

Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar

Bullying: A study on social roles, anxiety and depression in Brazilian school context

Adriana Raquel Binsfeld

&

Carolina Saraiva de Macedo Lisboa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo

Este estudo investigou o *bullying* no contexto escolar brasileiro. Participaram 182 crianças (m idade = 9,99 anos; dp = 1,15) de escolas públicas e particulares, da região do Vale do Rio dos Sinos, que responderam a escalas sobre comportamento agressivo, vitimização, depressão e ansiedade. Os resultados não apontaram diferenças significativas entre níveis de ansiedade e depressão entre vítimas e agressores de *bullying*, e entre crianças de escolas públicas e particulares. Contudo, observou-se uma tendência dos agressores a estarem mais deprimidos. Os meninos foram mais citados do que as meninas como agressores. Os dados corroboram estudos que apontam o maior envolvimento dos meninos neste fenômeno, bem como contrariam estudos que apontam altos níveis de depressão em vítimas e não em agressores, podendo tal fato estar relacionado a diferenças culturais. Os resultados apontam a importância de intervenções clínicas frente a este fenômeno, que tem aumentado sua incidência entre as crianças.

Palavras-chave: ansiedade; bullying; comportamento agressivo; depressão

Abstract

The present study investigated the *bullying* process in Brazilian schools. 182 children (m age = 9,99 years; sd = 1,15) from Public and Private schools from South Brazil answered measures of victimization, aggression, depression and anxiety. Results showed no difference between levels of depression and anxiety between bullies and victims. Therefore, a tendency that the bullies are more depressed than the victims was observed. Boys were more nominated than girls as victims and bullies. Data confirms studies that emphasize the higher prevalence of the presence of boys in bullying process, but also contradict previous studies that showed higher levels of depression in victims but not in bullies, what can be explained by the cultural influence. The results point to the importance of clinical interventions focused on this phenomena, which has increased its prevalence between youth nowadays.

Keywords: anxiety; bullying; aggressive behaviour; depression

A violência no contexto escolar é um problema com graves conseqüências sociais e que, infelizmente, cresce atualmente (Guzzo, 2001). Uma das formas de violência no contexto escolar é a o processo de vitimização entre pares ou *bullying*. Compreendido como um subtipo ou subcategoria de comportamento agressivo, o *bullying* envolve diferentes formas e funções de manifestação da agressividade (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003), direcionados a um ou mais jovens, de forma sistemática e com abuso de poder. O *bullying* está associado a fatores de risco para o desenvolvimento subsequente, passando a ser estudado do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, Clínica e Social (Almeida, 2000; Almeida & Del Barrio, 2002; Olweus, 1993; Salmivalli, 1998).

As pesquisas sobre *bullying* são recentes e passaram a ganhar destaque a partir dos anos 90, principalmente com a investigação de Olweus (1993), Smith e Sharp (1994), e estudos de Rigby (1996). No Brasil, os primeiros trabalhos sobre *bullying* surgiram a partir de 2000 (Catini, 2004; Constantini, 2004; Fante, 2005; Lisboa, 2005; Lopes Neto & Saavedra, 2003). Uma busca no *Index-Psi Periódicos* (www.bvs-psi.org.br) com o descritor *bullying*

aponta poucos artigos científicos brasileiros (Antunes & Zuin, 2008; Lopes Neto, 2005; Oliveira & Antonio, 2006; Palácios & Rego, 2006; Paludo & Koller, 2005), dentre estes, um estudo é escrito em espanhol e realizado com jovens brasileiros e portugueses (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007), e outro consiste em um trabalho de conclusão de curso de graduação em Psicologia na Universidade de Uberaba-MG (Carvalho, 2005). Os demais artigos encontrados no mesmo *website* referem-se a publicações internacionais (Cajigas de Segredo et al., 2006; Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán & García-Barco, 2008; Morales Ruiz, García de la Cadena & Grazioso de Rodríguez, 2006; Oliveros Donohue & Barrientos Achata, 2007; Trautmann, 2008) e a estudos sobre assédio moral no trabalho (Justicia, Benítez Muñoz, Fernández de Haro & Berbén, 2007; Maciel, Cavalcante, Matos & Rodrigues, 2007; Moreno Jiménez, Rodríguez Muñoz, Garrosa Hernández, Morante Benadero & Rodríguez Carvajal, 2005).

Em linhas gerais, o fenômeno *bullying* se refere às atitudes e comportamentos agressivos (verbais, físicos ou relacionais), intencionais e repetidos, por um período determinado de tempo, sem motivação evidente, adotados por um ou mais jovens contra outro(s), dentro de uma relação desigual de poder, na qual a vítima possui pouco ou nenhum recurso para evitar esta agressão ou defender-se (Lisboa, 2005; Olweus, 1993; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). O *bullying* pode se manifestar através de ameaças, atitudes que ridicularizam os companheiros, apelidos, ofensas, acusações injustas (Olweus, 1993), roubos de dinheiro e pertences (Lopes Neto, 2005), assim como comportamentos de bater, chutar, entre outros, que podem resultar na discriminação e exclusão de uma ou mais crianças do grupo (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994).

Apesar de ser um fenômeno recente, os resultados do Relatório Internacional da Saúde Mundial (Craig & Harel, 2004) referem que o *bullying* é um problema que atinge o mundo

todo, sendo encontrado em toda e qualquer escola (ensino fundamental, médio e superior, escola pública ou particular, rural ou urbana). Diante destas considerações, buscou-se, com este trabalho, aprofundar os conhecimentos sobre este fenômeno e verificar possíveis especificidades do mesmo no contexto cultural brasileiro.

Como referido anteriormente e constatado pelas publicações indexadas, existe muito desconhecimento sobre o fenômeno do *bullying* no Brasil. Devido a isto, muitos episódios de *bullying* podem passar despercebidos pelos professores (Orpinas & Horne, 2006). Esta falta de conhecimento pode gerar um reforçamento positivo por parte dos(as) professores(as) para comportamentos de exclusão, protagonizados por agressores em relação a vítimas. Muitas vezes, os professores não estão capacitados para identificar claramente o fenômeno e podem reforçar o *bullying*, rotulando seus alunos com apelidos pejorativos ou reações agressivas inadequadas frente ao comportamento indisciplinado dos mesmos, retroalimentando o ciclo vicioso da agressividade (Rutter, Pickles, Murray & Eaves, 2001).

