

ARTIGO

Associação entre *bullying* escolar e o país de origem: um estudo transcultural

Marcela Almeida Zequinão^I 

Pâmella de Medeiros^I 

Fábio Augusto Lise^{II} 

Maria Teresa Ceron Treviso^{III} 

Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira^{III} 

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar o *bullying* em Portugal e no Brasil verificando possíveis associações com o país de origem. Participaram 789 crianças e adolescentes. Apesar de haver diversos questionários acerca da temática, utilizou-se o Questionário de Olweus em virtude de sua relevância e vasta utilização em todo o mundo, o que facilita a comparação dos resultados. Verificou-se que os brasileiros apresentaram associações envolvendo menor escolaridade da mãe, maior índice de reprovação escolar, menor incidência da prática de atividades físicas, menos chances de denunciar o agressor e menos apoio dos colegas no momento da agressão. Os brasileiros se autodeclararam mais vítimas e os portugueses mais vítimas-agressoras. Em ambos os países, o local em que mais aconteceram agressões foi no recreio. Em geral, os brasileiros apresentaram mais indícios de vulnerabilidade para o envolvimento em situações de *bullying*, ressaltando-se o isolamento social como característica de risco das vítimas-agressoras.

PALAVRAS-CHAVE

bullying; vitimização; agressão; vítimas-agressoras; transcultural.

^IUniversidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

^{II}Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil.

^{III}Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ASSOCIATION BETWEEN SCHOOL BULLYING AND COUNTRY OF ORIGIN: A TRANSCULTURAL STUDY

ABSTRACT

The aim of the study was to analyze bullying in Portugal and Brazil and to verify possible associations with the country of origin. 789 children and adolescents participated. The Olweus Questionnaire was used to analyze bullying. Although there are several questionnaires in this theme, it was chosen due to its relevance and wide use throughout the world, which facilitates the comparison of the results. It was verified that Brazilians presented associations with less education of mother, greater disapproval, less physical activity practice, less chances of denouncing the aggressor and less support of the peers at the time of the aggression. Brazilians declared themselves more victims and the Portuguese more victims-aggressors. In both countries the place where the most aggressions occurred was in the playground. In general, Brazilians presented greater evidence of vulnerability to bullying involvement, and social isolation was highlighted as a risk characteristic of victim-aggressors.

KEYWORDS

bullying; victimization; aggression; bully-victim; transcultural.

ASOCIACIÓN ENTRE BULLYING ESCOLAR Y EL PAÍS DE ORIGEN: UN ESTUDIO TRANSCULTURAL

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar la intimidación en Portugal y Brasil y verificar posibles asociaciones con el país de origen. Participaron 789 niños y adolescentes. Se utilizó el Cuestionario de Olweus para el análisis del *bullying*. A pesar de haber varios cuestionarios en esta temática, éste fue escogido en función de su relevancia y amplia utilización en todo el mundo, lo que facilita la comparación de los resultados. Los brasileños presentaron asociaciones con menor escolaridad de la madre, mayor reprobación, menor práctica de actividades físicas, menos posibilidades de denunciar al agresor y menos apoyo de los colegas en el momento de la agresión. Los brasileños se declararon más víctimas y los portugueses más víctimas-agresoras. En ambos países el lugar en que ocurrieron más agresiones fue en el recreo. En general, los brasileños presentaron mayores indicios de vulnerabilidad para el *bullying* y se resalta el aislamiento social como característica de riesgo de las víctimas-agresoras.

PALABRAS CLAVE

bullying; victimización; agresión; víctimas-agresores; transcultural.

INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar vem sendo uma temática bastante discutida na literatura mundial nas últimas décadas. Sabe-se que esse fenômeno se tornou um problema de saúde pública, considerando sua elevada prevalência e os prejuízos que causa ao desenvolvimento saudável e ao bem-estar psicossocial de crianças e adolescentes (De Oliveira *et al.*, 2015). Atualmente, pode-se dizer que há um consenso sobre a definição de *bullying*, que é caracterizado como qualquer comportamento agressivo constituído de três elementos centrais: a intenção de prejudicar a vítima; a natureza repetitiva das agressões; e o desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Centers for Disease Control and Prevention, 2014; Gaffney, Ttofi e Farrington, 2018). É também um fenômeno social e de grupo, no qual os comportamentos dos estudantes envolvidos, bem como dos demais membros da comunidade escolar, exercem efeito sobre a sua gênese, manutenção e/ou interrupção. Sendo assim, o *bullying* pode envolver crianças e adolescentes de diferentes maneiras, fazendo com que estas assumam papéis diferenciados em relação à postura adotada perante o acontecimento.

