: (a) ser um comportamento agressivo intencional; (b) realizado repetidamente e ao longo do tempo e (c) em uma relação interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de poder (Olweus, 1997). Não se pode considerar *bullying* uma situação de discussão ou luta entre duas crianças de forças iguais, brincadeiras que possuam envolvimento físico, assim como outras formas de comportamentos agressivos, como atividades expansivas que não possuam a intencionalidade de causar dano (Espinheira & Jóluskin, 2009).

No *bullying* sempre existe uma posição de poder: as crianças que intimidam sempre têm mais poder do que as crianças que são vitimizadas. Seu poder pode derivar de uma vantagem física, tais como tamanho e força, mas também através de uma vantagem social, como um papel social dominante, maior status social em um grupo de pares ou pode também derivar de outra vulnerabilidade (por exemplo, obesidade, problemas de aprendizagem, orientação sexual, etc.) (Craig & Pepler, 2007). Olweus (1997) reforça ainda que a vítima pode ser realmente mais fraca ou simplesmente se perceber como fisicamente ou mentalmente mais fraca do que os agressores, bem como, pode haver uma diferença em relação aos números, vários alunos se unindo contra uma única vítima.

A manifestação deste fenômeno pode ser de diferentes formas: através de comportamento físico como chutes, socos, pontapés, empurrões; verbal como provocação, fofoca, apelidos, insultos; e relacional como ameaça, acusações injustas, roubo de dinheiro e pertences (Bandeira & Hutz, 2010; Braga & Lisboa, 2010; Waasdorp et

al., 2011). As atitudes do *bullying* também podem ser classificadas em diretas e indiretas, onde as diretas ocorrem quando o agressor ataca diretamente a vítima, podendo ser fisicamente (como bater, dar pontapés, roubar objetos) ou verbalmente (como insultar, dar apelidos desagradáveis); e indiretas quando o agressor pode permanecer relativamente anônimo ao manipular a maneira como outras pessoas respondem à vítima (como espalhar boatos) (Correia & Dalbert, 2008).

As crianças e adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com sua atitude diante de situações de *bullying*, sendo que não há como prever qual papel adotará cada pessoa, uma vez que pode ser alterado de acordo com as circunstâncias e o ambiente (Lopes Neto, 2005). As vítimas, também chamadas de “alvos”, são estudantes que sofrem o *bullying* (Botelho & Souza, 2007). Elas são apresentadas como inseguras, fisicamente mais fracas, sensíveis, com poucos amigos e poucas habilidades sociais e, normalmente, são bons alunos (Albino & Terêncio, 2009). Em geral não dispõem de recursos ou habilidades para reagir ou cessar o *bullying*, tendo geralmente características físicas e/ou psicológicas que as diferenciam dos demais colegas, como: obesidade, sardas, baixa estatura, uso de óculos, dificuldade de aprendizagem, são pouco sociáveis, inseguros e possui baixa autoestima, o que é agravado com a violência acometida (Binsfeld & Lisboa, 2010; Lopes Neto, 2005).

Os agressores, também conhecidos como “autores” ou “bullies”, são os alunos que praticam *bullying* contra outros alunos (Botelho & Souza, 2007). Eles são, em geral, tipicamente populares, têm opinião positiva sobre si mesmo, tendem a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais, são impulsivos, veem sua agressividade como qualidade, desafiam autoridades, possuem dificuldades para seguir regras e apresentam baixa tolerância à frustração (Albino & Terêncio, 2009; Lopes Neto, 2005). As testemunhas, também conhecidas como espectadores, são aquelas crianças que não praticam e nem sofrem o *bullying*, entretanto, convivem no ambiente escolar onde isso acontece e sofrem as suas consequências (Botelho & Souza, 2007; Fante & Pedra, 2008). São estudantes que geralmente sentem simpatia pelas vítimas, condenam o comportamento dos agressores e desejam que os professores intervenham efetivamente, no entanto, possuem uma atitude passiva, reforçando a agressão, por mostrar ao agressor que nada irá interromper a atividade, deixando-o livre para realizar sua ação (Bandeira & Hutz, 2010).

Existem também as vítimas-agressoras (ou bullies-vítimas) que são crianças que ora sofrem, ora praticam *bullying*, mudando de papel

de acordo com o momento e o contexto em que estão inseridas (Binsfeld & Lisboa, 2010). Geralmente apresentam uma combinação de baixa autoestima, atitudes agressivas e provocativas, podendo ser depressivas, ansiosas, inseguras e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações (Bandeira & Hutz, 2010). É importante ressaltar que os papéis podem ser intercambiáveis, dependem da situação e das pessoas envolvidas, dessa forma, todos os envolvidos precisam de orientações e auxílio (Albino & Terêncio, 2009).

O *bullying* pode ser considerado um estressor social crônico, que pode ocasionar diversos problemas para a vida dos envolvidos. Além da diminuição da autoestima e dos prejuízos no desempenho escolar e nas relações sociais, este fenômeno pode trazer outras consequências mais graves, como o desenvolvimento da depressão, ansiedade e da fobia social (Calbo et al., 2009). As vítimas tendem a apresentar problemas de saúde física e mental, déficit de concentração e aprendizagem e risco de suicídio, podendo desenvolver medo, pânico, depressão e distúrbios psicossomáticos. Já os agressores tendem a evoluir no sentido da delinquência e da criminalidade, sendo mais propensos ao uso de drogas, porte ilegal de arma e furtos (Binsfeld & Lisboa, 2010; Calbo et al, 2009; Martins, 2005).

A exposição ao *bullying* também é capaz de afetar a adaptação psicossocial dos alunos, bem como, está associada ao baixo rendimento, absenteísmo e abandono escolar (Almeida et al., 2007). Não apenas as vítimas possuem prejuízos escolares, pois os agressores são identificados pela escola como crianças problemáticas e suas atitudes exigem atenção constante dos professores para se evitar conflitos e para se manter o respeito às regras, provocando a diminuição do investimento em sua formação acadêmica (Lisboa & Koller, 2001). Assim, tanto vítimas quanto agressores perdem o interesse pelo ensino, não se sentem motivados a frequentar as aulas e não se sentem seguros na escola diante da ocorrência do *bullying* (Malta et al., 2010).

Estudos apontam diferenças significativas entre a forma de praticar *bullying* de meninos e meninas, sendo a maior incidência observada em meninos no papel de agressores e vítimas (Binsfeld & Lisboa, 2010; Lisboa et al., 2009; Lopes Neto, 2005; Martins, 2005). Por muito tempo, os pesquisadores como Olweus acreditavam que o *bullying* ocorria com pouca frequência entre as meninas, assim, realizavam suas pesquisas apenas com os meninos. Atualmente, percebe-se que esse fenômeno também acontece com as meninas e a diferença entre os gêneros está no tipo de agressão utilizada e não em sua incidência (Bandeira & Hutz, 2010). Os meninos praticam mais o

bullying do tipo direto, enquanto as meninas são mais propensas a utilizarem atitudes de *bullying* do tipo indireto e relacional, sendo este um dos motivos pelo qual se torna difícil diagnosticar esse tipo de agressão entre as meninas, o que não significa que elas sejam menos agressivas, mas que utilizam formas mais sutis de agressão (Braga & Lisboa, 2010; Olweus, 1997).

Essas diferenças no papel de gênero estão baseadas tanto na herança biológica quanto cultural. Aspectos biológicos relacionam-se com os valores e expectativas culturais que afirmam, basicamente, que os meninos devem ser fortes e usar de agressividade para atingir seus objetivos, enquanto que das meninas espera-se que sejam frágeis, delicadas, obedientes e mais sensíveis (Braga & Lisboa, 2010). Binsfeld e Lisboa (2010) reforçam que meninos e meninas são tratados de maneiras distintas na maioria das culturas e há expectativas diferentes sobre seus comportamentos.

Outro aspecto importante diz respeito à idade dos agressores. Alunos mais jovens estão mais expostos ao *bullying*, no papel de vítimas e de agressores. Quanto mais novos, tendem a apresentar mais agressão física e direta, enquanto que nos alunos mais velhos a agressão física diminui e surgem formas de agressão de caráter mais relacional e indireto (Martins, 2005; Olweus, 1997). A faixa etária de maior prevalência do *bullying* é entre 11 e 13 anos, sendo menos frequente no ensino médio (Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010).

3.3 RELAÇÃO ENTRE PARES E AGRESSIVIDADE

Existem dois tipos de relacionamento que interferem no desenvolvimento da criança: o relacionamento vertical e o horizontal. O relacionamento vertical é aquele formado por pessoas com maior conhecimento e poder que a criança (pais ou professores) e o horizontal formado por pessoas com características semelhantes às suas, incluindo idade e fase do desenvolvimento. Por meio de relações horizontais (grupo de pares), as crianças têm oportunidade de aprender habilidades como cooperação, liderança, ou como lidar com a hostilidade e com o *bullying* (Schaffer, 2000).

Nas crianças em idade escolar, o grupo de pares se torna muito importante. Os relacionamentos verticais com os pais e professores não desaparecem, mas as crianças e adolescentes preferem brincar e conversar com seus iguais. As crianças em idade escolar passam mais tempo com seus amigos do que os pré-escolares, e gradualmente desenvolvem uma coleção maior de amizades, compartilhando coisas

com esses amigos, se apoiando e apresentando comportamentos afetuosos (Bee, 1996).

Com a entrada na escola, as oportunidades de interagir com outras crianças da mesma idade aumentam consideravelmente. Através dessas interações, há um aumento das habilidades de cooperação e partilha, as crianças se tornam mais eficientes em perceber o estado emocional e as intenções de outras crianças e deixam o egocentrismo para trás. Mas elas se tornam mais exigentes com as amizades, que se tornam mais significativas e sustentadas. Já na adolescência, o grupo de pares se torna uma referência, pois como essa é uma fase de incertezas, tanto em relação a si mesmo, como em relação a sociedade em geral, os colegas podem fornecer apoio e orientação na definição de papéis e valores (Schaffer, 2000).

No curso da infância as interações entre pares se tornam mais frequentes, mais sustentadas, mais complexas, mais íntimas e mais coesas. Essas são as tendências gerais, no entanto, pode haver variações entre os tipos e as formas de relacionamentos das crianças e adolescentes. Elas também brigam, criticam, discutem, gritam e ridicularizam o outro, sendo esse o lado mais negativo das interações, que são os comportamentos de agressão (Bee, 1996; Schaffer, 2000).

O comportamento agressivo é um aspecto do desenvolvimento da criança durante a infância, mas a forma e a frequência da agressão mudam com o passar dos anos. Nos primeiros anos de vida é normal uma criança atirar coisas ou bater nas outras quando fica zangada ou frustrada, mas na medida em que as habilidades verbais vão sendo adquiridas, há uma diminuição dessa agressão física. A diminuição da agressão física é associada ao aumento das competências sociais, como partilhar, esperar sua vez, ajudar o outro e fazer as pazes, e proporciona à criança outra maneira de atingir seus fins e de evitar os conflitos. Mas enquanto a agressão física diminui, aumenta o uso de agressão verbal e indireta, pois crianças e adolescentes aprendem as regras culturais sobre quando e como é aceitável manifestar raiva ou agressão (Bee, 1996; Gomes, 2011). Dessa forma, adolescentes tendem a utilizar mais a agressão indireta, através da manipulação das relações de amizade, de difamação, fofocas, etc.

Apesar de existirem várias definições para agressão, pode-se defini-la como um comportamento com a aparente intenção de atacar alguma outra pessoa ou objeto (Bee, 1996). A agressão deve ser vista ao longo do curso de vida do ser humano, com objetivos específicos e formas próprias para cada fase do desenvolvimento (Szelbracikowski & Dessen, 2007). A maior parte das crianças apresenta algum tipo de

agressão em algum momento da infância, que pode durar apenas algumas semanas ou meses sendo, neste caso, considerado parte do desenvolvimento típico. Porém, quando as crianças apresentam de forma consistente e intensa e desde muito novas condutas agressivas, manifestações desproporcionais de raiva, comportamentos desafiadores e recusa à obediência, considera-se esse comportamento como atípico ou desviante, isso se o problema persiste por mais de seis meses ou se sua gravidade está no extremo final do contínuo para aquele comportamento (Bee, 1996).

Existem algumas diferenças no comportamento agressivo de meninos e meninas. Segundo Lisboa e Koller (2001), os meninos são percebidos como mais agressivos que meninas, no entanto, esta percepção tem relação com a forma que essa agressividade se manifesta. Os meninos utilizam mais agressão física (chutando, batendo, mordendo) e as meninas tendem a demonstrar sua agressividade de forma mais verbal e relacional (fazendo intrigas, atacando a reputação de outros etc.). Algumas explicações para a origem dessas diferenças referem-se aos altos índices do hormônio masculino (testosterona), bem como o fato dos meninos serem biologicamente mais impulsivos, além do contexto cultural, da aprendizagem social fornecida pelas interações da criança com os diversos contextos de sua vida, como os contextos familiar e escolar, que esperam que os meninos sejam mais ativos, fortes, “brigões” e que as meninas sejam mais passivas e dóceis (Gomes, 2011; Lisboa & Koller, 2001).

Entender o comportamento agressivo como um fenômeno multifatorial é o mais adequado para a compreensão das diferenças sexuais em sua manifestação, pois o fenômeno somente pode ser compreendido considerando-se a inseparabilidade dos aspectos biológicos, cognitivos, socioculturais, emocionais e familiares (Gomes, 2011).

3.4 O SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

A Lei 11.274 (2006) estabelece novas diretrizes e bases para a educação brasileira, dispondo sobre a duração de nove anos do ensino fundamental. Essa lei altera a duração de oito para nove anos através da transformação do último ano da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, o aluno deve ser matriculado no primeiro ano com seis anos de idade, sendo obrigatória a sua matrícula nessa idade. A nomenclatura também foi alterada para ano ao invés de

série. Abaixo segue uma relação de como ficou o ensino fundamental a partir dessa nova lei:

Tabela 01 – Ensino fundamental após estabelecimento da Lei 11.274 de 2006

| Ensino Fundamental | |
|---------------------------|---------------|
| Anos | Séries |
| 1º ano | Pré-Escola |
| 2º ano | 1ª série |
| 3º ano | 2ª série |
| 4º ano | 3ª série |
| 5º ano | 4ª série |
| 6º ano | 5ª série |
| 7º ano | 6ª série |
| 8º ano | 7ª série |
| 9º ano | 8ª série |

Sendo assim, o sexto ano do ensino fundamental atualmente equivale à antiga quinta série. A quinta série, ou sexto ano, tem sido apresentado por diversos autores (Pereira & Scheffler, 2005; Prati, 2005; Santos, n.d.) como um período de desestabilização, como um momento de mudança, onde a metodologia de ensino, os conteúdos, o relacionamento entre professores e alunos e dos alunos entre si sofrem alterações. Caracteriza-se como um período de transição porque os alunos saem da unidocência e entram na pluridocência, onde são atendidos por diversos professores. Dessa forma, esse é um ano referido por professores, pais e alunos como uma ruptura, marcada pela saída de um segmento para outro do ensino fundamental (Santos, n.d.).

A transição do quinto para o sexto ano é marcada por novos professores, novos espaços, nova grade curricular, novas exigências, muitas vezes novos amigos e para alguns ocorre outra mudança, que é a entrada na adolescência. Algumas crianças ficam inseguras, pois passam a ter vários professores e outras demandas que requerem maior organização e autonomia (Pereira & Scheffler, 2005). Ao intervalar várias disciplinas com professores distintos, há uma mudança contrastante na qualidade das relações de sala de aula, principalmente na relação entre professores e alunos, pois estas se alteram a cada troca de período, criando assim, relações marcadas pela impessoalidade, onde o professor assume uma responsabilidade maior por transmitir

conhecimento e menor quanto à formação de atitudes, onde os alunos são exigidos a corresponder às expectativas que até então não haviam sido submetidos (Prati, 2005).