Frente à escassez de estudos nacionais, os estudos descritivos sobre o fenômeno *bullying* ganham importância teórica e também social, favorecendo a conscientização acerca deste tema. Assim, estudos que se centram na descrição de características dos agressores e das vítimas, voltados para a conceituação e caracterização deste fenômeno são necessários. Estes estudos são importantes para conhecimento das características que influenciam ou são influenciadas pela vitimização entre pares (*bullying*), tanto individuais como grupais, bem como das nuances do fenômeno na nossa cultura. Somente a partir do conhecimento acerca de cognições, características e comportamentos dos jovens torna-se possível um adequado planejamento de intervenções eficazes para a realidade brasileira.

Assim, o presente estudo objetivou investigar as características de agressores e vítimas de *bullying*, verificando similaridades e diferenças e possíveis preditores (baseados nestas

características) na nossa cultura. Buscou-se verificar as relações entre o fenômeno *bullying*, níveis de ansiedade e depressão, investigando diferenças de gênero e entre os papéis sociais no *bullying*, isto é, diferenças entre agressores e vítimas (papéis), e entre crianças de escolas públicas e particulares. Os dados obtidos foram analisados a partir de pressupostos do paradigma da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2001), bem como, também, do ponto de vista da Psicologia Clínica, com ênfase no entendimento dos comportamentos disfuncionais e saudáveis. Pretende-se contribuir com a clínica psicológica, especialmente na abordagem cognitivo-comportamental, tendo em vista que os “casos de *bullying*” podem aparecer na clínica e em consultórios sobrepostos ao diagnóstico de outras psicopatologias (por exemplo, fobia escolar, sintomas depressivos, entre outros), desencadeadas ou desencadeadoras da experiência do *bullying*.

Bullying

O termo inglês *bullying* foi referido pela primeira vez pelo professor Dan Olweus (1978) da Universidade Bergen, da Noruega, que ao estudar sobre as tendências suicidas entre jovens concluiu que a maior parte destes adolescentes tinha sofrido algum tipo de ameaça ou exclusão no contexto escolar. Olweus utilizou o termo *bullying* referindo-se aos ataques sistemáticos de uma criança “mais forte” contra outra “mais fraca”. Atualmente, o *bullying* é caracterizado pelos critérios de intencionalidade do comportamento (Olweus, 1993), isto é, o comportamento tem o objetivo de provocar mal-estar e ter controle sobre outra pessoa; repetição ao longo do tempo (Mellor, 1990; Olweus, 1998), ou seja, não ocorre esporadicamente e é marcado pelo claro desequilíbrio de poder (Olweus, 1993), no qual os agressores percebem as vítimas como um “alvo fácil” (Olweus, 1998). Assim, a partir destas

características, o comportamento de *bullying* é facilmente distinguido de brincadeiras próprias e saudáveis do desenvolvimento infantil.

Opta-se por não traduzir o termo *bullying* para a língua portuguesa devido à inexistência de um termo correspondente direto. Ou seja, não existe uma palavra no idioma português/brasileiro para *bullying*, apenas termos aproximados e idéias similares. Assim, entende-se que traduções podem reduzir o significado, optando-se por usar o termo em inglês para as publicações científicas, acompanhado de explicação detalhada acerca do mesmo. Neste aspecto, destaca-se o trabalho de Smith, Cowie, Olafsson e Liefhoghe (2002), que buscou comparar e refletir sobre os termos utilizados para definir *bullying* em quatorze culturas diferentes, evidenciando a necessidade de se utilizar termos conhecidos culturalmente e de senso comum para explicar, com palavras acessíveis, os correspondentes científicos e aspectos técnicos do processo de *bullying*. No presente trabalho, utilizam-se os termos *bullying* e vitimização entre pares como sinônimos.

Segundo Lopes Neto (2005), fatores econômicos, sociais e culturais, bem como aspectos do temperamento e influências de amigos e familiares constituem riscos para o envolvimento no *bullying*. As crianças envolvem-se de diversas maneiras neste processo, assumindo diferentes papéis, conforme agem diante da situação, podendo ser vítimas, agressores, vítimas-agressoras ou testemunhas (Almeida, 2000; Craig & Pepler, 2003; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Salmivalli, 1998). No entanto, não há como prever qual papel a criança adotará, uma vez que este pode ser alterado conforme as circunstâncias e o meio em que ela estiver inserida, podendo a criança vítima de *bullying* em uma situação não necessariamente se tornar vítima em outra (Bjorkqvist, Osterman & Hjelt-Back, 1994).

As vítimas são crianças que sofrem *bullying*, tendo geralmente características físicas ou psicológicas que as diferenciam dos demais colegas, tais como: obesidade, sardas, baixa

estatura, uso de óculos, dificuldade de aprendizagem e relacionamento com o grupo, dentre outras (Lopes Neto, 2005). Estas crianças são, na sua maioria, pouco sociáveis e inseguras, possuindo poucos amigos e baixa autoestima, sendo, freqüentemente, crianças passivas e quietas, não dispendo de recursos ou habilidade para reagir ou fazer cessar os atos de agressividade sofridos (Fante, 2005; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Salmivalli, 1998). O fato de sofrer *bullying* geralmente não é culpa da vítima, contudo, resultados de alguns estudos sugerem que estas se sentam merecedoras do que lhes é imposto (Almeida et al., 2007; Lisboa, 2005).

Os agressores (*bullies*) são crianças que praticam o *bullying*. Geralmente são crianças populares e agressivas (Lopes Neto, 2005; Salmivalli, 1998; Smith, 2003), que têm opinião positiva sobre si mesmo, sentem prazer em dominar e causar danos aos outros, demonstrando pouca empatia e tendo senso de superioridade. Entretanto, alguns estudos realizados no Brasil mostram que os agressores não são necessariamente crianças populares (Lisboa & Koller, 2009) e tampouco mais agressivos que as vítimas (Lisboa, 2005), mas agem para se firmar como líderes entre os colegas, para ganhar notoriedade ou, simplesmente, por um esquema de reforçamento de comportamentos que pode, naturalmente, estabelecer-se entre grupos humanos.