No entanto, apesar de a ocorrência do *bullying* escolar ser considerada bastante comum, ainda permanece na literatura certo grau de discordância em relação ao percentual de envolvimento nesses eventos, principalmente em virtude dos métodos de avaliação utilizados nas pesquisas (Gaffney, Ttofi e Farrington, 2018). Em um estudo realizado em 40 países para verificar a prevalência de *bullying*, identificou-se que, em média, 26% dos adolescentes estão envolvidos nessa situação (Craig *et al.*, 2009), enquanto uma recente metanálise de 80 estudos internacionais descobriu a prevalência de 34,5 e 36% para agressores e vítimas de *bullying*, respectivamente (Modecki *et al.*, 2014).

Entre esses papéis de participação, podem-se citar o agressor e a vítima (Tsang, Hui e Law, 2011), sendo que muitas vezes esses papéis acabam entrelaçados, situação na qual um mesmo indivíduo pode assumir duas ou mais posturas, como no caso das vítimas-agressoras (Kochel *et al.*, 2015). Além dessas atuações, tem-se também o espectador, que pode ser tanto defensor quanto reforçador desse tipo de violência (Zych *et al.*, 2017). Sabe-se que, independentemente do papel assumido, a participação nesse acontecimento pode trazer diversas consequências negativas aos envolvidos, resultando em problemas graves até mesmo na vida adulta (Obrdalj *et al.*, 2013).

Considerando esse aspecto, muitos pesquisadores da área desenvolveram programas de prevenção, de intervenção e combate ao *bullying* nas escolas. Craig *et al.* (2009) apontam que grande parte desses estudos não vinha encontrando sucesso nos resultados verificados, fato decorrente da aplicação das intervenções propostas na literatura. Contudo, uma recente metanálise, que incluiu 100 avaliações de intervenção contra o *bullying* nas escolas, com diversos modelos de programas *antibullying* baseados na escola, verificou que de modo geral os programas reduzem efetivamente o *bullying* escolar em relação à agressão (aproximadamente 19-20%) e à vitimização (15-16%) (Gaffney, Ttofi e Farrington, 2018).

A eficácia dos programas de intervenção também pode ser explorada de acordo com as características da avaliação, como a localização de implementação. Para exemplificar tal situação, podem-se citar os achados com dois dos principais programas de intervenção conhecidos mundialmente: o *KiVa Antibullying Program* (Salmivalli e Poskiparta, 2011) e o *Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)* (Olweus, 1991). Embora ambos os programas tenham sido aplicados em diferentes países e obtidos resultados positivos em relação ao combate ao *bullying*, percebe-se que os efeitos foram maiores nos estudos realizados com o KiVa na Finlândia e com o OBPP na Noruega (seus países de origem) do que quando foram realizados em outros países (Gaffney, Ttofi e Farrington, 2018). Assim, Molcho *et al.* (2009) sugerem que pesquisas futuras devem explorar como a eficácia dos programas *antibullying* pode variar em todo o mundo, sendo necessário identificar quais componentes específicos dos programas de intervenção são mais eficientes na redução do *bullying* em cada contexto.

Acredita-se que programas de intervenção generalistas e com uma visão descontextualizada da realidade da escola não conseguem solucionar as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Ou seja, para se compreender esse tipo de violência é preciso considerar que o ecossistema escolar está envolvido em sua origem e manutenção. Qualquer tipo de interferência no *bullying* deve levar em consideração diversas dimensões sociais, além de uma visão ecológica sobre sua propagação (Bronfenbrenner, 2011; Freire e Aires, 2012).