O aluno se depara com períodos de transição não apenas no sexto ano, mas também quando sai da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental, da oitava série para o ensino médio e do ensino médio para a universidade. São níveis educacionais que trazem mais do que conteúdos diferentes: carregam principalmente mudanças que irão refletir no comportamento e na maneira de pensar de cada aluno. Nestas transformações o aluno pode ter uma boa adaptação na nova etapa ou dificuldades que poderão trazer não somente um baixo rendimento escolar, mas também problemas que poderão interferir na autoestima e sociabilidade (Pereira & Scheffler, 2005).

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) entende que todas as pessoas passam por transições ecológicas, como mudanças de papel ou ambiente (nascimento de um irmão, entrada na escola, formatura, casar), sendo que estas transições são importantes para o desenvolvimento, pois quase sempre envolvem uma mudança de papel. Essa mudança diz respeito às expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade, sendo assim, essas transições têm um poder de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente.

A entrada no primeiro ano do ensino médio não tem sido foco dos pesquisadores, apesar de também poder ser considerada um período de transição. Pode-se pensar que essa falta de interesse dos pesquisadores se deve ao fato de que o ensino médio se caracteriza como um momento de estabilidade em relação ao ensino fundamental, pois os alunos já estão acostumados à pluridocência, passaram por período de transição que possivelmente ocasionou mudanças de papéis, já possuem mais responsabilidades, são vistos pelos professores de forma diferenciada e já começam a pensar em seu futuro profissional.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) configura o ensino médio como a última etapa da educação básica, que tem por objetivo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental (Domingues, Toschi e Oliveira, 2000).

4 HIPÓTESES

Com base nos argumentos apresentados, são lançadas algumas hipóteses que podem ajudar na compreensão da temática:

- Meninos e meninas se envolvem de forma diferente no *bullying*. A maior incidência é de meninos envolvidos nesse fenômeno, pois meninos utilizam formas mais diretas de agressão, sendo mais fáceis de observar, enquanto meninas utilizam mais a agressão relacional e indireta. Espera-se que os meninos percebam esse fenômeno através da agressão física, ou seja, através do *bullying* direto, enquanto que as meninas identifiquem o fenômeno por meio da agressão relacional e do *bullying* indireto.

- A literatura aponta que alunos mais jovens estão mais expostos ao *bullying*. Crianças no período escolar tendem a apresentar mais agressão física e direta, enquanto que nos adolescentes a agressão física diminui e surgem formas de agressão de caráter mais relacional e indireto. O sexto ano do ensino fundamental é um período de desestabilização, um momento de mudança, enquanto que o primeiro ano do ensino médio possui certa estabilidade em relação ao período escolar (alunos acostumados a pluridocência). Espera-se que nos alunos mais novos e que estão no sexto ano do ensino fundamental seja mais evidente o *bullying* direto e nos alunos do primeiro ano do ensino médio e, portanto, adolescentes, seja evidente o *bullying* indireto.

5 MÉTODO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo é de caráter descritivo e exploratório. Descritivo por visar a descrição das características do fenômeno *bullying* e exploratório por explorar e ampliar estudos sobre esse fenômeno ainda pouco estudado no Brasil. Os estudos exploratórios consistem em examinar um determinado problema ou fenômeno pouco estudado, enquanto que os estudos descritivos têm como objetivo descrever situações e acontecimentos, abordando como se manifesta determinado fenômeno (Casarin & Casarin, 2011; Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Uma das principais características da pesquisa descritiva é a utilização de instrumentos padronizados de coleta de dados, como questionários e entrevistas estruturadas. Sampieri et al. (2006) afirmam que os estudos exploratórios se interessam fundamentalmente em descobrir, enquanto que os descritivos centram-se em coletar dados que mostrem um evento, um fenômeno, um contexto ou uma situação específica.

Este estudo caracteriza-se ainda por possuir um delineamento transversal, ou seja, analisa um momento específico no espaço e no tempo atual da trajetória de vida dos participantes.

5.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de um município de médio porte situado na região do Vale do Itajaí em Santa Catarina. O município em que foi realizada essa pesquisa conta com uma população de pouco mais de 180 mil habitantes (IBGE, 2010) e a rede municipal de ensino é composta por 39 escolas públicas municipais e 21 escolas públicas estaduais (INEP, 2009).

Foram selecionadas seis escolas para essa pesquisa, cinco delas são escolas estaduais e uma escola municipal. Dessas seis escolas selecionadas, quatro possuem o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, oferecem desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Essas quatro escolas foram as primeiras a serem selecionadas pela pesquisadora, no entanto, devido a dificuldade em conseguir alunos do sexto ano do ensino fundamental com interesse em participar da pesquisa, foram selecionadas mais duas escolas, uma

estadual e uma municipal. Essas duas escolas oferecem apenas o ensino fundamental, do primeiro ao nono ano.

Como critério de seleção das escolas se utilizou a região em que estão inseridas, priorizando a escolha de escolas de um mesmo bairro/região, com o intuito de não obter uma amostra de alunos de contextos muito diferentes. Participaram dessa pesquisa 100 alunos, sendo cinquenta do sexo masculino e cinquenta do sexo feminino. Dos 100 alunos que participaram da pesquisa, metade estava regularmente matriculada no sexto ano do ensino fundamental e a outra metade no primeiro ano do ensino médio.

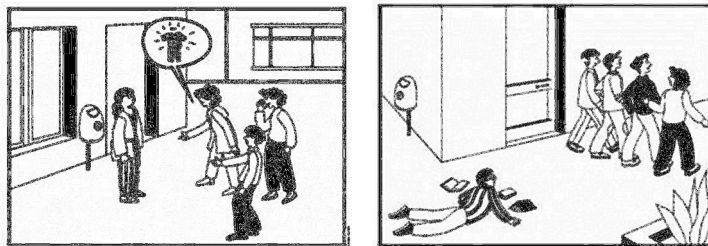
5.3 INSTRUMENTOS

Para a realização desta pesquisa foi utilizado o Questionário SCAN-*Bullying* 2005 (Almeida & Caurcel, 2005). Esse questionário consiste em uma narrativa gráfica que aborda sobre a representação dos alunos sobre o *bullying*. Ele foi elaborado a partir do instrumento original chamado Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying (o SCAN-*Bullying* 2001) que era um instrumento narrativo de suporte qualitativo e que se tornou um questionário quantitativo, possibilitando assim, aumentar a amostra e aprofundar a pesquisa sobre o fenômeno (Caurcel & Almeida, 2008).

O instrumento foi criado nos idiomas espanhol e português (Portugal), nas versões masculina e feminina e nessa pesquisa foram utilizadas as duas versões em português. O instrumento é composto de quinze vinhetas com desenhos que contam uma história em quadrinhos sobre situações de *bullying* no contexto escolar e um questionário. Cada vinheta representa um tipo de *bullying* diferente, verbal, físico e relacional, realizado por um grupo de alunos (Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Caurcel Cara, 2009).

Primeiramente são apresentadas uma série de dez vinhetas, para que em seguida os participantes respondam o questionário com base na história apresentada. As vinhetas são colocadas de forma contínua, expressando sua natureza recorrente, ou seja, mostrando que não se tratam de agressões ocasionais. Ao término do questionário são apresentadas mais cinco vinhetas que representam diferentes finais para a história apresentada e cada participante indica qual ele acredita que seja o final mais provável (Caurcel Cara, 2009).

Figura 01 – Exemplo de algumas vinhetas do SCAN-Bullying, versão feminina e masculina



A primeira questão do instrumento é aberta e aborda sobre a representação do fenômeno, como cada participante percebe a história contada nas dez primeiras vinhetas, e as outras questões são fechadas, onde abordam sobre (Caurcel Cara, 2009):

- Caracterização do *bullying*;
- Causas do *bullying*;
- Participação dos alunos em situações de *bullying*;
- Estratégias de enfrentamento dos alunos;
- Perfil da vítima;
- Emoções atribuídas à vítima;
- Estratégias de enfrentamento da vítima;
- Perfil dos agressores;
- Emoções atribuídas aos agressores;
- Provável final para a história.

O instrumento original, o SCAN-Bullying 2001, foi validado em Braga/Portugal, Madrid/Espanha e Florença/Itália. Para o processo de validação, um total de 180 crianças foram entrevistadas, com idades entre 10, 11 e 13 anos, sendo que nos subgrupos havia igual número de crianças, correspondente à idade, ao país e ao gênero (Almeida, Del Barrio & Menesini, 2001). O SCAN-Bullying 2005 foi validado através do estudo realizado por Caurcel Cara (2009) com um total de 1.237 alunos de Granada/Espanha e Braga/Portugal, sendo 631 do sexo masculino e 606 do sexo feminino, com idade entre 11 e 16 anos.

Nessa pesquisa, foi utilizada a versão 2012 do instrumento SCAN-Bullying 2005, disponibilizado pela pesquisadora Ana Almeida. O instrumento passou por uma revisão feita com base nos resultados obtidos em uma aplicação a uma amostra de 160 alunos do 3º ciclo do ensino básico (entre os 12 e 16 anos) em Portugal. Este estudo permitiu fazer uma análise da estrutura fatorial do questionário e proceder em

seguida à revisão, eliminando itens desarmônicos, reformulando a redação de alguns itens que se revelavam ambíguos, fazendo pequenos ajustes para equilibrar o número de itens em cada subescala e reduzindo o número de questões do instrumento para 13. Todo este trabalho em prol de um instrumento que ofereça garantias de maior validade e confiabilidade (A.Almeida, 2012, obtido através de comunicação pessoal).

O instrumento completo não poderá ser divulgado nesta pesquisa, pois esta foi uma condição exigida pelas autoras (anexo 1).

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

5.4.1 Procedimentos de preparação para a coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, alguns procedimentos foram realizados para preparar essa coleta. Foi realizada uma adaptação do questionário para o português brasileiro, através da substituição de algumas palavras e expressões, para facilitar o entendimento por parte dos participantes (exemplo: choramingas foi alterado para chorão, rapariga para menina, etc.).

Foi realizado um estudo piloto com o objetivo de avaliar a adaptação semântica e para auxiliar no treinamento dos pesquisadores quanto a aplicação do instrumento. Participaram seis alunos, três do sexo feminino e três do sexo masculino, entre 12 e 15 anos. Neste estudo foram identificados erros de digitação no instrumento e algumas expressões que não foram traduzidas, mas que após o piloto foram alterados.

5.4.2 Procedimentos para a coleta de dados propriamente dita

Inicialmente foi solicitada autorização à Secretaria de Educação do município e à Gerência de Educação do estado, sendo essas autorizações necessárias para entrar com o pedido no comitê de ética. Após a aprovação do projeto no comitê de ética, foi realizado contato com a direção das escolas selecionadas, com o intuito de conseguir a autorização institucional (apêndice 1).

Para a coleta de dados, foi feito um primeiro contato com todas as turmas do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio das escolas selecionadas, onde foram fornecidas informações sobre a pesquisa e sobre a participação voluntária. Os alunos que mostraram interesse em participar da pesquisa receberam o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice 2) para serem preenchidos pelos estudantes e seus pais ou responsáveis. A participação na pesquisa estava condicionada à assinatura do responsável no termo de consentimento.

As aplicações do questionário ocorreram no próprio colégio, em sala cedida, sendo que na maioria das vezes a escola disponibilizava a biblioteca. Os alunos que tinham o termo assinado eram retirados da sala de aula e em grupos eram encaminhados para sala de aplicação, onde individualmente respondiam o questionário e cada aluno era identificado apenas por um código. As vinhetas estavam anexadas no questionário, mas também foram disponibilizadas em um banner que era colocado na sala de aplicação. As aplicações do questionário tiveram duração aproximada de uma hora.

Segue abaixo resumidamente as etapas da coleta de dados propriamente dita:

Quadro 01 – Etapas do procedimento de coleta de dados

Etapas do Procedimento de Coleta de Dados

Contato com a Secretaria de Educação do município e Gerência de Educação do estado;

Contato com as instituições de ensino (autorização institucional);

Contato com as turmas das escolas selecionadas, informando sobre a pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Aplicação do instrumento aos alunos que trouxeram o Termo de Consentimento assinado pelos pais ou responsáveis.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram tabulados e submetidos a análises formais, com auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20. A análise dos dados foi realizada através de análises estatísticas descritivas (frequência) e de associação (qui-quadrado de Pearson).

Para verificar se existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos foi utilizado o teste não-paramétrico Qui-quadrado de Pearson (χ^2). Nessa pesquisa não foram utilizados testes de correlação, como de Spearman ou r de Pearson, por se tratar de uma

pesquisa com variáveis categóricas, ou seja, apresenta dados que pertencem a uma única categoria (ex. concordo x não concordo), sendo que nenhum participante pode pertencer a mais de uma categoria. Dessa forma, não há sentido em ordená-las numericamente, realizando o cálculo da média, e sim realizar as análises através das frequências esperada e observada (Dancey & Reidy, 2006).

Para poder realizar essas análises entre duas variáveis categóricas optou-se pelo teste χ^2 de independência 2x2 (duas linhas e duas colunas), apesar das variáveis utilizadas no estudo apresentarem 4 níveis de categorias. Isso se fez necessário, pois caso fosse utilizado o teste de independência $\chi^2 r \times c$, que nessa pesquisa seria 4x4 (quatro linhas e quatro colunas), a confiabilidade dos resultados seria baixa, pois uma das condições do teste qui-quadrado é que não mais que 25% das células podem ter frequências esperadas menores do que 5, e caso ocorra de serem violadas essas condições, deverá ser utilizado o Teste Exato de Fischer, porém, esse teste só é adequado para tabelas 2x2 (Dancey & Reidy, 2006).

Com base no exposto no parágrafo anterior, foi necessário agregar células da seguinte forma:

- As categorias discordo completamente e discordo se tornaram a categoria chamada discordo;
- As categorias concordo completamente e concordo se tornaram a categoria concordo;
- As categorias nunca e algumas vezes se tornaram a categoria poucas vezes;
- As categorias bastantes vezes e quase sempre se tornaram a categoria muitas vezes.

Um exemplo de agregação é mostrado abaixo:

Tabela 02 – Exemplo de tabela 4x4, usando as categorias da pesquisa

| | Nunca | Algumas vezes | Bastante vezes | Quase sempre |
|------------------------|-------|---------------|----------------|--------------|
| Discordo completamente | | | | |
| Discordo | | | | |
| Concordo | | | | |
| Concordo completamente | | | | |

Tabela 03 – Exemplo de tabela 2x2, com categorias agrupadas

| | Poucas vezes | Muitas vezes |
|----------|--------------|--------------|
| Discordo | | |
| Concordo | | |

Cada questão do instrumento possui vários itens e cada item foi analisado separadamente, através de análises descritivas e de associação, sendo que um item possui quatro opções de respostas (ex. discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente). O quadro abaixo mostra as questões do instrumento e seus itens.