As vítimas-agressoras (*bullies-vítimas*) são crianças que ora sofrem, ora praticam *bullying*, mudando de papel de acordo com o momento e o contexto em que estão inseridas (Almeida, 2000; Olweus, 1993; Salmivalli, 1998). As testemunhas são crianças que não sofrem nem praticam *bullying*, mas convivem em um ambiente onde ele ocorre, observam a situação e não intervêm para cessá-la ou impedi-la. Geralmente se calam por medo de serem as próximas vítimas (Almeida, 2000; Lopes Neto, 2005).

É possível que as motivações para a exclusão social e *bullying* possam variar entre contextos e culturas. Em função de diferenças culturais, estudos e sistematizações de achados sobre as culturas latinoamericanas são importantes (Berger & Lisboa, no prelo). Estudos recentes (Almeida et al., 2007; Salmivalli, 1992; Salmivalli & Voeten, 2004) elucidam que o *bullying* pode ser entendido como um fenômeno de grupo. A partir desta perspectiva supõe-se que a dinâmica natural dos grupos humanos pode se constituir em um contexto favorável e reforçador da manifestação do *bullying* na escola. Salienta-se, no entanto, que aspectos individuais podem ser responsáveis pela escolha de papéis sociais no *bullying*, assim como pela estabilidade do fenômeno e são relevantes no entendimento desta dinâmica.

Ressalta-se, também, que os episódios de *bullying* são observados, na sua maioria, no contexto escolar (Olweus, 1993), porém, este não é um fenômeno exclusivo da escola, ocorrendo em locais onde há interação social, podendo surgir em diversos contextos como: trabalho, prisões, asilos de idosos, clubes e parques, entre vizinhos, entre outros, embora haja alguma controvérsia entre termos e conceitos usados para denominação. Ou seja, o *bullying*, como dito anteriormente, envolve um fenômeno grupal que aparece explicitamente na escola, uma vez que esta é, após a família, o ambiente de socialização mais importante no início da vida. Convém salientar ainda, que o fenômeno do *bullying* não se restringe a um nível sócio-econômico específico, nem a uma determinada faixa etária ou gênero (Olweus, 1978, 1993).

Como o *bullying* envolve diferentes tipos de comportamento agressivo pode ser classificado como direto ou indireto. O *bullying* direto caracteriza-se por ataques diretamente às vítimas, englobando atitudes como colocar apelidos, fazer ameaças, ofender verbalmente, fazer expressões e gestos que provoquem mal estar, além de comportamentos como chutar e bater. Já o *bullying* indireto é caracterizado pela ausência da vítima em questão, sendo as

atitudes mais utilizadas a indiferença, a difamação, o isolamento e a exclusão (Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Salmivalli, 1998).

Pesquisas têm indicado que há diferenças no modo de praticar *bullying* entre meninos e meninas (Olweus, 1991; Rigby & Slee, 1993; Whitney & Smith, 1993; Wilton, Craig & Pepler, 2000). De modo geral, os meninos apresentam uma maior frequência de envolvimento com *bullying*, seja como agressores, seja como vítimas (Cavalcante, 2004; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1991). O *bullying* direto é mais freqüente entre os meninos (Cavalcante, 2004; Grotperter & Crick, 1996; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993), sendo perceptível através de atos agressivos como chutes, socos, gritos e empurrões. Com as meninas o *bullying* ocorre principalmente como prática de exclusão ou difamação, através de boatos e sussurros e também através da manipulação das relações de amizade, sendo o *bullying* indireto o mais praticado (Cavalcante, 2004; Olweus, 1993).

Para análise da diferença de gênero devem-se considerar as características biológicas, os valores e as expectativas culturais, uma vez que meninos e meninas são tratados de maneiras distintas na maioria das culturas, havendo, inclusive, expectativas diferentes sobre seus comportamentos (Ruble & Martin, 1998). Culturalmente é esperado que os meninos apresentem temperamento difícil, sejam fortes e usem a agressividade para alcançar seus objetivos (Dodge, Coie & Lynam, 1998; Loeber & Hay, 1997), enquanto que se espera que as meninas sejam fracas, delicadas, obedientes, dóceis, passivas e mais sensíveis (Dodge et al., 1998; Lisboa, 2005; Ruble & Martin, 1998).

Nessa perspectiva, afirma-se que as crianças aprendem padrões culturais e comportamentos típicos aos sexos, através da observação dos modelos masculinos e femininos com os quais convivem (Ruble & Martin, 1998). Assim, as influências sócio-histórico-culturais estão relacionadas à aprendizagem vicária, ou seja, aprendizagem a partir

de modelos (Bandura, 1997). Desta maneira, meninos e meninas manifestam-se de forma distinta na prática de *bullying*, sendo que as meninas utilizam modos mais sutis ao praticarem o *bullying*, porém, não menos prejudiciais.

Bullying: Ansiedade e depressão

Estudos em vários países mostram que os atos de *bullying* são comuns e que pelo menos 15% dos estudantes estão envolvidos nesses comportamentos (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Olweus, 1998). No Brasil, nos anos de 2002 e 2003, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), sob a coordenação do médico Aramis Lopes Neto, desenvolveu o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes (Lopes Neto & Saavedra, 2003), investigando características de *bullying* entre 5.500 alunos de quinta à oitava série do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Neste estudo, constatou-se que 40,5% dos alunos estavam diretamente envolvidos em atos de *bullying*, sendo que 60,2% dos alunos afirmaram que o *bullying* ocorria mais frequentemente dentro das salas de aula (Lopes Neto, 2005).

Estudos recentes mostram que jovens vitimizados estão mais propensos a apresentarem problemas comportamentais e afetivos (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999), estando o processo de vitimização (*bullying*) associado a fatores de risco, tanto para as vítimas quanto para os agressores (Almeida, 2000; Olweus, 1978, 1993; Salmivalli, 1998). Experimentar o *bullying* tem conseqüências negativas imediatas e implicações a longo prazo (Lopes Neto, 2005; Rigby, 2003), podendo gerar dificuldades sociais, emocionais e acadêmicas, que estão diretamente relacionadas à frequência, duração e severidade dos atos de *bullying* (Lopes Neto 2005; Rigby, 2003).