Bronfenbrenner (2011) traz importantes contribuições acerca da interferência do meio no desenvolvimento dos indivíduos considerando sua teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Segundo esse autor, quatro aspectos se inter-relacionam na constituição do desenvolvimento do sujeito, sendo eles: processo, pessoa, contexto e tempo, conhecidos como modelo PPCT. O processo refere-se à relação entre as características da pessoa e do contexto, sendo importantes aqui os processos proximais, aqueles caracterizados por interações recíprocas, estáveis e duradouras entre a pessoa, os objetos e os símbolos do seu ambiente externo imediato. A pessoa é entendida como um sujeito biopsicossocial, constituída de componentes individuais, biológicos, hereditários, cognitivos, emocionais e comportamentais.

Sendo um fenômeno de extrema complexidade, para ser mais bem compreendido em suas diversas facetas, o *bullying* escolar precisa ser investigado de maneira profunda, principalmente em diferentes comunidades (Zequinão *et al.*, 2016). Acredita-se que com a recolha de dados envolvendo diversidades seja possível a elaboração de programas de intervenção mais eficazes, que visem analisar o *bullying* e seus envolvidos em diferentes contextos e culturas. Entretanto, faz-se necessário desenvolver estudos de modelos transculturais e permitir o estabelecimento de um quadro mais completo das determinantes de *bullying* entre crianças e adolescentes (Harel-Fisch *et al.*, 2011).

Considerando esses aspectos, este artigo apresenta como base empírica uma investigação que buscou analisar a compreensão de como se comportam os envolvidos no fenômeno *bullying* em diferentes realidades socioculturais, bem como estabelecer a ecologia desse fenômeno, mapear as relações sociais entre os atores envolvidos, os comportamentos, afetos e silêncios que retroalimentam e contribuem para a manutenção do ciclo de violência. Constitui objetivo deste artigo analisar o *bullying* escolar em Portugal e no Brasil e verificar possíveis associações com o país de origem.

MÉTODOS

DESIGN

A pesquisa realizada, base empírica deste artigo, caracteriza-se como um estudo transcultural, de corte transversal, de cunho exploratório e amostragem intencional, realizado na cidade metropolitana de Braga, Região do Minho, Norte de Portugal, e na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, Região Sul do Brasil, entre novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado no Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, processo n. 010/2014 (Portugal), e no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), processo n. 5.439/2011, expediente n. 75/2011 (Brasil).

Apesar de Portugal e Brasil serem países lusófonos, a escolha por tais espaços deu-se em virtude de se considerar que ambos possuem características muito específicas em relação a questões sociais, econômicas, políticas e culturais que podem refletir também de maneira diferenciada dentro do contexto escolar. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o *bullying* escolar em Portugal e no Brasil e verificar possíveis associações com o país de origem (Portugal e Brasil). Para isso, o artigo foi estruturado com base nos seguintes objetivos específicos:

- comparar as características gerais dos participantes de ambos os países (com base em questões como nível de escolaridade da mãe; reprovação escolar; prática de atividade física; perfil de participação no *bullying*);
- comparar as características dos processos referentes ao *bullying* em ambos os países (com base em informações das vítimas sobre contar a alguém a respeito da agressão sofrida e do apoio recebido; principais lugares onde ocorrem as vitimizações; frequência que agrediu alguém na escola e os motivos; frequência sobre ajudar a agredir um colega; associação entre papéis de participação no *bullying* e experiência de ficar isolado na escola).

PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, integraram o estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após a seleção, foram convidadas a participar da pesquisa todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do ensino fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando entre o 3º e 6º ano nas duas cidades e suas respectivas proporcionalidades entre escolas públicas e privadas, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0,05 e poder de 50%. De acordo com o cálculo amostral, chegou-se ao número de 767

participantes, sendo 374 em Portugal (299 de escola pública e 75 de escola privada) e 393 no Brasil (266 de escola pública e 126 de escola privada). Tendo em vista que todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano foram convidadas a participar, o número de participantes total foi de 789, sendo 392 em Portugal (308 de escola pública e 84 de escola privada) e 397 no Brasil (268 de escola pública e 129 de escola privada).

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre o estudo e explicitaram sua anuência em participar por meio do Termo de Assentimento (TA), que foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança.