Quadro 02 – Questões do instrumento e seus itens

| Questões | Itens |
|--|--|
| Caracterização do fenômeno | Sem intenção Conflito Vingança Abuso de poder Brincadeira Divertido |
| Causas do <i>bullying</i> | Pela maneira de ser do(a) menino(a) Pela maneira de ser dos(a) meninos(a) do grupo Porque eles têm raiva uns dos outros Porque os do grupo não recebem educação em casa Para se divertirem Porque os do grupo acham-se os melhores Porque os do grupo sabem que ninguém fala Porque o(a) menino(a) não pertence ao grupo deles Porque ninguém toma partido pelos mais fracos Porque ninguém defende com medo que lhe façam o mesmo Porque os do grupo sabem que a vítima não pode defender-se Porque o(a) menino(a) não tem amigos. Porque na escola os castigos são leves Porque os adultos não sabem o que acontece com os alunos |
| Participação em situações de <i>bullying</i> | Você conhece alunos que passaram por situações semelhantes? Já te aconteceu alguma situação semelhante à deste menino(a)? Você já participou de uma situação parecida com um grupo? |
| Estratégias de enfrentamento dos alunos | Nada Afasto-me Ajudo o(a) menino(a) Ponho-me do lado do grupo Conto a um professor Conto ao encarregado de educação (mãe, pai, avós...) |

Quadro 02 – Questões do instrumento e seus itens (Continuação)

| Questões | Itens |
|--|--|
| Estratégias de enfrentamento da vítima | Nada Vingá-se deles Anda sozinho Faz o mesmo a outros meninos e meninas Chora Tenta não mostrar o que sente Pensa: “eu sou mais inteligente que eles e invejam-me” Pensa sempre: “porque me acontecem estas coisas” Tenta passar despercebido Fala com eles e diz o que pensa Pede ajuda a um colega Pede ajuda aos pais Pede ajuda a um professor |
| Perfil da vítima | Aborrecido Alegre Arrogante Chorão Orgulhoso Meigo Sensível Sentimental Simpático Esperto Mandão Sossegado Vaidoso Medroso Bondoso Frágil Corajoso Antipático |
| Emoções atribuídas à vítima | Culpado Rejeitado Triste Magoado Assustado Envergonhado Orgulhoso Nervoso Zangado |

Quadro 02 – Questões do instrumento e seus itens (Continuação)

| Questões | Itens |
|-----------------------------------|--|
| Perfil dos agressores | Aborrecidos Alegres Arrogantes Chorões Orgulhosos Meigos Sensíveis Sentimentais Simpáticos Espertos Mandões Sossegados Vaidosos Medrosos Bondosos Frágeis Corajosos Antipáticos |
| Emoções atribuídas aos agressores | Culpados Rejeitados Tristes Magoados Assustados Envergonhados Orgulhosos Nervosos Zangados |
| Provável final para a história | Final 1 Final 2 Final 3 Final 4 Final 5 |

O questionário possui também uma pergunta aberta, o qual suas respostas foram analisadas através de análise de conteúdo (Bardin, 1977), com a construção de categorias *a posteriori* e referidas na literatura. Foi realizada uma análise temático-categorial, buscando nas respostas dos participantes os temas principais, através da localização dos indicadores (a presença dos elementos temáticos). O quadro abaixo mostra a categoria, as subcategorias e os elementos temáticos encontrados.

Quadro 03 – Categorias, subcategorias e elementos temáticos da pesquisa

| Categoria | Subcategorias | Elementos Temáticos |
|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 1. Tipos de <i>Bullying</i> | 1.1 <i>Bullying</i> direto | 1.1.1 Cortar cabelo |
| | | 1.1.2 Bater |
| | | 1.1.3 Empurrar |
| | | 1.1.4 Rir / tirar sarro / zoar |
| | | 1.1.5 Xingar |
| | | 1.1.6 Jogar material no chão |
| | 1.2 <i>Bullying</i> indireto | 1.2.1 Excluir |
| | | 1.2.2 Isolar |
| | | 1.2.3 Humilhar |
| | | 1.2.4 Desprezar |
| | | 1.2.5 Discriminação |
| 1.2.5 Amizade falsa | | |

Os objetivos dessa pesquisa, as hipóteses de que o gênero e a idade interferem na percepção desse fenômeno (nos meninos e nos alunos mais novos é mais evidente o *bullying* do tipo direto, enquanto que nas meninas e nos alunos mais velhos é mais evidente o *bullying* indireto), a análise das respostas e a literatura auxiliaram na definição da categoria: tipos de *bullying*. A categoria tipos de *bullying* contempla as subcategorias *bullying* direto e *bullying* indireto. O *bullying* direto é quando o agressor utiliza meios diretos de agressão, como agressão física ou verbal e *bullying* indireto quando o agressor agride indiretamente a vítima, como a difamação e a manipulação das relações de amizade (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukianen, 1991; Correia & Dalbert, 2008; Lisboa et al., 2009).

Por meio de uma análise da frequência dos elementos temáticos nas respostas de cada participante foi verificado se o aluno descreve a situação como *bullying* direto ou como *bullying* indireto (de acordo com a maior frequência de elementos temáticos em sua resposta), que são as subcategorias dessa análise.

5.6 IMPLICAÇÕES ÉTICAS

Foram tomados os cuidados necessários e exigidos para uma pesquisa com seres humanos. A pesquisa foi desenvolvida com base em

parâmetros éticos, de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina em 14 de maio de 2012 (Parecer nº 21529).

A coleta de dados aconteceu mediante participação voluntária dos participantes, com assinatura dos Termos de Autorização Institucional (apêndice 1) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2), garantindo informações sobre os objetivos da pesquisa e o anonimato dos participantes. Foram assinadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma via do termo ficou de posse do participante e este continha informações sobre a pesquisa e os dados para contato dos pesquisadores.

Após o término da pesquisa, serão oferecidas palestras para as escolas participantes, com o objetivo de apresentar os resultados do estudo, de forma a contribuir na compreensão do fenômeno e na formulação de possíveis estratégias de prevenção e intervenção.

6 RESULTADOS

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

6.1.1 Aspectos sociodemográficos

Os alunos participantes da pesquisa apresentaram uma média de idade de 13,35 anos (DP=1,87), sendo que o participante mais novo tinha 11 anos e o mais velho 17 anos no momento da pesquisa. A maioria dos alunos participantes do sexto ano do ensino fundamental (48%) tinha 11 anos e 78% dos alunos do primeiro ano do ensino médio tinham 15 anos de idade quando participaram da pesquisa.

Em relação à composição familiar, a maioria dos alunos participantes é proveniente de famílias nucleares (53%) e cerca de um terço da amostra (34%) são de famílias monoparentais, residindo apenas com a mãe, enquanto somente 2% são de famílias constituídas apenas pelo pai, sendo a menor porcentagem dessa amostra.

As profissões dos pais e mães dos participantes variaram entre os níveis operacional, administrativo e técnico, mas a maior parte é do nível operacional, exercendo funções como pedreiro, prestador de serviços, metalúrgico, empregada doméstica, camareira, costureira, etc. Portanto, pode-se inferir que os alunos que participaram dessa pesquisa são provenientes de famílias com pouca escolaridade e de classes populares, já que para esses cargos é necessário, em sua grande maioria, apenas do ensino fundamental ou médio. O resumo das principais características sociodemográficas dos participantes encontra-se na Tabela 04 a seguir.

Tabela 04 – Resumo das principais características sociodemográficas dos participantes.

| Variáveis Sociodemográficas | |
|--------------------------------|-----------------------|
| | <i>Média (DP)</i> |
| Idade dos participantes (anos) | 13,35 (1,87) |
| Com quem residem | <i>Frequência (%)</i> |
| Pais | 53% |
| Mãe | 34% |
| Avós | 6% |
| Pai | 2% |
| Outros | 5% |
| Profissão do pai | <i>Frequência (%)</i> |
| Pedreiro | 7% |
| Prestador de serviços | 6% |
| Vendedor | 5% |
| Motorista | 4% |
| Metalúrgico | 4% |
| Operador de máquinas | 3% |
| Montador de móveis | 3% |
| Mecânico | 3% |
| Pintor | 3% |
| Empresário | 3% |
| Pescador | 3% |
| Segurança | 2% |
| Contador | 2% |
| Outros | 27% |
| Não especificado | 22% |
| Profissão da mãe | <i>Frequência (%)</i> |
| Dona de casa | 23% |
| Empregada doméstica | 17% |
| Atendente | 6% |
| Vendedora | 5% |
| Professora | 5% |
| Técnica de enfermagem | 5% |
| Costureira | 3% |
| Cozinheira | 3% |
| Camareira | 3% |
| Auxiliar de produção | 2% |
| Outros | 19% |
| Não especificado | 9% |

6.1.2 Percepção do desempenho acadêmico e de características psicológicas

Os participantes da pesquisa informaram sobre seus desempenhos acadêmicos no último ano, sendo que 55% deles apontaram que suas notas foram boas, 29% informaram terem sido muito boas e 14% acreditam que suas notas foram razoáveis. Constata-se com esses dados que a maior parte da amostra considera-se com bom rendimento escolar.

Na pesquisa foi questionado aos alunos se eles possuem alguma característica que os faça se sentir diferente das outras pessoas. Apenas 20% da amostra respondeu positivamente à essa pergunta. Entre as características apontadas, 11 são em relação à características físicas (como peso, altura, manchas no corpo, orelhas grandes, dentes salientes ou tortos e uso de óculos) e 8 são em relação à características comportamentais (como ser brincalhão, agitado, frequentar igreja e conseguir criar coisas sozinho). Apenas duas características positivas foram apontadas, “*consigo criar coisas sozinho*” e “*sou risonha, muito brincalhona*”, sendo as demais apontadas como negativas: “*sou alta demais*”, “*mancha no pescoço, eles ficam me zuando*”, “*sou muito agitado*”, “*sou um pouco gorda e tenho orelhas de abano*”, etc.

6.2 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O BULLYING

Para caracterizar a percepção dos alunos sobre o *bullying* foram realizados dois tipos de análises: análise de conteúdo da questão aberta do questionário, que aborda sobre a representação do fenômeno, e análises descritivas das demais questões, que abordam sobre a caracterização do fenômeno, causas do *bullying*, participação dos alunos em situações de *bullying*, estratégias de enfrentamento dos alunos, perfil da vítima, emoções atribuídas à vítima, estratégias de enfrentamento da vítima, perfil dos agressores, emoções atribuídas aos agressores e provável final para a história.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados da seguinte maneira: primeiramente serão expostos os dados quantitativos, por meio das análises descritivas (frequência) e de associação (qui-quadrado Pearson), e em seguida apresentados os dados qualitativos (análise de conteúdo). Serão abordadas as diferenças nas percepções de meninos e meninas sobre o *bullying* e em seguida as diferenças nas percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre esse fenômeno.

6.2.1 Percepção dos alunos do sexo masculino e feminino sobre o *bullying*

A primeira análise realizada para verificar se existe diferença de percepção entre meninos e meninas foi sobre as respostas da segunda questão do questionário, que aborda sobre a caracterização do *bullying*. Os participantes responderam a seguinte pergunta: “*Você acha que o que acontece nessas situações é...*”, e a porcentagem das respostas de ambos os sexos referentes a concordo estão expostas na tabela abaixo.

Tabela 05 – Caracterização do *bullying* para meninos e meninas

| Você acha que o que acontece nessas situações é... | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------------|
| Abuso de poder | 62% | 80% | 3,42 |
| Conflito | 40% | 52% | 1,24 |
| Vingança | 22% | 34% | 1,47 |
| Diversão | 14% | 6% | 1,87 |
| Brincadeira | 10% | 10% | 0,00 |
| Sem intenção | 6% | 6% | 0,00 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Como foi possível observar, não houve diferença significativa entre os sexos na forma de caracterizar o *bullying*. Meninos e meninas concordam que o *bullying* seja um abuso de poder (80% das meninas e 62% dos meninos) e poucos concordam que seja sem intenção (6% dos meninos e 6% das meninas). As caracterizações que tiveram maiores frequências são relacionadas a aspectos negativos (abuso de poder, conflito e vingança), mostrando que tanto meninos quanto meninas concordam que o *bullying* seja uma atitude negativa.

Outro item analisado foi em relação às causas do *bullying*, porque essas situações acontecem, sendo que as respostas de meninos e meninas referentes a muitas vezes estão descritas na tabela a seguir.

Tabela 06 – As causas do *bullying* na percepção de meninos e meninas

| Na sua opinião, essas situações acontecem... | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|---|--------------|--------------|----------------|
| porque os agressores acham-se os melhores | 86% | 88% | 0,09 |
| porque os agressores sabem que a vítima não pode defender-se. | 76% | 84% | 0,66 |
| porque ninguém defende a vítima com medo que lhe façam o mesmo. | 74% | 68% | 1,42 |
| porque os adultos não sabem o que acontece com os alunos. | 66% | 68% | 0,00 |
| para se divertirem | 50% | 58% | 0,84 |
| porque ninguém toma partido pelos mais fracos | 52% | 64% | 1,52 |
| porque os agressores sabem que ninguém fala | 52% | 46% | 0,37 |
| porque os agressores não recebem educação em casa | 50% | 56% | 2,72 |
| pela maneira de ser dos agressores | 50% | 46% | 0,16 |
| pela maneira de ser da vítima | 48% | 28% | 4,24* |
| porque na escola os castigos são leves | 44% | 30% | 2,35 |
| porque a vítima não tem amigos | 42% | 52% | 0,83 |
| porque a vítima não pertence ao grupo deles | 32% | 64% | 10,45** |
| porque eles têm raiva uns dos outros | 30% | 26% | 0,20 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Alunos do sexo masculino e feminino acreditam que muitas vezes o *bullying* acontece porque os agressores acham-se os melhores (86% dos meninos e 88% das meninas) e poucos acreditam que muitas vezes acontece porque eles têm raiva uns dos outros (30% meninos e 26% meninas). As análises indicaram diferenças significativas ($p < 0,01$ e $p < 0,05$) entre meninos e meninas em relação a duas causas apontadas para esse fenômeno. Os meninos consideram que o *bullying* aconteça pela maneira de ser da vítima, pois afirmam em maior porcentagem que muitas vezes essa é uma das causas (48% meninos vs 28% meninas) [$\chi^2(1)=4,24$, $p < 0,05$], enquanto as meninas consideram que o *bullying* aconteça porque a vítima não pertence ao grupo dos agressores (64% meninas vs 32% meninos) [$\chi^2(1)=10,45$, $p < 0,01$]. Dessa forma, é possível verificar que os meninos tendem a destacar as características individuais da vítima como causa para esse fenômeno, acreditando que a própria vítima, pelo seu jeito de ser, ocasione essas situações, enquanto as meninas remetem a causa ao fato de as vítimas não estarem inseridas no grupo dos agressores, dessa forma, estão vulneráveis.

Outro item pesquisado foi em relação à participação dos alunos em situações de *bullying*, seja como vítima, como agressor ou espectador. A tabela abaixo mostra a porcentagem de meninos e meninas que informaram que muitas vezes tiveram conhecimento, foram vítimas ou foram agressores nessas situações.

Tabela 07 – A participação de meninos e meninas em situações de *bullying*

| Variáveis | Meninos | Meninas | χ^2 |
|---|---------|---------|----------|
| | % | % | |
| Você tem conhecimento de alunos da escola que tenham passado por situações semelhantes? | 40% | 50% | 1,01 |
| Já te aconteceu alguma situação semelhante à deste menino? | 20% | 20% | 0,00 |
| Você já participou de uma situação parecida com um grupo? | 8% | 12% | 0,44 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Não houve diferenças significativas entre meninos e meninas. Um valor alto de alunos, de ambos os sexos, já tiveram muitas vezes conhecimento dessas situações acontecendo na escola (40% vs 50%) e 20% deles muitas vezes já foram vítimas dessas situações. Poucos meninos e meninas informaram ter participado muitas vezes de situações de *bullying* como agressores, apesar do número ser considerável, pois 8 meninos e 12 meninas dos 100 pesquisados informaram já ter participado muitas vezes dessas situações com um grupo de agressores.