As conseqüências do *bullying* afetam todos os envolvidos neste fenômeno, mas particularmente as vítimas, de modo que estas podem continuar a sofrer os resultados negativos do *bullying* para além do período escolar, podendo, por exemplo, apresentarem prejuízos em suas relações de trabalho (Fante, 2005; Wilton et al., 2000). Além disto, as crianças que sofrem *bullying* apresentam maior tendência a desenvolverem depressão e baixa autoestima quando adultos (Lopes Neto, 2005).

As vítimas de *bullying*, em geral, ficam amedrontadas e com baixa autoestima, podendo apresentar baixo desempenho escolar, *déficit* de concentração e aprendizagem. Estudos realizados por Olweus (1993) apontam que muitas crianças vítimas de *bullying* desenvolvem medo, pânico, depressão e distúrbios psicossomáticos. Com freqüência resistem ou recusam-se a freqüentar a escola, chegando a trocar de colégio, podendo desenvolver fobia escolar e social e, inclusive, abandonar efetivamente os estudos (evasão escolar). As vítimas podem, então, isolar-se socialmente, chegando muitas vezes ao ponto de tentarem ou cometerem suicídio (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Olweus, 1993).

Os agressores têm grande probabilidade de na vida adulta virem a adotar comportamentos antissociais e violentos, podendo apresentar atitudes delinqüentes e/ou criminosas (Lopes Neto & Saavedra, 2003). Futuramente, podem adotar atitudes agressivas no ambiente familiar (violência doméstica) e no trabalho (Lopes Neto, 2005), apresentando dificuldades de inserção social e impulsividade, dificuldades em respeitar leis, estando mais propensos ao uso de drogas, porte ilegal de armas e furtos (Fante, 2005).

Estudos têm demonstrado uma significativa correlação entre depressão e vitimização (Neary & Joseph, 1994; Olweus, 1991; Slee, 1999). Em um estudo sobre *bullying*, Olweus (1991) identificou que os agressores têm uma personalidade antissocial combinada com a força física, enquanto que as vítimas mostram-se ansiosas e fracas fisicamente. Em

consonância com estas idéias, Craig (1998) constatou que os agressores apresentaram mais comportamentos anti-sociais e de agressão física do que as vítimas, apresentando menores níveis de ansiedade e depressão. Em contrapartida, as vítimas mostraram um aumento de depressão e ansiedade.

Silverman, La Greca e Wasserstein (1995) argumentam que o elemento crítico da ansiedade é a exposição repetida ao estímulo, na qual um indivíduo aprende que existe uma probabilidade de perigo ou dano, podendo ser que, neste sentido, a ansiedade identificada seja resultante da exposição repetida ao *bullying*. Adicionalmente, salienta-se que a depressão grave pode levar as vítimas de *bullying* a cometerem suicídio, sendo que muitas destas tragédias, ocorridas em escolas e universidades, foram noticiadas pela mídia. Dentre os casos noticiados, ressalta-se o episódio da escola *Columbine*, ocorrido em Abril de 1999, no Colorado (EUA), o qual é retratado no documentário "*Tiros em Columbine*" (Bishop & Moore, 2002). O episódio refere-se a dois estudantes, de 17 e 18 anos, que entraram na *Columbine High School* armados, assassinaram 12 colegas e uma professora, e suicidaram-se em seguida. Os autores deste massacre foram vítimas da prática de *bullying* quando eram estudantes.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída de 182 crianças (m idade = 9,99 anos; dp = 1,15), sendo 103 meninos (56,6%) e 76 meninas (43,4%). Todos os participantes freqüentavam a 4ª série do ensino fundamental, sendo que 61 crianças (33,5%) eram provenientes de escolas estaduais, 74 crianças (40,7%) de escolas municipais e 47 crianças

(25,8%) de escolas particulares, da região do Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

1. *Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula* (Rubin, Bukowski & Parker, 1998): este instrumento foi construído utilizando alguns itens de um *Peer Assessment* traduzido (Bukowski, 2006). Consiste em uma lista de 28 afirmativas sobre altruísmo, *status* social no grupo de pares (aceitação e popularidade), desempenho escolar, agressividade e vitimização. Essas afirmativas descrevem características comportamentais, e as crianças foram solicitadas a escrever o nome do(s) seu(s) colega(s) de aula que, em sua opinião, mais se identificam ao lado da descrição dos itens. As crianças poderiam listar mais de um nome para cada afirmativa. Para este estudo, foram utilizados apenas oito questões deste instrumento, sendo que as crianças foram classificadas como agressoras (*bullies*) ou vítimas de acordo com a frequência que foram citadas por seus colegas nestas questões. O ponto de corte estabelecido foi de um desvio-padrão acima da média (score z) para identificação de agressores e vítimas. A partir deste ponto de corte, dentre as crianças identificadas como agressoras e vítimas, foram identificadas as que eram agressoras e vítimas ao mesmo tempo. Os itens que descreviam vitimização e, assim, foram assumidos como indicadores para vítimas foram: “*Os outros o incomodam*”, “*Os outros fazem maldade a essa pessoa*” e “*Alguém que é deixado (a) de lado pelas outras crianças na escola*” ($\alpha = 0,862$). E, para identificação dos agressores, utilizaram-se os itens: “*É arrogante e pensa que ele/ela é melhor do que os outros*”, “*Ameaça e vitimiza os outros*”; “*Alguém que bate ou empurra os outros*”,

“Alguém que machuca os outros fisicamente”, “Alguém que se envolve em lutas físicas” ($r = 0,924$).

2. *Autorrelato sobre depressão e ansiedade*: instrumento composto de cinco itens que descrevem traços de ansiedade e depressão, em escala do tipo *Likert* de cinco pontos (“1” = nunca, e “5” = sempre), composto pelas afirmativas: 1) “Com frequência me sinto muito triste” (depressão), 2) “Não pareço ser alguém que tenha alguma diversão” (depressão), 4) “Eu me sinto solitário” (depressão), 5) “Eu reclamo sobre os meus problemas” (depressão e ansiedade) e 6) “Eu pareço nervoso” (ansiedade). Quanto à consistência interna, o valor do *Alfa de Cronbach* para itens que avaliam depressão foi de 0,547 e para itens que avaliam ansiedade foi de 0,882.