Após a entrega dos termos de consentimento e assentimento assinados, todos os participantes responderam ao questionário de autorrelato sobre sua participação em situações de *bullying*, o qual foi aplicado e supervisionado por dois pesquisadores treinados para esclarecer qualquer dúvida dos participantes.

O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

VARIÁVEIS

Para descrever as situações de *bullying* e os possíveis papéis de participação nesse fenômeno foi utilizado o Questionário de Olweus (1996). Por meio de duas questões foi possível estabelecer o perfil dos participantes. A primeira questão perguntava quantas vezes, nos últimos três meses de aula, o participante tinha sido vítima de *bullying* escolar, enquanto a segunda perguntava quantas vezes o participante tinha sido agressor. Com as informações obtidas por meio daqueles que responderam que foram vítimas e agressores três ou mais vezes, criou-se uma variável “vítima-agressora”. Assim, os participantes foram classificados em quatro categorias de participação no *bullying*:

1. “não participa”;
2. “vítima”;
3. “agressor”;
4. “vítima-agressora”.

O Questionário de Olweus apresentou nível de consistência interna moderado, com alfa de Cronbach igual a 0,614.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados foram analisados inicialmente pela estatística descritiva (média, desvio padrão e distribuição de frequência). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. O teste U de Mann-Whitney foi utilizado para verificar as diferenças entre os grupos, e o teste qui-quadrado verificou as associações entre as variáveis categóricas. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

ANÁLISE COMPARATIVA DA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como se pode verificar na Tabela 1, na caracterização dos participantes de Portugal e do Brasil, estes apresentaram homogeneidade em relação a sua idade ($x=9,89$; $DP=1,30$; $x=9,77$; $DP=1,46$, respectivamente). No entanto, em todas as outras variáveis foi encontrada uma associação significativa com o país. Isso pode evidenciar que, embora existam algumas similaridades entre os dois países, os aspectos socioeconômicos, político/legislativos e culturais têm grande impacto nas relações e características psicossociais dos participantes da pesquisa.

Entre essas variáveis sociodemográficas associadas ao país encontrava-se a escolaridade das mães. Considerando as respostas aos questionários e seu lugar de origem, pode-se constatar que em Portugal, predominantemente, as mães estudaram até o ensino médio (26,3%), enquanto no Brasil a maioria das mães possuía o ensino fundamental (33%). Porém, ao se comparar os dados referentes ao número de mães com curso superior, percebe-se que no Brasil (23,2%) existem mais mães com terceiro grau que em Portugal (17,1%). Pode-se perceber maior polaridade na escolaridade das mães brasileiras, pois a maior parte delas ou possui o ensino fundamental ou nível superior (dois extremos), enquanto as mães de Portugal apresentaram níveis educacionais mais harmônicos, concentrados no ensino fundamental e médio, com menos pessoas com ensino superior. Esses dados podem ser indicativos de diferenças entre acessibilidade, investimentos governamentais e aspectos políticos do sistema educacional nas duas realidades.

Ao se analisar os dados sobre as características escolares dos participantes da pesquisa, verificou-se que na amostra brasileira houve quase quatro vezes mais reprovações (20,4%), se comparado ao contexto português (6,7%). Além disso, mais da metade dos estudantes do Brasil relatou que não praticava atividade física (51,7%), quando os de Portugal (41,4%) apresentaram um índice bem menor. Esses dados também podem ser considerados indicativos de diferenças culturais e práticas educacionais adotadas pelos dois países, pois crianças com faixa etária similar, expostas a conhecimentos do mesmo grau de complexidade, deveriam atingir o mesmo desempenho escolar. Sendo assim, pode-se considerar que no Brasil, possivelmente, exista uma deficiência nos processos integrantes da aprendizagem e/ou nos processos de sua avaliação. Além disso, a discrepância na incidência da prática de atividades físicas pode evidenciar uma diferenciação cultural e de valores entre as duas amostras que compuseram o estudo realizado.

A realização dessa comparação entre as características dos participantes da pesquisa torna-se importante para se verificar as diferenças socioeconômicas e culturais entre os dois países e de que maneira elas tem consequência nos comportamentos adotados por crianças e adolescentes em idade escolar. E, refletindo a respeito da ação escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying*, cabe aos profissionais atuantes na escola planejar intervenções considerando a complexidade do problema enfrentado, sem deixar de voltar sua atenção ao contexto social dos envolvidos (Freire e Aires, 2012).