As estratégias de enfrentamento dos participantes também foram analisadas. Eles responderam a seguinte pergunta: “*Em situações parecidas com esta, o que você faz?*”, para verificar quais são as estratégias de enfrentamento que meninos e meninas utilizam nas situações de *bullying*. A porcentagem das respostas referente a muitas vezes estão descritas abaixo.

Tabela 08 – As estratégias de enfrentamento de meninos e meninas

| Em situações parecidas com esta, o que você faz? | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Conto a um professor | 56% | 66% | 1,35 |
| Ajudo a vítima | 52% | 74% | 5,38* |
| Conto ao responsável (mãe, pai, avós...) | 40% | 50% | 1,44 |
| Afasto-me | 32% | 26% | 0,36 |
| Nada | 20% | 16% | 0,22 |
| Ponho-me do lado dos agressores | 4% | 4% | 0,00 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

A estratégia de enfrentamento mais apontada pelos meninos foi que muitas vezes contam a um professor (56%). As meninas indicaram que muitas vezes ajudam a vítima, sendo que as análises indicaram que existe uma diferença significativa entre os gêneros em relação a essa estratégia de enfrentamento (74% meninas vs 52% meninos), sugerindo que as meninas ajudam a vítima muito mais vezes que os meninos [$\chi^2(1)=5,38$, $p < 0,05$]. A estratégia que teve menor porcentagem foi se

colocar no lado dos agressores, onde apenas 4% de ambos os sexos utilizam dessa estratégia muitas vezes, sendo assim, os alunos preferem não fazer nada a se juntar com os agressores.

As estratégias de enfrentamento da vítima também foram analisadas, para verificar o que meninos e meninas acreditam que a vítima faça nas situações em que sofre *bullying*. As porcentagens das respostas estão descritas abaixo.

Tabela 09 – As estratégias de enfrentamento da vítima, na percepção de meninos e meninas

| O que fará o(a) menino(a) para mudar a situação? | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|---|------------------|------------------|----------------------------|
| Pensa sempre: “porque me acontecem estas coisas” | 60% | 68% | 0,69 |
| Tenta não mostrar o que sente | 56% | 56% | 0,00 |
| Tenta passar despercebido | 50% | 48% | 0,40 |
| Pede ajuda aos pais | 44% | 50% | 0,36 |
| Anda sozinho | 44% | 46% | 0,00 |
| Chora | 42% | 54% | 1,74 |
| Pede ajuda a um professor | 36% | 48% | 1,48 |
| Pensa: “eu sou mais inteligente que eles e invejam-me” | 36% | 20% | 3,17 |
| Pede ajuda a um colega | 34% | 44% | 1,05 |
| Nada | 30% | 12% | 5,13* |
| Fala com eles e diz o que pensa | 12% | 24% | 2,30 |
| Vinga-se deles | 12% | 8% | 0,44 |
| Faz o mesmo a outros alunos | 10% | 6% | 0,50 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Constata-se que as três maiores porcentagens das estratégias de enfrentamento da vítima indicadas pelos meninos e pelas meninas são relacionadas a estratégias que não possuem nenhuma ação: 60% dos meninos acreditam que muitas vezes a vítima pensa “porque me acontecem essas coisas”, 56% dos meninos acreditam que a vítima tenta não mostrar o que sente e 50% dos meninos acham que muitas vezes a vítima tenta passar despercebido; e 68% das meninas também acreditam que muitas vezes a vítima pensa “porque me acontecem essas coisas”, 56% das meninas acham que a vítima muitas vezes apenas tenta não mostrar o que sente e 54% das meninas acreditam que muitas vezes a vítima chora. Algumas estratégias que indicam uma ação (pede ajuda aos pais, ao professor e ao colega) também tiveram porcentagens altas, no entanto, a maioria dos alunos ainda acredita que a vítima não tenha nenhuma ação para mudar a situação.

Em relação à vítima não fazer nada nas situações em que sofre *bullying*, houve uma diferença significativa em relação aos meninos e meninas, pois 30% dos meninos acreditam que a vítima muitas vezes utilize essa estratégia de enfrentamento, enquanto apenas 12% das meninas indicam que essa é uma estratégia da vítima [$\chi^2(1)=5,13$, $p<0,05$]. Sendo assim, mais meninos do que meninas acreditam que a vítima não faça nada nessas situações. A estratégia que teve menos porcentagem foi que a vítima faça o mesmo a outros alunos (10% dos meninos e 6% das meninas).

O perfil da vítima também foi pesquisado, sendo realizada para isso a seguinte pergunta: “Na sua opinião, o(a) menino(a) é...”, onde os alunos participantes indicaram como percebem o menino ou a menina que sofre *bullying*. A tabela abaixo mostra as respostas referentes a concordo de meninos e meninas.

Tabela 10 – Perfil da vítima na percepção de meninos e meninas

| Na sua opinião, o(a) menino(a) é ... | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Esperto | 70% | 52% | 3,00 |
| Sensível | 68% | 82% | 2,61 |
| Frágil | 64% | 82% | 4,11* |
| Bondoso | 64% | 70% | 0,90 |
| Sossegado | 62% | 68% | 0,40 |
| Sentimental | 62% | 66% | 0,49 |
| Simpático | 60% | 66% | 0,42 |
| Medroso | 58% | 62% | 0,29 |
| Meigo | 52% | 68% | 3,80 |
| Aborrecido | 48% | 44% | 0,10 |
| Vaidoso | 36% | 34% | 0,02 |
| Alegre | 28% | 18% | 1,55 |
| Chorão | 26% | 30% | 0,41 |
| Corajoso | 26% | 18% | 0,94 |
| Antipático | 24% | 14% | 1,62 |
| Orgulhoso | 20% | 10% | 1,62 |
| Arrogante | 14% | 6% | 1,60 |
| Mandão | 10% | 12% | 0,10 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Os resultados apontam que a maioria dos meninos, ou seja, 70% deles concordam que a vítima é esperta, enquanto que a maioria das meninas, 82%, concorda que a vítima é sensível. A mesma porcentagem de meninas, 82%, concorda também que a vítima seja frágil, sendo que houve uma diferença significativa entre meninos e meninas sobre esse perfil, onde apenas 64% dos meninos concordam que a vítima seja frágil [$\chi^2(1)=4,11$, $p<0,05$]. Assim, as meninas percebem a vítima como mais frágil e sensível, enquanto os meninos percebem a vítima como esperta.

Foi analisada também a percepção de ambos os gêneros em relação ao perfil dos agressores. As frequências das respostas sobre concordo estão descritas na tabela abaixo. Os meninos (84%) concordam que os agressores são mandões, enquanto 86% das meninas concordam que os agressores são arrogantes. Houve uma diferença significativa entre a percepção de meninos e meninas em relação ao perfil vaidoso, onde apenas 14% dos meninos concordam que os agressores tenham esse perfil e 50% das meninas concordam que os agressores sejam de fato vaidosos [$\chi^2(1)=14,56$, $p<0,01$]. Os itens menos frequentes foram simpáticos (2% dos meninos e meninas) e meigos (2% dos meninos e 6% das meninas).

Tabela 11 – Perfil dos agressores na percepção de meninos e meninas

| Na sua opinião, os(a) meninos(a) do grupo são... | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|---|--------------|--------------|----------------|
| Mandões | 84% | 80% | 0,30 |
| Arrogantes | 80% | 86% | 1,24 |
| Orgulhosos | 64% | 80% | 3,17 |
| Antipáticos | 58% | 74% | 2,13 |
| Corajosos | 52% | 44% | 1,01 |
| Aborrecidos | 34% | 40% | 0,22 |
| Alegres | 30% | 26% | 0,20 |
| Espertos | 20% | 16% | 0,27 |
| Frágeis | 16% | 10% | 0,35 |
| Vaidosos | 14% | 50% | 14,56** |
| Medrosos | 12% | 18% | 0,64 |
| Sossegados | 12% | 10% | 0,13 |
| Bondosos | 10% | 6% | 0,42 |
| Sensíveis | 8% | 16% | 1,25 |
| Chorões | 8% | 14% | 0,85 |
| Sentimentais | 2% | 12% | 3,85 |
| Meigos | 2% | 6% | 1,00 |
| Simpáticos | 2% | 2% | 0,00 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Outro item pesquisado foi em relação às emoções atribuídas à vítima, investigada por meio da pergunta: “*Como se sentirá o(a) menino(a)?*”. A tabela abaixo mostra as emoções que os meninos e meninas acreditam que muitas vezes as vítimas possuem.

Tabela 12 – Emoções atribuídas à vítima pelos meninos e meninas

| Como se sentirá o(a) menino(a)? | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|--|---------------------|---------------------|----------------------------|
| Triste | 86% | 94% | 1,78 |
| Rejeitado | 86% | 90% | 0,38 |
| Magoado | 84% | 84% | 0,00 |
| Assustado | 82% | 78% | 0,25 |
| Envergonhado | 62% | 72% | 1,49 |
| Zangado | 44% | 48% | 0,16 |
| Nervoso | 38% | 40% | 0,02 |
| Culpado | 16% | 18% | 0,05 |
| Orgulhoso | 8% | 0% | 4,17 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Não houve diferenças significativas na percepção de meninos e meninas sobre as emoções atribuídas a vítima. Meninos e meninas acreditam que muitas vezes a vítima se sinta triste (86% dos meninos e 94% das meninas) e rejeitada (86% meninos e 90% meninas). O item que teve menos frequência foi orgulhoso, onde nenhuma menina acredita que as vítimas se sintam assim e apenas 8% dos meninos acham que essa possa ser uma emoção sentida pela vítima.

Nas emoções atribuídas aos agressores também não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre as percepções de meninos e meninas, conforme é possível observar na tabela abaixo. Meninos e meninas acreditam que muitas vezes os agressores se sintam orgulhosos (60% e 78%). A menor frequência para os meninos foi em

relação aos agressores se sentirem magoados (6%) e para as meninas foi em relação aos agressores se sentirem tristes (10%).

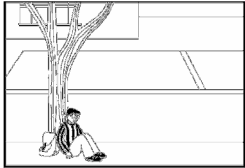




Tabela 13 – Emoções atribuídas aos agressores pelos meninos e meninas

| Como se sentirão os(a) meninos(a) do grupo? | Meninos % | Meninas % | χ^2 |
|---|--------------|--------------|----------|
| Orgulhosos | 60% | 78% | 3,30 |
| Zangados | 50% | 50% | 0,00 |
| Nervosos | 32% | 48% | 2,96 |
| Rejeitados | 16% | 20% | 0,27 |
| Assustados | 16% | 16% | 0,00 |
| Envergonhados | 14% | 12% | 0,08 |
| Culpados | 10% | 12% | 0,10 |
| Tristes | 10% | 10% | 0,00 |
| Magoados | 6% | 12% | 1,03 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

O último item do questionário é sobre o provável final para a história apresentada, que representa situações de *bullying* na escola. Foi solicitado aos participantes que indicassem um dos cinco finais possíveis, como sendo o mais provável para essa situação. A tabela abaixo mostra o percentual das escolhas dos meninos e meninas dos cinco finais possíveis para a história.

Tabela 14 – Provável final para o *bullying*, na percepção de meninos e meninas

| Final | Figura | Meninos | Meninas |
|---|--|---------|---------|
| | | % | % |
| Nº 2 - a vítima se isola |  | 46% | 56% |
| Nº 5 - a vítima interage/brinca com os agressores |  | 22% | 18% |
| Nº 4 - a vítima conversa com um adulto |  | 22% | 14% |
| Nº 3 - a vítima conversa com um amigo |  | 6% | 8% |
| Nº 1 - a vítima enfrenta o agressor |  | 4% | 4% |

Como é possível constatar, a maioria dos meninos (46%) e meninas (56%) acreditam que o final mais provável para a história é o final número 2, que representa o isolamento da vítima. O final que teve menor porcentagem de escolha de meninos e meninas foi o final número 1, que representa a vítima enfrentando o agressor. Mais uma vez esses dados demonstram que tanto meninos quanto meninas acreditam que a vítima não faça nada quando vivencia situações de *bullying* na escola, sendo que preferem se isolar a enfrentar o agressor.

Outro objetivo dessa pesquisa é verificar se as diferenças de idade interferem na forma de perceber o *bullying*. Sendo assim, serão expostas a seguir as percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre esse fenômeno.

6.2.2 Percepção de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o *bullying*

Para caracterizar a percepção de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o *bullying*, foram realizadas as mesmas análises feitas para visualizar a percepção de meninos e meninas. A primeira análise realizada entre os anos escolares foi em relação à caracterização do *bullying*. A tabela a seguir mostra a porcentagem de respostas concordo desses alunos.

Tabela 15 – Caracterização do *bullying* para alunos do 6º e 1º ano

| Você acha que o que acontece nessas situações é... | 6º ano Ens. | 1º ano Ens. | χ^2 |
|--|-------------|-------------|----------|
| | Fundamental | Médio | |
| | % | % | |
| Abuso de poder | 66% | 76% | 0,91 |
| Conflito | 46% | 46% | 0,01 |
| Vingança | 24% | 32% | 1,04 |
| Diversão | 8% | 12% | 0,40 |
| Brincadeira | 6% | 14% | 1,69 |
| Sem intenção | 6% | 6% | 0,00 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Não houve diferenças significativas entre os alunos do sexto ano e do primeiro ano sobre o que caracteriza-se o *bullying*. Ambos concordam que seja um abuso de poder (66% dos alunos do sexto ano e 76% dos alunos do primeiro ano). O item que teve menor frequência foi sem intenção, onde apenas 6% dos alunos dos dois anos escolares concordam com essa caracterização. Novamente as caracterizações que tiveram maiores frequências são relacionadas a aspectos negativos

(abuso de poder, conflito e vingança), apontando que independente da série, os alunos concordam que o *bullying* é uma atitude negativa.

Foi analisada a causa desse fenômeno na percepção dos alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio, onde os alunos desses anos escolares apontaram porque muitas vezes essas situações acontecem. A tabela abaixo mostra esses dados.

Tabela 16 – As causas do *bullying* na percepção dos alunos do 6º e 1º ano

| Na sua opinião, essas situações acontecem... | 6º ano Ens. Fundamental % | 1º ano Ens. Médio % | χ^2 |
|---|---------------------------------|---------------------------|---------------|
| porque os agressores acham-se os melhores | 86% | 88% | 0,09 |
| porque os agressores sabem que a vítima não pode defender-se. | 76% | 84% | 1,51 |
| porque ninguém defende a vítima com medo que lhe façam o mesmo. | 66% | 76% | 0,96 |
| porque os adultos não sabem o que acontece com os alunos. | 62% | 72% | 0,86 |
| para se divertirem | 60% | 48% | 1,75 |
| porque os agressores não recebem educação em casa | 60% | 46% | 0,62 |
| porque ninguém toma partido pelos mais fracos | 44% | 72% | 6,94** |
| porque os agressores sabem que ninguém fala | 44% | 54% | 0,66 |
| pela maneira de ser dos agressores | 50% | 46% | 0,16 |
| porque a vítima não pertence ao grupo deles | 46% | 50% | 0,04 |
| porque a vítima não tem amigos | 46% | 48% | 0,01 |
| porque na escola os castigos são leves | 38% | 36% | 0,08 |
| pela maneira de ser da vítima | 36% | 40% | 0,17 |
| porque eles têm raiva uns dos outros | 36% | 20% | 3,17 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

As análises apontaram uma diferença significativa entre os anos escolares em relação a uma causa: 72% dos alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que muitas vezes o *bullying* acontece porque ninguém toma partido pelos mais fracos, enquanto apenas 44% dos alunos do sexto ano apontam essa como uma causa possível [$\chi^2(1)=6,94$, $p<0,01$]. Dessa forma, pode-se inferir que alunos mais velhos acreditam que alguém necessita interferir a favor dos mais fracos, para que esse fenômeno seja contido. A causa que teve maior frequência foi porque os agressores acham-se os melhores, onde 86% dos alunos do sexto ano e 88% dos alunos do primeiro ano acreditam que muitas vezes é por isso que o *bullying* acontece.