Delineamento e procedimentos éticos e de pesquisa

Trata-se de um estudo descritivo, quantitativo, transversal e correlacional. Este trabalho é parte de um estudo maior, intitulado “*Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: Relações de Amizade, Comportamentos Pró-Sociais e Agressão*”, vinculado à linha de pesquisa “Clínica da Infância e da Adolescência”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da UNISINOS. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A amostra foi escolhida por conveniência, realizando-se inicialmente contato com a direção e coordenação pedagógica das escolas, sendo expostos os objetivos da pesquisa. Obteve-se, então, o consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis pelas crianças e dos próprios participantes, conforme orientações éticas para pesquisas com seres humanos. Foi garantido aos participantes o sigilo e a confidencialidade dos dados.

A aplicação dos instrumentos foi realizada de forma coletiva, em sala de aula, em dias e horários previamente combinados com os professores, a fim de não alterar a rotina escolar. A coleta de dados para o presente trabalho ocorreu nos meses de Abril e Maio de 2008. Pesquisadores treinados deram aos participantes instruções padronizadas, conforme previsto para aplicação dos instrumentos.

Resultados

A partir da frequência das citações dos nomes das crianças, por seus colegas, na *Lista de características dos amigos/colegas de sala de aula*, calculou-se a média de citações de cada criança nos itens selecionados para compor a variável de indicadores para *agressor* e *vítima* (*agressor* $m = 0,963$, $dp = 1,998$; *vítima* $m = 0,874$, $dp = 1,732$). Posteriormente, transformaram-se estes valores para escores z (padronizados) e estabeleceu-se o ponto de corte de um desvio-padrão acima da média para definir *agressores*, sendo as demais crianças da amostra foram definidas como *não-agressoras*. As frequências e as percentagens de *agressores* e *não-agressores* identificadas na amostra geral podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1. Frequências e percentagens de agressores e não-agressores

Itens	f	%	% válidos	% cumulativo
Agressores	16	8,8	8,8	8,8
Não-agressores	165	90,7	91,2	100,0

O mesmo procedimento foi realizado mais uma vez com a amostra geral, para definir crianças *vítimas* e *não-vítimas* (*vítimas* = crianças com um desvio-padrão acima da média;

não-vítimas = demais crianças). As frequências e percentagens de *vítimas* e *não-vítimas* identificadas na amostra geral podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 2. Frequências e percentagens de vítimas e não-vítimas

Itens	f	%	% válidos	% cumulativo
Vítima	14	7,7	7,7	7,7
Não-vítima	167	91,8	92,3	100,0

A partir da identificação das crianças classificadas como *agressoras* e *não-agressoras* e das *vítimas* e *não-vítimas*, buscou-se identificar dentre as *agressoras* e *vítimas* quais eram *agressoras* e *vítimas* ao mesmo tempo, e criou-se uma nova variável sobre os papéis sociais no *bullying*, que incluía: 1) crianças vítimas e não-agressoras, ou seja, assumem somente o papel de *vítima*, 2) crianças vítimas e agressoras, ou seja, *vítimas-agressoras* e 3) crianças agressoras e não-vítimas, ou seja, assumem somente o papel de *agressoras*. A partir desta classificação constatou-se que 31,2% das crianças que assumem o papel de agressoras no fenômeno do *bullying* assumem também o papel de vítima, ou seja, ora são agressoras, ora são vítimas, sendo classificadas, então, como *vítimas-agressoras*. A correlação entre as variáveis *agressor* e *vítima* foi de $r = 0,247$ ($p < 0,001$).

Com relação ao gênero, observa-se que das crianças identificadas como agressoras, 93,8% são meninos e 6,2% são meninas, enquanto que, das vítimas, 64,3% são meninos e 35,7% são meninas. Foi utilizado o Teste *t* de Student para verificar diferenças de gênero com relação às médias das crianças nas variáveis indicativas de *agressor* e indicativas de *vítima*. Não se observou diferença significativa entre as médias de citações para vítima entre os

gêneros ($p \geq 0,05$). No entanto, para a variável *agressor* observou-se uma diferença significativa, sendo a média dos meninos mais alta que a das meninas (meninos $m = 1,38$, $dp = 2,48$; meninas $m = 0,41$, $dp = 0,77$). Buscando-se verificar, também, diferenças de gênero com relação à ansiedade e depressão utilizou-se novamente o Teste *t*. Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de depressão e ansiedade para meninos e meninas ($p > 0,05$). A correlação entre as variáveis depressão e ansiedade foi de $r = 0,642$ ($p < 0,001$).

O Teste *t* foi utilizado para comparar as médias de ansiedade e depressão entre o grupo de crianças identificadas como vítimas e não-vítimas de *bullying*. Concluiu-se que não houve diferença significativa entre as médias de depressão e ansiedade entre os grupos estudados ($p > 0,05$). Foi utilizado também o Teste *t* para comparar as médias de ansiedade e depressão entre os grupos de crianças identificadas como agressoras e não-agressoras no *bullying*. Não foi encontrada diferença significativa entre as médias de depressão e ansiedade entre estes grupos ($p > 0,05$). Contudo, percebe-se uma tendência das crianças agressoras serem mais deprimidas do que as crianças não-agressoras (agressoras $m = 2,64$, $dp = 0,90$; não-agressoras $m = 2,28$, $dp = 0,76$; $p = 0,07$). Esta tendência merece ser considerada, e posteriormente comentada, em função da diferença do número de crianças em cada grupo (agressoras = 16, não-agressoras = 165), ou seja, embora o Teste *t* seja robusto para tal diferença é importante considerar este resultado e, mais adiante, refletir sobre o mesmo.