Tabela 1 – Características gerais dos escolares de Portugal e do Brasil.

Variáveis	Total (N=789)	Portugal (N=392)	Brasil (N=397)	p-valor*
	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	
Idade (anos)	9,83 (1,38)	9,89 (1,30)	9,77 (1,46)	0,170
Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor**
	n (%)	n (%)	n (%)	
Escolaridade da mãe				<0,001
Não soube responder	252 (32,0)	130 (33,2)	122 (30,7)	
Ensino fundamental	222 (28,2)	91 (23,3)	131 (33,0)	
Ensino médio	155 (19,7)	103 (26,3)	52 (13,1)	
Ensino superior	159 (20,2)	67 (17,1)	92 (23,2)	
Repetiu de ano na escola				<0,001
Não	676 (86,4)	363 (93,3)	313 (79,6)	
Sim	106 (13,6)	26 (6,7)	80 (20,4)	
Pratica atividade física				0,003
Não	363 (46,5)	162 (41,4)	201 (51,7)	
Sim	417 (53,5)	229 (58,6)	188 (48,3)	
<i>Bullying</i>				0,029
Não participa	594 (75,3)	289 (73,7)	305 (76,8)	
Vítima	129 (16,3)	60 (15,3)	69 (17,4)	
Agressor	32 (4,1)	18 (4,6)	14 (3,5)	
Vítima-agressora	34 (4,3)	25 (6,4)	9 (2,3)	

\bar{x} (DP): média (desvio padrão); n: número de participantes. * U de Mann-Whitney. ** Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

ANÁLISE COMPARATIVA DA CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS REFERENTES AO BULLYING

Embora apenas recentemente o fenômeno *bullying* tenha começado a se destacar como gerador de sofrimento psíquico e violência psicológica, é importante afinar que sua ocorrência é anterior a sua visibilidade, ou seja, por muito tempo esse acontecimento não foi nominado ou caracterizado como danoso para as relações sociais e de aprendizagem na escola (Freire e Aires, 2012). Ao se analisar os dados do estudo, pode-se constatar um número elevado da incidência desse processo e violência escolar. Na Tabela 2, pode-se perceber que foi encontrada uma associação

entre o número de vezes que os participantes sofreram agressões na escola e o país de origem ($p=0,001$). Dessa maneira, os participantes brasileiros relataram maior frequência em vitimização leve (37% uma ou duas vezes), bem como em vitimização severa (13,4% cinco ou mais vezes). Já os portugueses relataram maior frequência em vitimização média (10,2% três ou quatro vezes).

O *bullying* é uma afirmação de poder interpessoal por meio da agressão sobre uma vítima mais fraca, apresentando efeitos imediatos e tardios nos atores envolvidos (agressores, vítimas e observadores). Os efeitos negativos são causados tanto pelas agressões como pela vitimização. Na Tabela 1, cabe destacar como os participantes da pesquisa se identificaram quanto ao seu papel nos processos que levam ao *bullying*. Entre os escolares brasileiros, pode-se perceber uma maior porcentagem de vítimas. O alvo do *bullying* é aquela pessoa que por repetidas vezes acaba sofrendo alguma agressão intencional; a vítima apresenta características que a tornam mais suscetível a sofrer algum tipo de violência. Muitas dessas características podem estar relacionadas a formas de tratamento familiar que ceifam a autonomia (Lopes Neto, 2005) ou que superprotegem as crianças, não as desafiando a tomar posições e assumir comportamentos de acordo com situações do cotidiano. Já entre os escolares portugueses, constatou-se maior incidência de vítimas-agressoras ($p=0,029$) (Tabela 1). Alvos/Autores são aqueles que sofrem o *bullying* e o replicam em outros colegas, que usam o *bullying* para diminuir seu sentimento de inferioridade. Dados de pesquisa têm revelado que esses indivíduos são mais propensos a problemas psíquicos (Lopes Neto, 2005).

Tabela 2 - Frequência com que sofreu vitimização na escola.