A participação dos alunos em situações de *bullying* também foi analisada para os anos escolares. A seguir os dados apontam a porcentagem de alunos que informaram que muitas vezes já participaram de situações na escola em que foram vítimas, agressores ou espectadores.

Tabela 17 – A participação de alunos do 6º e 1º ano em situações de *bullying*

| Variáveis | 6º ano Ens. | 1º ano Ens. | χ^2 |
|---|-------------|-------------|---------------|
| | Fundamental | Médio | |
| | % | % | |
| Você tem conhecimento de alunos da escola que tenham passado por situações semelhantes? | 42% | 48% | 0,36 |
| Já te aconteceu alguma situação semelhante à deste menino? | 32% | 8% | 9,00** |
| Você já participou de uma situação parecida com um grupo? | 16% | 4% | 4,00* |

** $p<0,01$ e * $p<0,05$

Houve diferenças significativas entre os alunos de sexto e primeiro ano escolar e duas variáveis da pesquisa referente à participação. A primeira apareceu na frequência de respostas dos alunos à pergunta: *já te aconteceu alguma situação semelhante à deste menino?*, o qual 32% dos alunos do sexto ano informaram que muitas vezes já lhe aconteceram situações como essa, ou seja, já foram vítimas de *bullying*, enquanto apenas 8% dos alunos do primeiro ano apontaram essa participação [$\chi^2(1)=9,00$, $p<0,01$]. A outra diferença significativa

apontada pelas análises foi em relação à participação dos alunos com um grupo de agressores, onde 16% dos alunos do sexto ano informaram que muitas vezes já participaram e apenas 4% dos alunos do primeiro ano apontaram ter participado muitas vezes como agressores [$\chi^2(1)=4,00$, $p<0,05$]. Pode-se afirmar que alunos mais novos se envolvem mais em situações de *bullying* do que alunos mais velhos, tanto em situações em que são vítimas como em situações em que são agressores, conforme nos apontam esses dados.

As estratégias de enfrentamento dos participantes, o que fazem quando acontecem situações de *bullying*, também foram analisadas. A tabela abaixo mostra as respostas de alunos do sexto ano e do primeiro ano referente a muitas vezes.

Tabela 18 – As estratégias de enfrentamento de alunos do 6º e 1º ano

| Em situações parecidas com esta, o que você faz? | 6º ano Ens. | 1º ano Ens. | χ^2 |
|--|------------------|-------------|--------------|
| | Fundamental % | Médio % | |
| Conto a um professor | 70% | 52% | 3,00 |
| Ajudo a vítima | 68% | 58% | 1,76 |
| Conto ao responsável (mãe, pai, avós...). | 56% | 34% | 4,18* |
| Afasto-me | 28% | 30% | 0,08 |
| Nada | 22% | 14% | 0,81 |
| Ponho-me do lado dos agressores | 4% | 4% | 0,00 |

** $p<0,01$ e * $p<0,05$

A estratégia de enfrentamento mais indicada pelos alunos do sexto ano do ensino fundamental foi que muitas vezes contam a um professor (70%), enquanto que a estratégia mais indicada pelos alunos do primeiro ano do ensino médio foi que muitas vezes ajudam a vítima (58%). As análises indicaram que existe uma diferença significativa entre os anos escolares em relação à estratégia de enfrentamento conto ao responsável, onde 56% dos alunos do sexto ano contam muitas vezes e apenas 34% dos alunos do primeiro ano apontam essa como sendo uma estratégia que utilizam muitas vezes [$\chi^2(1)=4,18$, $p<0,05$]. Verifica-

se, com essas análises, que os alunos mais novos tendem a contar o que está acontecendo com eles para outras pessoas (aos responsáveis ou aos professores) muito mais que os alunos mais velhos, sendo que estes tendem mais a ajudar a vítima.

Essas foram as estratégias que os alunos apontaram que possuem quando lhes acontecem situações de *bullying*. Foram analisadas também as estratégias que os alunos acreditam que a vítima possui quando lhe acontecem essas situações. As respostas dos alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio referente a muitas vezes estão descritas abaixo.

Tabela 19 – As estratégias de enfrentamento da vítima, na percepção dos alunos do 6º e 1º ano.

| O que fará o(a) menino(a) para mudar a situação? | 6º ano Ens. Fundamental | 1º ano Ens. Médio | χ^2 |
|---|-------------------------|-------------------|----------------|
| | % | % | |
| Pede ajuda aos pais | 66% | 28% | 14,50** |
| Pensa sempre: “porque me acontecem estas coisas”. | 56% | 72% | 2,78 |
| Pede ajuda a um professor | 56% | 28% | 8,05** |
| Pede ajuda a um colega. | 56% | 22% | 12,15** |
| Tenta não mostrar o que sente | 54% | 58% | 0,16 |
| Tenta passar despercebido. | 46% | 52% | 0,36 |
| Chora | 36% | 60% | 4,56* |
| Anda sozinho | 34% | 56% | 4,18* |
| Pensa: “eu sou mais inteligente que eles e invejam-me”. | 30% | 26% | 0,20 |
| Nada | 24% | 18% | 0,47 |
| Fala com eles e diz o que pensa | 22% | 14% | 0,99 |
| Vinga-se deles | 10% | 10% | 0,00 |
| Faz o mesmo a outros meninos e meninas | 6% | 10% | 0,59 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

As análises apontaram cinco diferenças significativas na percepção de alunos do sexto e do primeiro ano escolar em relação às estratégias de enfrentamento da vítima. Os alunos do sexto ano escolar

(66% deles) acreditam que muitas vezes a vítima peça ajuda aos pais, enquanto poucos alunos do primeiro ano (28%) acreditam que a vítima utilize dessa estratégia para enfrentar essa situação [$\chi^2(1)=14,50$, $p<0,01$]. Grande parte dos alunos do sexto ano (56%) também acreditam que a vítima muitas vezes peça ajuda ao professor [$\chi^2(1)=8,05$, $p<0,01$] e 56% dos alunos do sexto ano também acreditam que muitas vezes a vítima peça ajuda a um colega [$\chi^2(1)=12,15$, $p<0,01$].

Outras duas diferenças significativas apontadas é que 66% alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que muitas vezes a vítima chore para enfrentar essas situações [$\chi^2(1)=4,56$, $p<0,05$] e 56% dos alunos do primeiro ano acreditam que muitas vezes a vítima ande sozinha [$\chi^2(1)=4,18$, $p<0,05$]. Dessa forma, é possível verificar que alunos mais novos, do sexto ano escolar, acreditam que a vítima muitas vezes peça ajuda a alguém (pais, professores ou colegas) para enfrentar o *bullying*, enquanto alunos mais velhos apontam estratégias que não possuem nenhuma ação efetiva (chora, anda sozinha, tenta não mostrar o que sente, pensa: porque me acontecem essas coisas), que possa mudar a situação.

Para verificar como os alunos percebem a vítima, foi solicitado que respondessem a seguinte pergunta: “Na sua opinião, o(a) menino(a) é...”, onde os participantes da pesquisa indicam qual é, na sua opinião, o perfil da vítima. A tabela abaixo mostra o que os alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio concordam que seja o perfil da vítima.

Tabela 20 – Perfil da vítima na percepção de alunos do 6º e 1º ano.

| Na sua opinião, o(a) menino(a) é ... | 6º ano Ens. Fundamental | 1º ano Ens. Médio | χ^2 |
|--------------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------|
| | % | % | |
| Sensível | 74% | 76% | 0,05 |
| Frágil | 70% | 76% | 0,46 |
| Simpático | 64% | 62% | 0,05 |
| Medroso | 64% | 56% | 0,90 |
| Sentimental | 62% | 66% | 0,49 |
| Sossegado | 58% | 72% | 2,15 |
| Bondoso | 56% | 78% | 5,71* |
| Meigo | 56% | 64% | 0,34 |
| Esperto | 54% | 68% | 2,48 |
| Aborrecido | 46% | 46% | 0,01 |
| Vaidoso | 38% | 32% | 0,50 |
| Chorão | 32% | 24% | 0,69 |
| Corajoso | 30% | 14% | 3,75 |
| Antipático | 26% | 12% | 3,18 |
| Alegre | 24% | 22% | 0,09 |
| Orgulhoso | 22% | 8% | 4,06* |
| Mandão | 18% | 4% | 5,02* |
| Arrogante | 14% | 6% | 1,78 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Os resultados mostram que 74% dos alunos do sexto ano concordam que a vítima é sensível, enquanto que 78% dos alunos do primeiro ano concordam que a vítima seja bondosa. Houve diferenças significativas entre os anos escolares em relação a esse último perfil, pois os alunos mais velhos, do primeiro ano, concordam mais que os alunos do sexto ano que a vítima seja bondosa [$\chi^2(1)=5,71$, $p<0,05$].

Outras diferenças significativas apontadas nas análises foram em relação aos perfis orgulhoso e mandão, onde 22% dos alunos do sexto ano concordam que a vítima seja orgulhosa enquanto apenas 8% dos alunos do primeiro ano concordam que ela tenha esse perfil [$\chi^2(1)=4,06$, $p<0,05$] e 18% dos alunos do sexto ano concordam que a vítima seja mandona e apenas 4% dos alunos do primeiro ano concordam com isso [$\chi^2(1)=5,02$, $p<0,05$].

O perfil dos agressores também foram analisados, conforme mostra a tabela abaixo. A maior porcentagem de alunos do primeiro ano, 92%, concordam que os agressores sejam arrogantes e 74% dos alunos do sexto ano também concordam que os agressores sejam arrogantes. A mesma porcentagem de alunos do sexto ano, 74%, concordam também que os agressores sejam mandões. A diferença significativa apontada através dos resultados foi em relação aos perfis corajosos e antipáticos, onde os alunos mais novos, do sexto ano, concordam que os agressores seja mais corajosos [$\chi^2(1)=5,88$, $p<0,05$], enquanto os alunos mais velhos, do primeiro ano, concordam que os agressores seja mais antipáticos [$\chi^2(1)=4,85$, $p<0,05$].

Tabela 21 – Perfil dos agressores na percepção de alunos do 6º e 1º ano

| Na sua opinião, os(a) meninos(a) do grupo são... | 6º ano Ens. Fundamental | 1º ano Ens. Médio | χ^2 |
|---|----------------------------|----------------------|--------------|
| | % | % | |
| Mandões | 74% | 90% | 2,99 |
| Arrogantes | 74% | 92% | 3,46 |
| Orgulhosos | 64% | 80% | 3,17 |
| Corajosos | 60% | 36% | 5,88* |
| Antipáticos | 56% | 76% | 4,85* |
| Aborrecidos | 34% | 40% | 0,39 |
| Vaidosos | 34% | 30% | 0,25 |
| Alegres | 32% | 24% | 0,80 |
| Espertos | 24% | 12% | 2,78 |
| Sensíveis | 16% | 8% | 1,62 |
| Medrosos | 10% | 20% | 2,36 |
| Frágeis | 10% | 16% | 0,87 |
| Chorões | 10% | 12% | 0,13 |
| Sossegados | 8% | 14% | 0,48 |
| Bondosos | 8% | 8% | 0,00 |
| Meigos | 6% | 2% | 1,09 |
| Sentimentais | 4% | 10% | 1,38 |
| Simpáticos | 2% | 2% | 0,00 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

As emoções atribuídas à vítima, como ela se sente quando ocorrem situações de *bullying*, também foi pesquisado. Os alunos responderam a pergunta: “*Como se sentirá o(a) menino(a)?*” e a porcentagem das respostas referente a muitas vezes estão descritas abaixo.

Tabela 22 – Emoções atribuídas à vítima pelos alunos do 6º e 1º ano

| Como se sentirá o(a) menino(a)? | 6º ano Ens. Fundamental | 1º ano Ens. Médio | χ^2 |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------|
| | % | % | |
| Triste | 92% | 88% | 0,44 |
| Magoado | 84% | 84% | 0,00 |
| Rejeitado | 80% | 96% | 6,06* |
| Assustado | 74% | 86% | 2,25 |
| Envergonhado | 60% | 74% | 1,85 |
| Zangado | 46% | 46% | 0,00 |
| Nervoso | 40% | 38% | 0,08 |
| Culpado | 20% | 14% | 0,43 |
| Orgulhoso | 6% | 2% | 1,04 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

A maioria dos alunos do sexto ano, 92%, acreditam que muitas vezes a vítima se sinta triste quando sofre *bullying*, enquanto que a maioria dos alunos do primeiro ano (96%,) acreditam que muitas vezes a vítima se sinta rejeitada. Em relação à essa emoção, rejeitada, as análises apontaram diferença significativa na percepção entre os anos escolares [$\chi^2(1)=6,06$, $p < 0,05$], indicando que alunos do primeiro ano acreditam mais que a vítima se sinta rejeitada do que os alunos do sexto ano. O item que teve menor frequência foi orgulhoso (6% dos alunos do sexto ano e 2% dos alunos do primeiro ano).

Outra análise realizada foi em relação às emoções atribuídas aos agressores, onde os alunos tiveram que responder a seguinte pergunta:

“Como se sentirão os(a) meninos(a) do grupo?”. As porcentagens das respostas dos alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio estão descritas abaixo.

Tabela 23 – Emoções atribuídas aos agressores pelos alunos do 6º e 1º ano

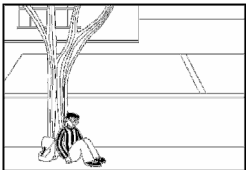




| Como se sentirão os(a) meninos(a) do grupo? | 6º ano Ens. Fundamental | 1º ano Ens. Médio | χ^2 |
|---|-------------------------|-------------------|--------------|
| | % | % | |
| Orgulhosos | 64% | 74% | 0,89 |
| Zangados | 46% | 54% | 0,64 |
| Nervosos | 28% | 52% | 6,46* |
| Assustados | 18% | 14% | 0,35 |
| Rejeitados | 16% | 20% | 0,27 |
| Envergonhados | 12% | 14% | 0,89 |
| Culpados | 12% | 10% | 0,10 |
| Tristes | 12% | 8% | 0,44 |
| Magoados | 8% | 10% | 0,10 |

** $p < 0,01$ e * $p < 0,05$

Alunos do sexto ano e alunos do primeiro ano acreditam que muitas vezes os agressores se sintam orgulhosos quando cometem *bullying* (64% e 74%). A diferença significativa na percepção de alunos de ambos os anos escolares, apontadas pelas análises, é em relação aos agressores se sentirem nervosos, sendo que 52% dos alunos do primeiro ano acreditam que muitas vezes os agressores se sintam assim e apenas 28% dos alunos do sexto ano apontam essa emoção aos agressores [$\chi^2(1)=6,46, p<0,05$].

O provável final para as situações de *bullying* também foi analisado para os diferentes anos escolares. Foi solicitado aos alunos que indicassem um dos cinco finais possíveis como sendo o mais provável para essa situação e a tabela abaixo mostra a porcentagem das respostas dos alunos do sexto e primeiro ano escolar.