Para verificar as diferenças entre crianças vítimas, agressoras e vítimas-agressoras com relação a médias nas variáveis de depressão e ansiedade utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis. O resultado do teste não foi significativo, entretanto, as médias das crianças identificadas como vítimas-agressoras na variável ansiedade são mais elevadas do que as das crianças agressoras e das crianças vítimas (vítimas-agressoras $m = 3,15$, $dp = 0,98$; vítimas $m = 2,68$, $dp = 1,38$; agressoras $m = 2,56$, $dp = 0,81$). Com relação às escolas públicas e

particulares não houve diferença significativa para as variáveis sobre indicadores de *agressor* e *vítima* ($p \geq 0,05$).

Discussão

No presente estudo foi objetivo verificar diferenças entre *agressores* e *vítimas* no processo de *bullying* com relação aos seus níveis de ansiedade e depressão, investigando diferenças de gênero e de contexto (crianças de escolas públicas e particulares). Alguns resultados encontrados corroboram dados da literatura sobre diferenças na agressividade e no processo de *bullying* entre meninos e meninas, entretanto, outros contrariam estudos que verificaram elevados níveis de depressão em vítimas de *bullying*, não verificando estes sintomas em agressores.

Salienta-se que, de uma maneira geral, os estudos sobre *bullying* são recentes, mais ainda na América Latina e Brasil. É imprescindível, contudo, conhecer como se dá este fenômeno na cultura latino-americana e, especificamente, brasileira para o planejamento de propostas de intervenções clínicas eficazes. Nesta perspectiva, o presente estudo buscou conhecer o fenômeno da vitimização entre pares (*bullying*) em crianças de escolas públicas e particulares, meninos e meninas. O objetivo de identificar características de agressores e vítimas e diferenças de gêneros se apóia na importância de compreender as vulnerabilidades destas crianças, a fim de poder auxiliá-las e obter subsídios para se pensar em propostas de intervenções clínicas, tanto de forma individual quanto grupal, bem como para elaboração de programas de prevenção.

Os resultados desta investigação confirmam estudos que apontam que os meninos envolvem-se mais do que as meninas em episódios de *bullying*, figurando tanto como

agressores ou vítimas (Almeida et al., 2007; Olweus, 1998; Salmivalli, 1998). Salienta-se, assim, que os atos de agressividade que caracterizam o *bullying* podem possuir significado cultural diferente para os meninos e para as meninas. Para os meninos, a liderança assumida no papel de agressor do *bullying* pode representar poder e dominação (Salmivalli, 1998), socialmente esperada em nossa cultura, assumindo grande importância na vida social destes jovens. É possível que características biológicas (força física, entre outras) e *déficit* em habilidades sociais possam fazer com que meninos usem mais agressividade direta e física do que as meninas, podendo assim efetivamente se envolver mais em episódios de *bullying*, ou apenas serem mais notados que as meninas (Grotperter & Crick, 1996; Hinde, 1987).

As meninas podem envolver-se no fenômeno de *bullying* com formas mais sutis de agressividade como, por exemplo, a manipulação das relações de amizade, “fofocas” e, talvez por este motivo, não tenham sido identificadas nesta pesquisa. Estas idéias são apoiadas pelo estudo de Lisboa (2005), que constatou que as meninas usam mais agressões verbais para lidar com seus colegas, enquanto que os meninos usam mais agressões físicas. Convém salientar, contudo, que o instrumento utilizado contemplava mais questões voltadas para o *bullying* direto (bater, empurrar, etc.), o que também pode ter dificultado a identificação do “*bullying* feminino”.

Os dados deste estudo sugerem que as crianças agressoras podem estar mais deprimidas que as não-agressoras, contrariando os estudos de Craig (1998), que verificou que as vítimas apresentam índices de depressão mais elevados que os agressores. Mesmo que o teste utilizado tenha apontado uma tendência e não um resultado significativo, este dado alerta para o fato de que os agressores de *bullying* também apresentam sofrimento psíquico.

As intervenções, portanto, devem vislumbrar todos os envolvidos neste fenômeno, pois estes casos possivelmente irão aparecer na clínica psicológica sob diferentes formas de

psicopatologias. E, ao contrário de crenças distorcidas que reforçam a compaixão com relação às vítimas e a fragilidade das mesmas, os resultados mostram a vulnerabilidade dos agressores, que podem ser reforçados pelo grupo a estarem neste papel de dominação, tendo em vista que, na maioria das vezes, são vistos pelos seus colegas como “valentões”, e para manterem-se nesta posição usam de agressividade. Entretanto, pode-se supor que estas crianças não estejam tão felizes quanto parecem, ou quanto se espera que estejam (expectativas sociais), podendo apenas não conseguir sair deste papel por, além de serem reforçados pelos seus colegas, apresentarem um pobre repertório comportamental. Convém enfatizar que o fato de não terem sido observadas diferenças nas médias de ansiedade e depressão entre vítimas e agressores, quando outros estudos (Neary & Joseph, 1994; Olweus, 1993; Slee, 1999) apontam que vítimas são mais ansiosas e mais deprimidas, é um dado interessante e que aponta a possibilidade de que estas vítimas, mesmo sofrendo *bullying*, ainda podem ser, e provavelmente já estão sendo, resilientes (Dell’Áglio, Koller & Yunes, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2001).

A alternância de papéis, ou seja, o fato de que ora a criança age como agressor, ora como vítima, constatada em nosso estudo através da identificação de crianças *vítimas-agressoras*, e também a alta correlação entre as variáveis “*agressor*” e “*vítima*”, confirmam os dados da literatura que indicam que os papéis sociais do *bullying* não são estanques, podendo a criança assumir diferentes papéis, conforme o contexto em que se encontra (Lopes Neto, 2005; Olweus, 1991). Este fato pode ser compreendido a partir de estudos de Salmivalli e Voeten (2004), que consideram o *bullying* como um fenômeno de grupo, através do qual a violência que parte dos agressores é reforçada pela interação social entre os membros deste grupo. A alternância de papéis pode ser entendida, ainda, do ponto de vista da teoria cognitivo-social de Bandura (1987), que explica o funcionamento humano como um modelo

de reciprocidade triádica, na qual os indivíduos são influenciados pelo contexto, e por sua vez, exercem influência sobre ele, aprendendo através do modelo de comportamentos de pessoas com as quais têm contato. Considerando os resultados deste estudo, pode-se compreender que o comportamento de agressor e/ou vítima pode ser adquirido pelo processo de modelação. Isto é, comportamentos de colegas, observados pelas crianças, podem ser imitados a partir de uma identificação e repetidos em diferentes situações e contextos (Bandura, 1987). O fato de a criança ora ser vítima, ora ser agressor pode estar relacionado à aprendizagem observacional (Bandura, 1987) e/ou à dinâmica do grupo de pares (Dishion, Nelson & Yasui, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004).