Quantas vezes algum(a) aluno(a) fez algo de mal a você no último período?	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n (%)	n (%)	n (%)	
Nenhuma vez	378 (47,9)	206 (52,6)	172 (43,3)	0,001
Uma ou duas vezes	245 (31,1)	98 (25,0)	147 (37,0)	
Três ou quatro vezes	65 (8,2)	40 (10,2)	25 (6,3)	
Cinco ou mais vezes	101 (12,8)	48 (12,2)	53 (13,4)	

n: número de participantes. *Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Verificou-se também uma associação significativa entre contar a alguém sobre a vitimização e o país de origem ($p=0,012$). Observou-se que 22,7% dos participantes brasileiros não contaram a ninguém sobre a agressão sofrida, enquanto 13,7% dos portugueses também não o fizeram. Na maioria das vezes, os alvos não falam ou reclamam sobre o *bullying* por medo de não serem ouvidos ou por vergonha de suas características. Geralmente o alvo não possui recursos psíquicos para reagir à agressão (Lopes Neto, 2005).

Do mesmo modo, também foi encontrada associação significativa dos países — Brasil e Portugal — em relação ao apoio recebido ($p<0,001$) em situações envolvendo o *bullying*. Verificou-se que 17,9% dos brasileiros relataram que ninguém

os defendeu quando sofreram *bullying*, contra apenas 6,9% dos portugueses que relataram a mesma situação (Tabela 3). A retroalimentação desse ciclo de violência se deve a incapacidade de a vítima denunciar a violência por sentir-se humilhada e com medo de sofrer novas violências ou violências mais graves, e também do espaço escolar, que é ineficiente na resolução do problema e muitas vezes assumindo a postura e o posicionamento de que o *bullying* é um fenômeno natural (Freire e Aires, 2012; Lopes Neto, 2005).

Tabela 3 - Informações das vítimas sobre contar a alguém da agressão sofrida e apoio recebido.

Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n (%)	n (%)	n (%)	
Você contou a alguém que alunos(as) fizeram algum mal a você na escola?				0,012
Não	78 (18,5)	27 (13,7)	51 (22,7)	
Sim	344 (81,5)	170 (86,3)	174 (77,3)	
Há alunos(as) que te defenderam quando outros tentaram fazer mal a você?				<0,001
Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim	363 (46,1)	199 (50,9)	164 (41,3)	
Ninguém me defendeu	98 (12,4)	27 (6,9)	71 (17,9)	
Um(a) ou dois(duas) alunos(as) me defenderam	191 (24,2)	95 (24,3)	96 (24,2)	
Três ou mais alunos(as)	136 (17,3)	70 (17,9)	66 (16,6)	

n: número de participantes. * Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Sobre os espaços onde os participantes sofreram agressões, evidenciou-se que a maioria, em ambos os países, indicou o recreio como o lugar mais frequente na ocorrência de *bullying* (37,1% em Portugal; 32,3% no Brasil). Todavia, verificou-se que os participantes brasileiros relataram maior frequência de vitimização nas salas de aula que os portugueses (22,7% e 12,3%, respectivamente). De modo similar, os participantes brasileiros também relataram casos de *bullying* nos momentos de aula de educação física e na saída da escola (5,8% e 7,1%, respectivamente), enquanto os portugueses não citaram nenhuma ocorrência nesses espaços (Tabela 4). Para se compreender o fenômeno *bullying*, é necessário ter uma visão ecológica, compreendendo que o todo, o ecossistema escolar, está envolvido em sua origem e manutenção (Bronfenbrenner, 2011). Sendo assim, qualquer tipo de interferência nesse fenômeno deve levar em consideração diversas dimensões sociais e espaços de interação que a escola engloba (Freire e Aires, 2012).

Tabela 4 - Lugares onde ocorrem as vitimizações.