Tabela 24 – Provável final para o *bullying*, na percepção de alunos do 6º e 1º ano

| Final | Figura | 6º ano Ens. | 1º ano Ens. |
|---|---|------------------|-------------|
| | | Fundamental % | Médio % |
| Nº 2 - a vítima se isola |  | 34% | 68% |
| Nº 5 - a vítima interage/brinca com os agressores |  | 32% | 8% |
| Nº 4 - a vítima conversa com um adulto |  | 24% | 12% |
| Nº 3 - a vítima conversa com um amigo |  | 6% | 8% |
| Nº 1 - a vítima enfrenta o agressor |  | 4% | 4% |

Os dados apontam que a maioria dos alunos do primeiro ano (68%) acreditam que o final mais provável para as situações de *bullying* é o final número 2, a vítima se isolar. Os alunos do sexto ano tiveram a escolha do final bem distribuída, pois 34% escolheram o final número 2 (isolamento da vítima), 32% o final número 5 (vítima interagindo com os agressores) e 24% para o final número 4 (vítima conversando com

um adulto). Isso demonstra que os alunos do sexto ano não chegam a um consenso em relação ao final mais provável para essas situações, enquanto que grande parte dos alunos do primeiro ano acredita que o isolamento é o desfecho mais provável.

6.2.3 Resultados qualitativos

A primeira questão do instrumento *Scan-Bullying 2005* é aberta e solicita aos participantes que descrevam o que acontece na história apresentada, a qual ilustra situações de *bullying* na escola. As respostas dessa pergunta foram analisadas através de análise de conteúdo (Bardin, 1977), sendo que essa análise baseou-se em categorias elaboradas *a posteriori* e referidas na literatura.

A categoria encontrada foi tipos de *bullying*, que contém as subcategorias *bullying* direto e *bullying* indireto, conforme já exposto na seção anterior sobre o método. Através da frequência dos elementos temáticos, que auxiliaram na construção dessas subcategorias, foi possível verificar se os alunos descrevem a situação como *bullying* direto ou como *bullying* indireto. Serão apresentados a seguir a frequência e porcentagem de meninos e meninas em cada subcategoria.

Tabela 25 – Frequência das subcategorias para os diferentes gêneros

| Subcategorias | Meninos | | Meninas | |
|--------------------------|---------|-------|---------|-------|
| | N | % | N | % |
| <i>Bullying</i> direto | 33 | 82,5% | 10 | 22,7% |
| <i>Bullying</i> indireto | 7 | 17,5% | 34 | 77,3% |

Como é possível constatar, a maior porcentagem de meninos (77%) descreve a situação apresentada no questionário como agressão física e verbal, o qual se caracteriza como *bullying* direto. Os relatos abaixo exemplificam as respostas dos meninos referentes a essa subcategoria:

“O menino chega na escola, já tem um grupo de meninos. O menino então e os outros meninos pegam o seu livro cortam o seu caderno jogam os livros no chão, riam da sua camisa, cortam o seu cabelo e batem nele” (Sujeito 27, sexo masculino, primeiro ano do ensino médio).

“Zoubão dele e da roupa dele, pegam as coisas dele, derrubam o lanche dele, derrubam ele no chão, fazem ele beber e cortão o cabelo dele” (Sujeito 95, sexo masculino, sexto ano do ensino fundamental).

“Agressões eles ficam batendo no carinha de graça, sem motivo só ficam rindo tirando sarro dele só ficam avacalhando com ele” (Sujeito 49, sexo masculino, primeiro ano do ensino médio).

As meninas perceberam a história apresentada de forma diferente, pois 83% das meninas descreveram a situação como *bullying* indireto, como é possível verificar nos exemplos abaixo:

“No começo a menina entra no colégio e já é olhada diferente, no segundo ela vê as meninas todas em “grupinhos”, nos outros elas se aproveitam da sua bondade e começam uma amizade falsa” (Sujeito 2, sexo feminino, primeiro ano do ensino médio).

“Que estava ocorrendo preconceito, que ela estava sendo excluída do grupo de amigos, só porque ela era diferente dos outros” (Sujeito 13, sexo feminino, primeiro ano do ensino médio).

“Que as pessoas não gostava de ter a pessoa nos grupos, e essa pessoa se sentia desprezada” (Sujeito 60, sexo feminino, sexto ano do ensino fundamental).

Outra análise realizada foi para verificar se existem diferenças de percepção dos alunos em relação à idade. Assim, foi verificada a frequência e percentagem de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio em cada subcategoria. A tabela abaixo mostra esses dados.

Tabela 26 – Frequência das subcategorias para os diferentes anos escolares

| Subcategorias | 6º ano Ens. | | 1º ano | |
|--------------------------|-------------|-------|------------|-------|
| | Fundamental | | Ens. Médio | |
| | N | % | N | % |
| <i>Bullying</i> direto | 27 | 64,3% | 16 | 38,1% |
| <i>Bullying</i> indireto | 15 | 35,7% | 26 | 61,9% |

Os dados apontam que 63% dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, e conseqüentemente mais novos, descrevem a história apresentada no questionário como sendo *bullying* do tipo direto, enquanto que 63% dos alunos do primeiro ano do ensino médio descrevem como sendo *bullying* indireto. Abaixo seguem exemplos dos relatos dos alunos do sexto e primeiro ano.

“Que um guri está sofrendo bullying de várias forma estão derubando, chingando, rindo, pegando as coisas deles, fazendo ele beber coisas cortando o cabelo dele e etc” (Sujeito 10, sexo masculino, sexto ano do ensino fundamental).

“Após a menina chegar a escola, ela ve um grupo de amigas, depois eles falam da roupa dela, eles não deixam ela sair da sala, pegam a mochila dela, depois cortam o caderno delas, oferecem bebida alcólica, derubam ela, cortam o cabelo dela, e depois ela se esconde deles, isso tudo que ela passou foi bullying” (Sujeito 84, sexo feminino, sexto ano do ensino fundamental).

“Que no caso a menina fica excluída e eles fazem de tudo para fazer ela ficar mal” (Sujeito 22, sexo feminino, primeiro ano do ensino médio).

“Que pessoas que se acham melhores do que as outras, deixam uma ou outra pessoa de fora do grupinho, que discrimina, fala mau e fica rindo da pessoa, e maltrata por nada” (Sujeito 52, sexo feminino, primeiro ano do ensino médio).

Posterior a essas análises, foi realizado o teste qui-quadrado de Pearson, para verificar se as diferenças das percepções apontadas são

significativas estatisticamente. Os resultados apontaram que existem diferenças significativas entre meninos e meninas em relação a como descrevem o *bullying* [$\chi^2(1)=29,96, p<0,01$] e entre alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio também em relação a como descrevem esse fenômeno [$\chi^2(1)=5,76, p<0,05$]. Dessa forma, os resultados obtidos na pesquisa corroboram a hipótese de que existem diferenças na percepção de meninos e meninas e de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o *bullying*.

6.3 RESUMO DOS RESULTADOS

São apresentadas abaixo duas figuras ilustrando os principais resultados dessa pesquisa, apontando as diferenças das percepções de meninos e meninas, e de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio. Ressalta-se que as diferenças apontadas são aquelas que apresentaram significância estatística ($p<0,01$ ou $p<0,05$).

Figura 02 – Resumo dos resultados sobre as diferenças de percepções de meninos e meninas sobre o *bullying*



Figura 03 – Resumo dos resultados sobre as diferenças de percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio sobre o *bullying*



7 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar percepções de alunos sobre o *bullying*, identificando se as diferenças de gênero e idade interferem na forma como esses alunos percebem o fenômeno. Segundo Goetz e Vieira (2009), as percepções consistem na maneira como o indivíduo vê e entende o mundo, especialmente a maneira que ele tem de ver e entender as relações que se estabelecem e os papéis desempenhados por ele e pelos outros em um determinado contexto.

Inicialmente vale ressaltar alguns aspectos relativos às características sociodemográficas, escolares e psicológicas da população estudada, para em seguida discutir sobre as diferenças e semelhanças de percepções encontradas. Com relação ao microsistema familiar, os dados da pesquisa apontam que a maioria dos alunos (53%) são provenientes de famílias nucleares, porém um terço dessa amostra são de famílias monoparentais, chefiadas pela mãe.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006) desde 1996 o número de famílias chefiadas por mulheres teve um aumento de 35% e o maior crescimento foi no estado de Santa Catarina, com um aumento de 64,1%. O IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, na comunicação nº65 (2010), referente ao estudo sobre a chefia feminina de família, indicou que entre 2001 e 2009 o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. Como a família é um microsistema primordial para o desenvolvimento das crianças, responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade, essas mudanças no arranjo familiar podem provocar transformações importantes no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças (Dessen & Polonia, 2007).

A menor porcentagem da amostra (2%) são de famílias monoparentais chefiadas pelo homem, sendo que o número de alunos que residem com os avós é maior dos que residem apenas com o pai. Ainda são raros os casos de pais que cuidam de suas crianças no dia a dia. O pai começou a ter seu papel ampliado e passou a ser visto como importante no desenvolvimento infantil a partir da década de 1970, no entanto, embora o pai participe nos cuidados, a responsabilidade maior ainda recai sobre as mães (Goetz & Vieira, 2009).

Em relação às profissões dos pais, os alunos indicaram que o pai exerce atividades na área da indústria, comércio e prestação de serviço, enquanto que a maior parte dos alunos indicou que a mãe exerce

atividades como dona-de-casa e empregada doméstica. Segundo o IBGE (2010), as mulheres estão predominantemente no setor de serviços domésticos, e mesmo com a participação das mulheres no mercado de trabalho e as mudanças nos padrões familiares brasileiros, a responsabilidade no cuidado dos afazeres domésticos ainda é predominantemente feminina. No entanto, as mulheres têm conquistado cada vez mais espaço no mercado de trabalho. Segundo o IPEA (2010), antes o papel tradicional da mulher era casar e ter filhos e atualmente elas estão contribuindo com a renda familiar: em 1992 apenas 39,1% das mulheres participavam do orçamento familiar junto com o marido, em 2009 esse percentual subiu para 65,8%.

As profissões dos pais e a maior inserção da mulher no mercado de trabalho exercem influência indireta sobre o desenvolvimento das crianças (Cecconello & Koller, 2003). O exossistema, que compreende o trabalho dos pais, envolve experiências em um ambiente social em que a criança não tem papel ativo, mas as decisões tomadas nesse contexto, as interações estabelecidas e as expectativas geradas causam impacto no seu desenvolvimento (Lisboa, 2001).

Outro dado importante é em relação ao rendimento escolar. A maioria dos alunos participantes da pesquisa relataram que suas notas no ano anterior foram boas ou muito boas. Ressalta-se que essa informação foi fornecida pelos alunos, dessa forma, são suas percepções quanto ao seu desempenho acadêmico. A literatura aponta que o *bullying* pode causar baixo rendimento escolar em todos os envolvidos, vítimas, agressores ou testemunhas, sendo assim, esse dado pode ser um indicativo do pouco envolvimento desses alunos em situações de *bullying* (Lisboa & Koller, 2001; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Fante, 2005; Botelho & Souza, 2007).

Quando falamos em consequências do *bullying*, num primeiro momento pode nos parecer que elas ficam restritas somente às vítimas, contudo, todos envolvidos são afetados. Entretanto, uns sofrem mais e outros menos e as consequências variam de indivíduo para indivíduo ou contextualmente, mesmo quando expostos as situações semelhantes (Francisco et al, 2010, p.601).

Quanto aos aspectos psicológicos, 80% da amostra acredita não possuir nenhuma característica que os faça sentir diferentes das outras pessoas. Vale ressaltar que em nenhum momento foi questionado se eles teriam uma característica negativa, mas até mesmo os que responderam

positivamente a essa pergunta apontaram, em sua maioria, características negativas em relação ao seu comportamento ou a sua aparência física. Isso pode ter sido influenciado pelo fato dos alunos saberem antecipadamente que a pesquisa se tratava sobre *bullying*.

7.1 PERCEPÇÃO DE MENINOS E MENINAS SOBRE O *BULLYING*

Essa pesquisa apontou algumas semelhanças e diferenças nas percepções de meninos e meninas sobre o *bullying*. Uma das diferenças identificadas é em relação às causas do fenômeno, uma vez que meninos acreditam que o *bullying* seja ocasionado pela maneira de ser da vítima, enquanto as meninas acreditam que aconteça porque a vítima não pertence ao grupo dos agressores. Esse dado parece indicar que para as meninas é mais evidente o fator relacional, o não pertencimento ao grupo, enquanto os meninos apontam como causa as características da própria vítima.

Na pesquisa realizada por Caurcel e Almeida (2006) com alunos espanhóis e portugueses com idade entre 11 e 16 anos, e que teve por objetivo explorar as explicações causais de alunos sobre o *bullying*, foi verificado que as vítimas remetem às causas do fenômeno em si mesmas, estabelecendo certa culpa pelo que está acontecendo, e os agressores tratam seu comportamento como uma característica normal da idade ou atribuem a culpa às vítimas, predominando uma explicação defensiva. Na presente pesquisa, não se sabe ao certo se os meninos apontam as características da vítima como uma possível causa ao fenômeno por culpa ou por defesa, mas esse pode ser um indicativo do maior envolvimento dos meninos nessas situações.

Para as meninas o fator relacional ficou mais evidenciado, talvez pelo fato das meninas valorizarem muito as relações de amizade. Os padrões de amizade das meninas e dos meninos são diferentes, as meninas formam grupos pequenos, fechados e geralmente possuem uma melhor amiga, enquanto os meninos preferem andar com grupos maiores e raramente possuem a figura do melhor amigo. Essa diferença nos padrões de amizade tem influência cultural, pois nas meninas há o incentivo da proximidade e da intimidade nas relações sociais, enquanto aos meninos é enfatizado o domínio e a autonomia, sendo que amizade muito íntima em meninos, algumas vezes, é visto pelos adultos como um comportamento homossexual (Björkqvist et al., 1992; Daudt, Souza & Sperb, 2007).

Em um estudo realizado por Lisboa (2005) com alunos de escolas públicas com idade entre 9 e 15 anos e 9 professores, que tinha como

objetivo investigar a manifestação do comportamento agressivo, o processo de vitimização e as relações de amizade, foi identificado que crianças que possuíam amigos e amizades recíprocas tinham menos chances de serem vítimas de *bullying* do que as outras crianças. Dessa forma, uma criança que não possui amigos pode se tornar mais vulnerável a ser vitimizada, sendo assim a amizade é considerado um fator de proteção.

Pode-se inferir que existe uma relação entre a valorização das relações de amizade, por parte das meninas, e a forma como elas se envolvem em situações de *bullying*. Os resultados da presente pesquisa indicaram que as meninas descrevem situações de *bullying* por meio das exclusões, discriminações e manipulação das relações de amizade, enquanto os meninos descrevem por meio das agressões físicas e/ou verbais. Assim os meninos praticam mais o *bullying* direto, o qual inclui agressões físicas como bater, chutar, estragar os pertences do outro, e verbais, como insultar, constranger, apelidar de maneira pejorativa, enquanto as meninas praticam mais o *bullying* indireto, que é uma forma mais sutil de agressão, como calúnias, disseminação de boatos e exclusão do grupo (Brag & Lisboa, 2010; Fante, 2005; Lisboa, 2001; Olweus, 1997).

A agressão relacional, que é mais utilizada por meninas desde o período pré-escolar e que tem aumento com o decorrer da idade, pode acarretar dificuldades emocionais mais significativas do que as decorrentes das agressões físicas (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin & Tremblay, 2007; Gomes, 2011). Em um estudo longitudinal realizado por Côté et al. (2007) com crianças de 2 anos, as quais foram acompanhadas durante 6 anos, e que tinha como objetivo analisar o desenvolvimento conjunto de agressões físicas e agressões indiretas, foi constatado que as meninas são mais propensas a diminuir o uso de agressões físicas e aumentar o uso de agressões indiretas no decorrer do seu desenvolvimento.