No que diz respeito aos níveis de ansiedade e depressão, a pesquisa aponta tendências das crianças que assumem o papel de vítimas-agressoras apresentarem maiores níveis de ansiedade, e das crianças agressoras serem mais deprimidas que as crianças não-agressoras, como dito anteriormente. Estes achados contrariam estudos prévios que referem os agressores como crianças menos ansiosas e também menos deprimidas (Craig, 1998). Estes dados sugerem que o fenômeno *bullying* é, de modo geral, um fenômeno ansiogênico, podendo o fato de as vítimas-agressoras serem mais ansiosas estar relacionado à dúvida e ao medo (e, assim, maior ansiedade) frente a qual papel irão assumir no próximo episódio de *bullying*, ou por já terem assumido diferentes papéis na hierarquia de poder neste processo ficarem temerosas por perder ou ganhar a liderança. Frente a esta insegurança, os pensamentos destas crianças podem estar focados no futuro e sendo caracterizados por previsões de perigo, ou seja, com conteúdos típicos de ansiedade (Beck, citado por Friedberg & McClure, 2004).

Os resultados encontrados possibilitam uma reflexão sobre alguns aspectos do *bullying* em nossa cultura e no contexto estudado. Pode-se supor que as diferenças encontradas nos níveis de depressão e ansiedade entre agressores e vítimas sejam fruto de influências

contextuais e culturais específicas, ou estejam relacionadas aos instrumentos e à metodologia do presente estudo. Ou seja, a ausência de diferença significativa pode ter ocorrido devido ao tamanho dos grupos comparados (houve diferença considerável entre o número de *vítimas* e *não-vítimas*, e também de *agressoras* e *não-agressoras*). Além disto, seria interessante utilizar múltiplas fontes de coleta de dados, como professores e pais, para identificação das crianças agressoras e vítimas e não somente os colegas. De qualquer forma, os instrumentos mostraram-se consistentes e os resultados, que apontam para direções importantes e relevantes na perspectiva clínica, devem ser considerados.

Autores apontam que a agressividade possui diferentes formas e funções (Lisboa, 2005; Little et al., 2003) e nem sempre é um comportamento negativo que causa danos a outros. Desde que se iniciaram estudos e outras discussões leigas sobre *bullying*, a crença mais identificada é a preocupação e “pena” das vítimas e a certeza de que os agressores vivem em situação de hedonismo coletivo e *déficit* em desenvolvimento moral (Almeida & Del Barrio, 2005). O fato dos agressores mostrarem-se mais deprimidos alerta para uma possível negligência de profissionais e pais em assistirem estas crianças, pois pré-estabelecem de que estas estejam bem, merecendo somente ser punidas. Não se pretende legitimar o fenômeno *bullying*, mas é necessário entendimento científico e contextualizado do mesmo para evitar o reforçamento de crenças distorcidas das pessoas, bem como estereótipos culturais. Se por um lado, estudos científicos e conhecimentos leigos sobre *bullying* podem estar deixando os agressores mais vulneráveis, estes parecem estar auxiliando as vítimas, que não se mostram mais ansiosas e nem mais deprimidas como antes foi constatado em outras pesquisas (Neary & Joseph, 1994; Slee, 1999; Olweus, 1993).

A oscilação de papéis sociais entre agressores e vítimas aponta para a necessidade de preocupação e intervenção, mas também reforça o fato de que as relações sociais, os grupos

humanos e o desenvolvimento de jovens são extremamente dinâmicos e influenciados pelo contexto. Cabe aos profissionais realizarem diagnósticos completos, levando em conta múltiplos aspectos e fontes, pois as crianças aprendem e ensinam a estar resilientes de forma constante.

Considerações finais

De modo geral, este estudo possibilita a compreensão de alguns aspectos do fenômeno *bullying* no contexto escolar, corroborando alguns dados da literatura que demonstram um maior envolvimento dos meninos neste fenômeno (Almeida et al., 2007; Olweus, 1998; Salmivalli, 1998). Outros não o são (Craig, 1998), apontando, por exemplo, tendências mais depressivas em crianças agressoras, o que até então não foi explorado pela literatura. Enfatiza-se assim, a importância de uma análise contextualizada, que considera as diferenças culturais.

Estudos descritivos e comparativos, como o presente, são importantes para o planejamento de intervenções futuras, que combatam e previnam a vitimização entre pares, bem como sirvam como fonte de conhecimento para psicólogos clínicos que recebem casos de agressores e vítimas com comportamentos vulneráveis e sintomas. Além disto, tais pesquisas são relevantes para identificar fatores e comportamentos de risco e proteção no contexto escolar. A partir destes achados, enfatiza-se a importância de estudos longitudinais, uma vez que os papéis do *bullying* podem variar de acordo com o tempo e o contexto em que a criança está inserida.

Apesar de a literatura apontar que o relato das crianças sobre seus comportamentos e de seus colegas tem-se mostrado um método fidedigno na mensuração do *bullying* (Pellegrini, 2001), sugere-se que estudos futuros investiguem outras fontes de informações, como, por

exemplo, a percepção dos professores sobre o fenômeno do *bullying*, podendo incluir, também, estudos observacionais. Desta forma, o entendimento do *bullying* poderia ser ampliado, pois este tipo de coleta de dados permitiria o cruzamento de informações, e possibilitando triangulação de dados.

Finalmente, frente aos poucos estudos sobre *bullying* na cultura latino-americana e, sobretudo, no Brasil, entende-se que os resultados do presente estudo podem estar contribuindo para o maior entendimento deste fenômeno. Assim sendo, salienta-se que todos os dados devem ser contextualizados, não sendo adotados como verdades absolutas, mas compreendidos como perspectivas válidas para o planejamento de intervenções em escolas, bem como intervenções clínicas.