Em que lugar essas situações acontecem?	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n (%)	n (%)	n (%)	
Corredores e/ou escadas	91 (11,6)	49 (12,5)	42 (10,6)	0,232
Recreio	273 (34,7)	145 (37,1)	128 (32,3)	0,092
Sala de aula	138 (17,5)	48 (12,3)	90 (22,7)	<0,001
Refeitório e/ou cantina	49 (6,2)	27 (6,9)	22 (5,6)	0,263
Casas de banho	36 (4,6)	15 (3,8)	21 (5,3)	0,208
Educação física	23 (2,9)	0 (0,0)	23 (5,8)	<0,001
Saída da escola	28 (3,5)	0 (0,0)	28 (7,1)	<0,001

n: número de participantes. *Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Com relação à frequência que os participantes agrediram alguém na escola, verificou-se que não houve associação dessa variável com o país de origem ($p=0,184$). Foi identificado que em ambos os países a justificativa mais comum para tal agressão foi a necessidade de se defender (60,4% em Portugal; 55,6% no Brasil). Contudo, foi encontrada associação significativa entre a justificativa “porque me irritaram, provocaram ou gozaram” e o país de origem, sendo que a maior frequência foi encontrada entre os participantes brasileiros (59,3%) (Tabela 5). O autor pode ser influenciado por condições adversas de sua família. Ele é popular e considera o comportamento agressivo uma qualidade. Utiliza o *bullying* para se sobressair socialmente, pois desconsidera a escola e a família como importantes (Freire e Aires, 2012).

Tabela 5 - Frequência em que agrediu alguém na escola e os motivos.

Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	
Quantas vezes você fez mal a outros(as) alunos(as) na escola no último período?				0,184
Nenhuma vez	470 (59,6)	227 (57,9)	243 (61,4)	
Uma ou duas vezes	249 (31,6)	122 (31,1)	127 (32,1)	
Três ou quatro vezes	38 (4,8)	24 (6,1)	14 (3,5)	
Cinco ou mais vezes	31 (3,9)	19 (4,8)	12 (3,0)	
Por que fizestes?				
Porque tive de me defender	77 (57,5)	32 (60,4)	45 (55,6)	0,355
Porque me irritaram, provocaram ou gozaram	69 (51,5)	21 (39,6)	48 (59,3)	0,020

n: número de participantes. *Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Também foi encontrada associação significativa entre a frequência relatada pelos participantes em ajudar a agredir um colega que não gostava e o país de origem ($p=0,003$). De acordo com os dados, os participantes portugueses relataram, em maior porcentagem, que não ajudariam a agredir um colega de quem não gostavam (65,3% em Portugal; 50,8% no Brasil) (Tabela 6). O agressor pode possuir um grupo de seguidores para dividir a culpa da ação. Os seguidores geralmente fazem isso para se proteger de agressões, pois fazem parte de um grupo dominante (Freire e Aires, 2012).

Tabela 6 - Frequência sobre ajudar a agredir um colega.

Ajudavas a agredir um(a) colega de quem não gostavas?	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n (%)	n (%)	n (%)	
Não	228 (58,2)	130 (65,3)	98 (50,8)	0,003
Acho que não	52 (13,3)	30 (15,1)	22 (11,4)	
Só se ele me irritar muito	78 (19,9)	26 (13,1)	52 (26,9)	
Talvez	22 (5,6)	8 (4,0)	14 (7,3)	
Sim	12 (3,1)	5 (2,5)	7 (3,6)	

n: número de participantes. *Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Por fim, foi verificada associação significativa entre os papéis de participação no *bullying* e a experiência de ficar isolado na escola ($p=0,003$). Observou-se que as vítimas-agressoras foram aquelas que mais relataram ficar isoladas três ou mais vezes nos últimos três meses (44%), seguidas pelas vítimas (28,6%) (Tabela 7). Esse dado é especialmente preocupante, pois as pesquisas demonstram que os relacionamentos interpessoais positivos na escola têm relação direta com o bom desempenho do estudante; dessa forma, um relacionamento ruim pode resultar em desempenhos menos satisfatórios. Também a aceitação social possui relação com estado de saúde geral da criança e do adolescente, principalmente no que tange à saúde mental (Freire e Aires, 2012).

Tabela 7 - Associação entre papéis de participação no bullying e experiência de ficar isolado na escola.