Outra diferença significativa apontada nos resultados entre os sexos é em relação às estratégias de enfrentamento dos alunos em situações de *bullying*. As meninas demonstraram se preocupar mais em ajudar a vítima do que os meninos, evidenciando serem mais resilientes, pois ao ajudar a vítima estão apresentando capacidade de enfrentar os fatores de risco ao qual estão expostas, desenvolvendo comportamentos adaptativos e adequados (Lisboa, 2001). Os estudos sobre *bullying* apontam que muitas vezes os alunos, embora relatem serem contra esse tipo de agressão, não fazem nada para defender a vítima, com medo de

serem o próximo alvo dos agressores (Botelho & Souza, 2007; Ens, Sousa & Nogueira, 2009; Louzada, Louzada & Lazarini, 2008).

As estratégias de enfrentamento que meninos e meninas indicaram para as vítimas também apresentaram diferenças significativas. Meninos acreditam mais que as meninas que a vítima não faça nada quando é vitimizada, apesar de que a maioria dos meninos e das meninas indicaram como estratégias de enfrentamento das vítimas comportamentos que não possuem nenhuma ação efetiva (*pensa sempre: porque me acontecem estas coisas, tenta não mostrar o que sente e tenta passar despercebido*). Esses resultados indicam que ambos os gêneros acreditam que a vítima não tenha nenhuma ação efetiva quando é vitimizada, no entanto, os meninos acreditam mais que a vítima não faça nada nessas situações do que as meninas.

Em uma pesquisa realizada por Guerra et al. (2011), com alunos de 59 escolas e que tinha como objetivo examinar os determinantes individuais e de contexto do *bullying* e como elas variam de acordo com a idade e o sexo, um dos resultados apontados é que os alunos acreditam que os agressores escolham vítimas mais fracas, menores e mais novas do que eles porque assim é mais fácil das vítimas ficarem com medo e não contarem a ninguém que estão sendo vitimizadas.

Dessa forma, a estratégia de enfrentamento das vítimas apontadas pelos participantes tem relação com o perfil da vítima e dos agressores. Segundo Craig e Pepler (2007), o *bullying* é uma forma de comportamento agressivo imposto por uma posição de poder e esse poder pode derivar de uma vantagem física (como tamanho e força), de uma vantagem social (como um papel social mais importante), maior status social em um grupo (como ser popular), de um poder sistêmico (grupos raciais, deficiências, desvantagem econômica) ou estar em maior número. A pesquisa de Guerra et al. (2011), mencionada no parágrafo anterior, aponta que os alunos acreditam que os agressores cometem *bullying* porque têm ou querem ter mais poder, como por exemplo, desejam ser mais populares, mais fortes, mais bonitos, etc. Dessa forma, o perfil da vítima e dos agressores estão relacionados com essa posição de poder.

Nessa pesquisa, a percepção dos diferentes gêneros apresentaram diferenças em relação a esses perfis. As meninas acreditam que a vítima é frágil e que os agressores são vaidosos. O que se pode inferir é que a sensibilidade é uma característica marcante para as meninas, principalmente quando mencionam o perfil da vítima. Em relação aos meninos, elas seriam mais emocionais, pois são socializadas de forma diferente no que diz respeito às emoções (Woods et al., 2007). Os

meninos devem ser mais fortes, portanto, não lhes é permitido mostrar sensibilidade e fraqueza, enquanto que as meninas devem ser frágeis, delicadas e sensíveis (Braga & Lisboa, 2010).

Vale ressaltar que dos 97 itens pesquisados nesse estudo (com exceção da última questão do instrumento, que não foi realizada a análise de associação) apenas em 07 as análises indicaram diferenças significativas entre meninos e meninas. Dessa forma, pode-se inferir que existem mais semelhanças do que diferenças na percepção entre os gêneros.

As semelhanças de percepções entre meninos e meninas que os resultados apontaram são: a participação dos alunos no *bullying*, as emoções atribuídas às vítimas, as emoções atribuídas aos agressores, caracterização do fenômeno e final provável para as situações de *bullying*. Ambos os gêneros apontaram ter conhecimento das situações de *bullying* acontecendo na escola, mas indicaram pouca participação como vítimas e agressores nessas situações.

Em relação às emoções atribuídas às vítimas e aos agressores, a maioria dos meninos e meninas acreditam que a vítima sinta tristeza e rejeição, e que os agressores se sintam orgulhosos e zangados quando vivenciam essas situações. Olweus (1997) corrobora que as vítimas geralmente reagem ao *bullying* chorando e se sentem estúpidas e envergonhadas, enquanto os agressores parecem obter satisfação em infligir danos e sofrimento a outras pessoas, pois possuem uma forte necessidade de poder e dominação.

Em relação à caracterização do fenômeno, a maioria dos alunos de ambos os gêneros acreditam que o *bullying* seja um abuso de poder e discordam que seja um comportamento sem intenção ou brincadeira. Percebe-se que os alunos possuem um conhecimento acerca do fenômeno próximo ao que aponta a literatura. Vale lembrar que para um comportamento ser caracterizado como *bullying*, três componentes essenciais devem estar presentes: a intencionalidade, a repetição e a assimetria de poder (Olweus, 1997).

Ambos os gêneros também concordam em relação ao final provável para esse fenômeno: acreditam que a vítima se isole quando sofre *bullying*. O isolamento é um dos indicativos apontados na literatura de que as crianças ou os adolescentes estão sendo vitimizados (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Grossi & Santos, 2009). Segundo Lisboa (2005), existe dois tipos de isolamento: o passivo, quando a criança apresenta timidez, hipersensibilidade e ansiedade, e o ativo, que refere-se a rejeição de uma criança pelo grupo. Um aluno que é isolado

ativamente pode ter mais chances de ser vítima de *bullying* e essa pode ser também uma consequência da vitimização sofrida pela criança.

7.2 PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE O *BULLYING*

Os resultados também indicaram semelhanças e diferenças nas percepções de alunos dos diferentes anos escolares. A semelhança encontrada na percepção dos alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio foi em relação à caracterização do fenômeno. Ambos os grupos de alunos concordam que o *bullying* pode ser caracterizado como abuso de poder e discordam que seja um comportamento sem intenção. Esses resultados corroboram com a análise realizada anteriormente de que os alunos possuem conhecimento sobre a complexidade desse fenômeno.

Ressalta-se novamente que dos 97 itens pesquisados nesse estudo (com exceção da última questão do instrumento) apenas em 17 as análises apontaram diferenças significativas entre os alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio. Dessa forma, pode-se inferir que existem mais semelhanças do que diferenças de percepção entre os alunos desses anos escolares. Comparando essas análises com a realizada entre os gêneros constata-se que houve mais diferenças significativas entre os diferentes anos escolares, apontando que as diferenças de idade interferem mais do que o gênero na forma de perceber o *bullying*.

Uma das diferenças de percepção dos alunos dos diferentes anos escolares é em relação à estratégia de enfrentamento da vítima. Alunos do sexto ano do ensino fundamental acreditam que a vítima peça ajuda aos pais, aos professores ou a um colega, enquanto que os alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que a vítima chora ou anda sozinha. Quanto às estratégias de enfrentamento que os participantes da pesquisa indicaram que teriam nessas situações, os resultados indicaram que os alunos do sexto ano contam ao responsável mais do que os alunos do primeiro ano.

Braga e Lisboa (2010) indicam que as crianças ainda são dependentes de outras pessoas para solucionar seus conflitos, buscando estratégias de apoio social por saber que sozinhas não conseguem resolver seus problemas. Adolescentes e adultos geralmente procuram resolver o problema de alguma forma, através de conversa, negociações ou até mesmo brigas, mas buscando menos a ajuda de outras pessoas.

Nessa pesquisa os alunos do primeiro ano do ensino médio, que já são adolescentes (78% deles tinham 15 anos no momento da pesquisa) apontam estratégias de evitação com o problema e não de enfrentamento. Chorar e se isolar pode deixar a vítima mais vulnerável para as agressões dos outros alunos.

Em relação a participação dos alunos em situações de *bullying*, foi verificado um envolvimento maior dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, como vítimas e como agressores. Um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, através do HBSC (Health Behavior in School-age Children, uma aliança internacional de pesquisadores que colaboram no levantamento transnacional de dados de estudantes a cada quatro anos) em mais de quarenta países, que tinha como objetivo pesquisar sobre a saúde dos adolescentes, verificou-se que o *bullying* é menos frequente em alunos de 15 anos e é mais frequente em crianças de 11 a 13 anos (Malta et al., 2010).

Pode-se inferir que essa diferença está relacionada ao tipo de *bullying* que é praticado por crianças e por adolescentes, pois a prática de *bullying* não diminui com o aumento da idade dos alunos, eles passam apenas a utilizar novas formas de agressão, mais relacionais e mais difíceis de serem detectadas. Alunos mais novos, que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, tendem a utilizar mais o *bullying* do tipo direto, enquanto adolescentes usam menos a agressão física e passam a utilizar mais o *bullying* do tipo indireto (Del Barrio et al., 2008; Martins, 2005). A mudança do tipo de agressão utilizada ocorre porque a medida que as crianças amadurecem cognitivamente, aprendem melhores habilidades sociais e regras culturais de como controlar a raiva e a agressão, reduzindo o uso da agressão física e aumentando o uso de formas indiretas de agressão (Côté et al., 2007; Szelbrackowski & Dessen, 2005).

Outra diferença significativa na percepção dos alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio foi em relação ao perfil da vítima e do agressor. Os alunos do sexto ano acreditam que a vítima é orgulhosa e mandona, e os alunos do primeiro ano acreditam que a vítima seja bondosa. Existem crianças que são tanto vítimas como agressores, as quais são chamadas de vítimas-agressoras, e que parece ter associação com a percepção que os alunos do sexto ano possuem das vítimas.

As vítimas-agressoras representam aqueles alunos que, de papel de vítima em uma determinada situação, acabam se tornando os agressores de novos sujeitos em outras oportunidades, quando encontram alunos mais vulneráveis e transferem para eles as agressões

que um dia sofreram (Albino & Terêncio, 2009; Botelho & Souza, 2007; Fante, 2005). As vítimas-agressoras geralmente possuem atitudes agressivas e provocativas, podendo ser depressivas e ansiosas (Bandeira & Hutz, 2010). Novamente pode-se remeter a evidência desse papel nos alunos mais novos devido ao tipo de *bullying* praticado, pois os adolescentes praticam mais o *bullying* do tipo indireto e é mais difícil de verificar se as vítimas também estão cometendo agressões em outras situações.

Quanto ao perfil dos agressores, os alunos do sexto ano do ensino fundamental acreditam que os agressores são corajosos enquanto os alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que eles são antipáticos. Pode-se destacar que essas são percepções diferentes e não correspondem a interpretações certas ou erradas, apenas a interpretações diferentes sobre o *bullying*, de acordo com suas experiências (Caurcel & Almeida, 2006). Os agressores não apresentam um único perfil, alguns são mais fortes que seus alvos, outros são manipuladores e seduzem a vítima até atingirem seus objetivos (Pereira, Silva & Nunes, 2009). Frequentemente eles demonstram pouca empatia e percebem sua agressão como positiva (Bandeira & Hutz, 2010; Lopes Neto, 2005).

As emoções que os alunos dos diferentes anos escolares atribuíram às vítimas e aos agressores também apresentaram diferenças. Os alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que a vítima se sinta rejeitada nessas situações e que os agressores se sintam nervosos. A literatura aponta que as vítimas costumam se sentir vulneráveis, com medo e vergonha quando são vitimizadas, enquanto os agressores sentem-se bem e mais fortes quando cometem o *bullying* (Bandeira & Hutz, 2010; Francisco et al, 2010).

Vale ressaltar que a emoção atribuída à vítima pelos alunos do primeiro ano do ensino médio (rejeição), pode ter relação quanto à necessidade que os adolescentes possuem de se sentirem aceitos em um grupo. Segundo Susin e Levandowski (2012), a convivência em grupo favorece a consolidação da identidade para os adolescentes, bem como favorece a aquisição da autonomia, sendo o grupo um importante apoio para a transição dos adolescentes para o mundo adulto.

A escolha do final mais provável também apresentou diferenças. A maioria dos alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que o final mais provável para a história seja a vítima se isolar, enquanto que a maioria dos alunos do sexto ano do ensino fundamental escolheram entre dois finais: a vítima se isolar ou a vítima interagir com seus agressores. Acredita-se que esses alunos escolheram a interação como um final ideal para esse fenômeno, mas não o mais provável.

Segundo Cória-Sabini (1997), a criança dos sete aos doze anos de idade, no esforço de ser aceita pelo grupo, pode desenvolver comportamentos inadequados, como agressividade ou retraimento. O retraimento é entendido como fuga de situações que podem ser fontes de ansiedade, sendo que uma das formas de retraimento é através da fantasia. As crianças, muito mais que os adolescentes, tendem a fantasiar finais felizes para as histórias, e isso pode ser verificado na escolha do final mais provável para o *bullying* pelos alunos do sexto ano. Essa pergunta do questionário deveria ser reformulada, pois na maneira que está escrita (“*indique quais dos finais possíveis é o mais provável*”), pode ser interpretada, principalmente por alunos mais novos, como qual final gostaria para essa história. Sugere-se a reformulação para “*indique o final que geralmente essa história possui*”.

Quanto às causas desse fenômeno, os resultados indicaram que os alunos do primeiro ano acreditam que o *bullying* aconteça porque ninguém toma partido pelos mais fracos. Outras causas apontadas tanto pelos alunos do primeiro ano quanto pelos alunos do sexto ano foram em relação a falta de intervenção nessas situações (“*porque os agressores sabem que a vítima não pode defender-se*”; “*porque ninguém defende a vítima com medo que lhe façam o mesmo*”; “*porque os adultos não sabem o que acontece com os alunos*”). Esses resultados indicam a importância de programas de intervenção e prevenção do *bullying* nas escolas.

A literatura aponta que cada escola deve estabelecer um programa de combate ao *bullying*, definindo suas próprias estratégias, mas trabalhando concomitantemente com alunos, pais, professores e gestores (Almeida, Cardoso & Costac, 2009; Binsfeld & Lisboa, 2010). Almeida et al. (2009) referem que as estratégias que têm mostrado maior eficácia são aquelas que visam à conscientização dos profissionais e dos pais quanto à existência do problema, que realizam o treinamento dos professores em como agir diante da situação, trabalham com os alunos explicando os prejuízos que o comportamento agressivo pode causar e orientam os pais/responsáveis a como trabalhar a reflexão com seus filhos.

Albino e Terêncio (2009) apontam ainda que as instituições de ensino devem realizar a mediação entre os envolvidos quando ocorrem situações de *bullying*, chamando a família à sua responsabilidade, fiscalizar o comportamento dos alunos na escola nos horários que geralmente ocorrem a prática deste fenômeno e, se necessário, acionar o sistema de garantias (Promotor de Justiça, Juiz de Direito, Delegado de

Polícia, entre outros) por comunicação direta da direção da escola, por intermédio do Conselho Tutelar ou por meio do boletim de ocorrência circunstanciado.

(...) todo ato de *bullying* é um ato ilícito, causando lesão à dignidade da pessoa humana, estando todos (poder público e cidadãos) obrigados a respeitar este direito constitucional, sob pena de responsabilização nas esferas cível e criminal (Albino & Terêncio, 2009, p. 13).