Referências

- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Bezerra.
- Almeida, A. M. T. & Del Barrio, C. (2002). A vitimização em contextos escolares. In C. Machado & R. Abrunhosa (Eds.), *Violência e vítimas de crime* (2. ed.). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. M. T. & Del Barrio, C. (2005). Dos traços aos processos de grupo: Explicações causais de adolescentes portugueses sobre os maus tratos entre pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 59-79.
- Almeida, A. M. T., Lisboa, C. S. M. & Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.

- Antunes, D. C. & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-41.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
(Original published in 1969)
- Berger, C. & Lisboa, C. S. M. (no prelo). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en lo microsistema escolar. In C. Berger & C. S. M. Lisboa (Eds.), *Agresión en contextos educativos: Reportes de la realidad latinoamericana*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bishop, C. (Produtor) & Moore, M. (Diretor). (2002). *Tiros em Columbine* [DVD]. Estados Unidos: Alpha Films.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behaviour*, 20(3), 173-184.
- Bosworth, K., Espelage, D.L. & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bukowski, W. (2006). *Code book for the one world whole child study: Teacher and peer assessments*. Unpublished questionnaires, Department of Psychology, Concordia University, Montreal, Canada.
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C. & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22(2), 143-151.

- Carvalho, P. P. (2005). *Bullying e subjetividade: Estudo preliminar sobre o fenômeno bullying em escola pública de Uberaba-MG*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Psicologia, Universidade de Uberaba, Uberaba.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, PUC-Campinas, Campinas.
- Cavalcante, M. (2004). Bullying: Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. *Nova Escola*, 19(178), 58-61.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N. & García-Barco, L. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução para Pesquisa com Seres Humanos. Resolução 016/2000*. Brasília: Autor.
- Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Resolução 196/1996*. Brasília: Autor.
- Constantini, A. (2004). *Bullying: Como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens*. São Paulo: Itália Nova.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying and fighting. *World Health International Report*. World Health Organization.
- Craig, W. & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-583.
- Dell'Áglio, D. D., Koller, S. H. & Yunes, M. A. M. Y. (2006). *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Dishion, T., Nelson, S. & Yasui, M. (2005). Predicting early adolescent gang involvement from middle school adaptation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 62-73.
- Dodge, K., Coie, J. & Lynam, D. (1998). Agression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional, and personality development* (3. ed.) (pp. 779-862). New York: J. Wiley.
- Fante, C. (2005). *O fenômeno bullying*. Campinas: Versus.
- Friedberg, R. & McClure, J. (2004). *A prática de terapia cognitiva com crianças e adolescentes* (C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Grotpeter, J. & Crick, N. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328-2338.
- Guzzo, R. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Eds.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: Alínea.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships, and culture: Links between ethology and the Social Sciences*. Cambridge: University Press.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Friendship as a factor in the cycle of victimization and maladjustment. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Justicia, F. J., Benítez Muñoz, J. L., Fernández de Haro, E. & Berbén, A. G. (2007) El fenómeno del acoso laboral entre los trabajadores de la universidad. *Psicología em Estudo*, 12(3), 457-463.

- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, relações de amizade e vitimização em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado não-publicada, PPG-Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lisboa, C. S. M. & Koller, S. H. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: El rol de los amigos. In C. Berger & C. S. M. Lisboa (Eds.), *Agresión en contextos educativos: Reportes de la realidad latinoamericana* (pp. 161-183). Santiago: Editorial Universitaria.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lopes Neto, A. (2005). Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 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.
- Maciel, R. H., Cavalcante, R., Matos, T. G. R. & Rodrigues, S. (2007) Autorrelato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral nos bancários: Uma fotografia. *Psicologia e Sociedade*, 19(3), 117-128.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburg: Spotlights 23.
- Morales Ruiz, M. E., García de la Cadena, C. & Grazioso de Rodríguez, M. P. (2006). Conciencia sobre intimidación en la formación de maestras de párvulos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 65-72.

- Moreno Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A., Garrosa Hernández, E., Morante Benadero, M. E. & Rodríguez Carvajal, R. (2005). Diferencias de género en el acoso psicológico en el trabajo: Un estudio en población española. *Psicologia em Estudo, 10*(1), 3-11.
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to selfconcept and depression among schoolgirls. *Personality Individual Differences, 16*(1), 183-186.
- Oliveira, A. S. & Antonio, P. S. (2006). Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: Possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. *Revista Eletrônica de Enfermagem, 8*(1), 30-41.
- Oliveros Donohue, M. A. & Barrientos Achata, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría, 60*(3), 150-155.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: APA.
- Palácios, M. & Rego, S. (2006). Bullying: Mais uma epidemia invisível? *Revista Brasileira de Educação Médica, 30*(1), 3-3.

- Paludo, S. & Koller, S. H. (2005). Quem são as crianças que estão nas ruas: Vítimas ou vitimizadoras? *Interação em Psicologia*, 9(1), 65-76.
- Pellegrini, A. (2001). Sampling instances of victimization in middle school. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 125–144). New York: Guilford.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Acer.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K. & Slee, P. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry Human Development*, 23, 273-282.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional, and personality development* (3. ed.) (pp. 619-700). New York: J. Wiley.
- Ruble, D. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional, and personality development* (3. ed.) (pp. 933-1016). New York: J. Wiley.
- Rutter, M., Pickles, A., Murray, R. & Eaves, L. (2001). Testing hypotheses on specific environmental causal effects on behavior. *Psychological Bulletin*, 127(3), 291-324.
- Salmivalli, C. (1992). *Bullying as a group process*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Department of Psychology, University of Turku, Turku, Finland.
- Salmivalli, C. (1998). Not only bullies and victims - Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors. Turun yliopiston julkaisu. In *Annales Universitatis Turkuensis* (pp. 135-137). Turku: Turun Yliopisto.

- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Silverman, W., La Greca, A. & Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relations to anxiety. *Child Development*, 66(3), 671-686.
- Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying: Una visión actual. *Revista chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wilton, M., Craig, W. & Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245.

Original received: June 30th, 2009

Revision received: November 17th, 2009

Accepted: November 20th, 2009