A escola é um microssistema importante para o desenvolvimento das crianças, assim como a família, e as relações desenvolvidas entre esses microssistemas podem fornecer apoio para as crianças e/ou adolescentes superarem eventos estressantes em sua vida, como o *bullying*, mas lembrando que esse apoio apenas irá acontecer se essas interações forem saudáveis (Bronfenbrenner, 1996).

Ao voltar às hipóteses dessa pesquisa, de que meninos e meninas se envolvem de forma diferente no *bullying*: os meninos tendem a praticar mais o *bullying* físico e direto enquanto as meninas utilizam mais o *bullying* relacional e indireto, e que alunos do sexto ano do ensino fundamental praticam mais o *bullying* do tipo direto e nos alunos do primeiro ano é mais evidente o *bullying* indireto, pôde-se verificar que elas foram comprovadas, evidenciando que os resultados dessa pesquisa corroboram com a literatura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa foi possível compreender as semelhanças e diferenças nas percepções de alunos sobre o fenômeno *bullying*. As hipóteses, com base na literatura, de que meninos e meninas se envolvem de maneira diferente em situações de *bullying*, e que alunos do sexto ano do ensino fundamental e alunos do primeiro ano do ensino médio também se envolvem nesse fenômeno de maneira diferente, foram confirmadas.

Os resultados apontaram que as meninas atribuem causas relacionais ao *bullying*, se importam mais com a aceitação social (o fazer parte de um grupo), praticam mais o *bullying* do tipo indireto, e se preocupam mais em ajudar a vítima. Essas diferenças entre os gêneros possui uma origem biológica e sociocultural. Os meninos são criados para serem fortes, terem autonomia, resolverem seus problemas e lhes é mais permitido o comportamento agressivo.

O presente estudo apontou ainda que os alunos do sexto ano do ensino fundamental, e, portanto, na faixa etária entre 11 e 12 anos, se envolvem mais em situações de *bullying* do que os adolescentes que estão cursando o primeiro ano do ensino médio. Esse envolvimento maior dos alunos do sexto ano, tanto no papel de vítimas como de agressores, pode ter relação com o tipo de *bullying* praticado por eles, que é mais direto e físico enquanto os adolescentes utilizam formas mais sutis de agressão, e, portanto, mais difíceis de serem detectadas. No entanto, vale ressaltar que as meninas também utilizam formas mais sutis de agressão e os resultados não apontaram um envolvimento maior dos meninos no *bullying*, resultado esse contrário às pesquisas anteriores, que referem que os meninos se envolvem mais em situações de *bullying*.

Outras contribuições do estudo em relação aos diferentes anos escolares foi que os alunos do sexto ano do ensino fundamental pedem mais ajuda quando ocorrem situações de *bullying* e os alunos do primeiro ano do ensino médio atribuem a causa do fenômeno à falta de intervenção. Ressalta-se a necessidade das escolas criarem programas de prevenção e intervenção ao *bullying*, pois as consequências desse fenômeno, não só para os envolvidos mas para toda a comunidade, são de elevada gravidade, trazendo prejuízos físicos, psicológicos e sociais.

No Brasil algumas campanhas foram lançadas com o objetivo da prevenção ao *bullying*. No estado de Santa Catarina o Ministério Público, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, a

Assembleia Legislativa e com a Secretaria de Segurança Pública e Defesa do Cidadão, lançaram no ano de 2010 a campanha “*Bullying, isso não é brincadeira*”, sendo distribuído material educativo em todas as escolas públicas estaduais. No município que foi realizado essa pesquisa, uma campanha foi lançada pela Secretaria de Saúde, sendo distribuídos jornais abordando sobre o fenômeno nas escolas. Porém, essas medidas ainda não são suficientes para o combate ao *bullying*, é necessário um engajamento maior das escolas, das famílias e de toda a comunidade.

O presente estudo trouxe algumas contribuições à literatura, uma delas é em relação ao foco da investigação, pois poucas pesquisas analisaram as diferenças entre os gêneros e a idade, geralmente esses dados aparecem nos resultados das pesquisas, no entanto, não é o principal foco de investigação. Outra contribuição é o apoio que os resultados do presente estudo poderão oferecer às instituições de ensino, para refletir sobre as estratégias de prevenção e intervenção nas escolas, além de contribuir para a sociedade como um todo, sobre as diferentes formas de envolvimento dos alunos nesse fenômeno.

Além das contribuições do presente estudo, devem-se apontar as limitações apresentadas por ele. Uma delas é referente à coleta de dados, a dificuldade em conseguir alunos interessados em participar da pesquisa, principalmente alunos do sexto ano do ensino fundamental e meninos. Em cada turma foram entregues uma média de 20 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos levarem para os pais ou responsáveis autorizarem a participação dos alunos na pesquisa, porém, retornavam em média três ou quatro termos assinados por turma. Muitas vezes os alunos se mostravam interessados, mas esqueciam de trazer o TCLE assinado pelos pais, inviabilizando sua participação. Dessa forma, foram necessárias várias visitas para conseguir os 100 alunos previstos para a coleta dos dados.

Outra limitação é a ausência do tema *cyberbullying* neste estudo. O *cyberbullying* é um fenômeno que difere do *bullying* apenas porque utiliza a tecnologia da comunicação como meio para a agressão. Como é utilizado o celular e a internet para agredir a vítima, através do *cyberbullying* o agressor preserva sua identidade, sendo mais difícil de ser identificada e controlada. Dessa forma, indica-se estudos futuros que abordem sobre o envolvimento de meninos e meninas e de alunos de diferentes anos escolares no *cyberbullying*, e também sobre as diferenças do envolvimento desses alunos no *bullying* e no *cyberbullying*.

Mais algumas limitações devem ser apontadas, referente ao instrumento utilizado na presente pesquisa. Não foi fornecido pelas autoras um protocolo de aplicação, sendo que a comparação desse estudo com outros realizados com o mesmo instrumento deve ser cuidadosamente analisada. A última questão do instrumento, referente ao provável final da história, possui ampla interpretação, conforme já apontado na seção anterior. Algumas palavras do instrumento eram de difícil compreensão pelos alunos, principalmente dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, tais como: conflito, arrogante e antipático.

Conclui-se que o presente estudo, apesar das limitações apresentadas, conseguiu atingir os objetivos propostos. Foi possível perceber que os alunos possuem conhecimento sobre o fenômeno, sendo um indicativo de que o trabalho de prevenção realizado até o momento através das cartilhas, da mídia e das escolas tem surtido efeito. O primeiro passo foi dado, mas para que esse fenômeno diminua é necessário além de conhecimento, é necessário que as escolas, as famílias e toda a comunidade trabalhem em conjunto, refletindo e elaborando programas de intervenção adequados a cada realidade.

9 REFERÊNCIAS

- Albino, P.L., & Terêncio, M.G. (2009). Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. *Revista Jurídica do Ministério Público Catarinense*, 15 (1), 169-195.
- Almeida, A., & Caurcel, M.J. (2005). *Scan-Bullying*. Universidade do Minho: Braga.
- Almeida, A., Caurcel, M.J., & Machado, J.C. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 371-396.
- Almeida, A., Del Barrio, C., & Menesini, E. (2001). Children's and adolescents' representations of peer bullying through SCAN-Bullying. *Aggressive Behavior*, 27(1), 250-251.
- 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/Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.
- Almeida, S.B., Cardoso, L.R.D., & Costac, V.V. (2009). Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicologia Argumento*, 27 (58), 201-206.
- Alves, P.B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: reflexão e crítica*. 10(2).
- Bandeira, C.M., & Hutz, C.S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P.C., Carvalho, J.E., & Pereira, M.B.F.L.O. (2009). Um estudo sobre bullying no contexto escolar. *Anais do IX Congresso*

Nacional de Educação - EDUCERE. Editora Universitária Champagnat: Curitiba-PR.

- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Binsfeld, A.R., & Lisboa, C.S.M. (2010). Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona*, 4 (1), 74-105.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Böing, E., Crepaldi, M.A., & Moré, C.L.O.O. (2008). Pesquisa com famílias: aspectos teóricos metodológicos. *Paidéia*, 18(40), 251-266.
- Botelho, R. G., & Souza, J. M. C. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Braga, L.L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de coping para lidar com o processo de bullying: um estudo qualitativo. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 321-331 .
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: ARTMED.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Enviroments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring enviroments across the life span: Emerging methods and concepts*. (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Calbo, A., Busnello, F., Rigoli, M., Schaefer, L., & Kristensen, C. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73-80.
- Casarin, H.C.S., & Casarin, S.J. (2011). *Pesquisa científica: da teoria à prática*. Curitiba: Ibpx.
- Caurcel Cara, M.J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Caurcel Cara, M.J., & Almeida, A. (2006). Causas del maltrato entre iguales: explicaciones de adolescentes españoles y portugueses. V *Congresso Internacional Educação y Sociedad*. Recuperado em 22, janeiro, 2013 de <http://www.observatorioperu.com/textos%202011/Causas%20del%20maltrato%20entre%20iguales.pdf>
- Caurcel, M.J. & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- Cecconello, A.M., & Koller, S.H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Cória-Sabini, M.A. (1997). *Psicologia do desenvolvimento*. 2.ed. São Paulo: Árica.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248-254.

- Côté, S., Vaillancourt, T., Barker, E.D., Nagin, D., & Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change in the joint development of physical and indirect aggression. *Development and Psychopathology*, 19(1), 37-55.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(2), 86-93.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Daudt, P.R., Souza, L.K., & Sperb, T.M. (2007). Amizade e gênero nos conflitos de pré-escolares. *Interpersona*, 1(1), 77-95.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., & De Dios, M.J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: national trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Dessen, M.A., & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Domingues, J.J., Toschi, N.S., & Oliveira, J.F. (2000). A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21 (70), 63-79.
- Ens, R.T., Sousa, F.B.F., & Nogueira, Y.P.A. (2009). Não sei o que e como fazer: a vítima de *bullying* nas representações de alunos da escola básica. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE*. Editora Universitária Champagnat: Curitiba-PR.
- Espinheira, F., & Jóluskin, G. (2009). Violência e bullying na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 06 (1), 106-115.

- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Francisco, M.V., Libório, R.M.C., Santos, R.C.F., Oliveira, D.F., Ferro, E.G., & Silva, L.A.A. (2010). Perspectivas de adolescentes no papel de agressores do bullying. *Colloquium Humanarum*, 7(especial), 600-606.
- Goetz, E.R., & Vieira, M.L. (2009). *Pai real, pai ideal: o papel paterno no desenvolvimento infantil*. Curitiba: Juruá.
- Gomes, L.B. (2011). *Engajamento Paterno e Agressividade em Crianças de Quatro a Seis Anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Grossi, P.K., & Santos, A.M. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Poto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-267.
- Guerra, N.G., Williams, K.R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2007). *IBGE detecta mudanças na família brasileira*. Recuperado em 19, janeiro, 2013 de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Brasília. Recuperado em 15, outubro de 2011 de <http://www.ibge.gov.br/censo>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2010). Recuperado em: 29, janeiro, 2013 de <http://www.ipea.gov.br>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional (2009). Recuperado em 15 de outubro de 2011, de <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>
- Klein, J., & Cornell, D. (2010). Is the link between large high school and student victimization an illusion? *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 933-946.
- Laville, C., & Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (2006). *Altera a redação dos arts.29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Brasília, 2006. Recuperado em 19 de novembro de 2011, de <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>.
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lisboa, C.S.M. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lisboa, C.S.M., & Koller, S.H. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.
- 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. & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Louzada, S. S. S.; Louzada, G. L. S., & Lazarini, Z. B. S. (2008). O bullying na vida dos adolescentes. *Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha*. 1(1), 76-84.
- Maidel, S. (2009). Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1(1), 113-119.
- Malta, D.C., Silva, M.A.I., Mello, F.C.M., Monteiro, R.A., Sardinha, L.M.V., Crespo, C., Carvalho, M.G.O., Silva, M.M.A., & Porto, D.L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PENSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076.
- Manfroi, E.C., Faraco, A.M., & Vieira, M.L. (no prelo). Ambientes de socialização das crianças: impacto dos pais e do grupo de pares. *Série Cadernos Unidavi – psicologia: inovações*.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, 4(1), 63-77.
- Martins, M.J.D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401-425.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.

- Pereira, C., & Scheffler, S.L. (2005). *Rituais na escola: a transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental e a sua importância para a vida do educando*. Trabalho apresentado como requisito da disciplina de Prática de Ensino IV – Habilitação Magistério das séries Iniciais do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação – CCE/FAED, da Universidade de Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.
- Pereira, B.; Silva, M.I., & Nunes, B. (2009). Descrever bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, 9(28), 455-466.
- Prati, L.E. (2005). *Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Rea, L.M., & Parker, R.A. (2000). *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira.
- Samara, B.S., & Barros, J.C. (2002). *Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia*. 3.ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Santos, O.M.A.A. (n.d.). *Mediações na construção dos conhecimentos: da 4ª para a 5ª série*. Recuperado em 19 de novembro de 2011, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/299.pdf>
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Schaffer, H.R. (2000). *Social development*. Glasgow: Blackwell.
- Susin, V.C., & Levandowski, D.C. (2012). As relações de amizade de futuros pais adolescentes. In: Hutz, S., Souza, L.K. (org). *Amizade em contexto: desenvolvimento e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Szelbracikowski, A.C., & Dessen, M.A. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L. Costa Junior. *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 231-248). Porto Alegre: ARTMED.
- Szelbracikowski, A.C., & Dessen, M.A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12 (1), 33-40.
- Toro, G.V.R., Neves, A.S., & Rezende, P.C.M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 123-137.
- Tortorelli, M.F.P., Carreiro, L.R.R., & Araújo, M.V. (2010). Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 32-42.
- Waasdorp, T.E, Bradshaw, C.P., & Duong, J. (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 324–335.

10 APÊNDICES

10.1 APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Autorização Institucional

Pela presente autorização, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa intitulado: “*O bullying na percepção de meninos e meninas do ensino fundamental e do ensino médio*”. Dessa forma, autorizo a realização da pesquisa nas dependências da escola

_____, bem como a participação consentida e voluntária de alunos aqui vinculados.

Autorizo a utilização dos dados coletados em eventuais trabalhos acadêmicos, publicações científicas, sem a identificação do local nem de seus participantes.

Entendo que a pesquisadora, vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina, manterá sigilo dos dados e anonimato da Instituição.

Assinatura do(a) responsável pela Instituição

Data: ___/___/___

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 e Responsáveis Legais**

Senhores pais ou responsáveis:

Vimos através deste convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que está sendo realizada em sua cidade e que tem como título “O *bullying* na percepção de meninos e meninas do ensino fundamental e do ensino médio”. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção de alunos sobre o *bullying*.

A **participação é voluntária** e consiste no preenchimento de um questionário pelo aluno(a). Caso você concorde com a participação do seu filho(a), solicitamos a permissão para que possamos utilizar o questionário que será respondido. Apenas os pesquisadores terão acesso direto às informações neles relatadas. Informamos, também, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma.

Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos junto aos pesquisadores, Prof. Dr. Mauro Luis Vieira, e-mail: maurolvieira@gmail.com e Michelly Dellecave, telefone (47) 9961-1973 e email: mi_psico@yahoo.com.br

Eu, Sr(a) _____, considero-me informado (a) sobre a pesquisa “O *bullying* na percepção de meninos e meninas do ensino fundamental e do ensino médio”, e aceito que meu filho(a) participe da mesma, consentindo que o questionário 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 Participante _____

Assinatura do Pesquisador _____

11 ANEXOS

11.1 ANEXO 1

QUESTIONÁRIO SCAN-BULLYING
ANA ALMEIDA & MARÍA 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: _____ Data: _____

Nome em maiúsculas: _____

Morada: _____

Código Postal: _____

Email: _____

Telefone: _____

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