Quantas vezes você ficou sozinho(a), porque os outros alunos(as) não queriam a sua companhia?	Não Participa	Vítima	Agressor	Vítima-Agressora	p-valor*
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Nunca fiquei só	176 (69,3)	45 (45,9)	10 (50,0)	7 (28,0)	0,003
Uma ou duas vezes nos últimos três meses	61 (24,0)	25 (25,5)	9 (45,0)	7 (28,0)	
Três ou mais vezes nos últimos três meses	17 (6,7)	28 (28,6)	1 (5,0)	11 (44,0)	

n: número de participantes. *Qui-quadrado. Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

DISCUSSÃO

Entre os principais achados deste estudo, verificou-se que entre as características gerais dos participantes os escolares brasileiros apresentaram maiores associações com menor escolaridade da mãe, maior frequência de reprovação, menor prática de atividades físicas, menos chances de denunciar o agressor e menos apoio dos colegas no momento da agressão. Em relação aos papéis de participação no *bullying*, os participantes brasileiros mais se autodeclararam vítimas, enquanto os participantes portugueses se disseram mais vítimas-agressoras. Contudo, verificou-se maior associação da frequência de vitimização leve e severa com os escolares brasileiros, e de vitimização média com os portugueses. Em ambos os países, o local mais citado onde ocorreram as agressões foi no recreio, mas verificou-se que os participantes do Brasil relataram também agressões na sala de aula, nos momentos de aula de educação física e na saída da escola, quando comparados aos participantes de Portugal. Por conseguinte, não foi encontrada associação entre a frequência que os participantes agrediram alguém na escola e o país de origem, mas os participantes brasileiros justificaram mais suas agressões em virtude de terem sido irritados, provocados ou gozados, bem como também foram aqueles que mais relataram que ajudariam a agredir um colega de quem não gostassem. Por fim, quando analisados os papéis de participação no *bullying*, de todos os participantes, encontrou-se associação entre ficar isolado e ser vítima-agressora.

Compreende-se que o *bullying* não é um problema apartado ou específico de uma única cultura, mas sim um tipo de violência presente em escolas do mundo todo (Cook *et al.*, 2010). Contudo, com base nos resultados apresentados, pode-se afirmar que, aparentemente, os participantes brasileiros deste estudo apresentaram maiores fatores de risco para o envolvimento nesse fenômeno, especialmente no que tange às chances de vitimização pelos pares. Chegou-se a tal conclusão em virtude de alguns resultados coincidirem com determinados fatores indicados na literatura que podem favorecer o envolvimento no *bullying* escolar, entre os quais se podem destacar: baixa escolaridade dos pais (Analitis *et al.*, 2009; Perren, Stadelmann e Klitzing, 2009); desempenho escolar deficiente e altos índices de reprovação (Álvarez-García, García e Núñez, 2015; Holt, Finkelhor e Kantor, 2007; Matos *et al.*, 2009), pior desempenho motor e pouca participação em atividades físicas. Com relação à participação no *bullying*, verificou-se que a porcentagem de envolvimento foi aproximadamente de 25% dos participantes em ambos os países, número este que está de acordo com a literatura, a qual sugere que entre 10% e 35% de crianças e adolescentes em idade escolar estejam envolvidos nesse fenômeno (Solberg e Olweus, 2003). Em relação aos papéis, verificou-se maior frequência de escolares brasileiros enquanto vítimas e de portugueses enquanto vítimas-agressoras. Alguns estudos transculturais também encontraram diferenças entre os países no que tange aos papéis de participação no *bullying*. No estudo de Wolke *et al.* (2001), encontraram-se diferenças de vitimização entre crianças alemãs e inglesas. Da mesma forma, no estudo de Smith-Khuri *et al.* (2004) os escolares da Irlanda, Israel, Portugal, Suécia e Estados Unidos também apresentaram diferenças entre os países, especificamente em comportamentos violentos relacionados ao *bullying*, sugerindo que esse fenômeno pode ser mais suscetível

às influências culturais e ambientais do que outros comportamentos relacionados a atos violentos. Para explicar tais diversidades encontradas nesses estudos transculturais, alguns autores apontam as características culturais, as diferenças das escolas e rendas desiguais entre os países como possíveis fatores que podem ter influência sobre fenômenos como o *bullying* (Harel-Fisch *et al.*, 2011; Smith-Khuri *et al.*, 2004; Wolke *et al.*, 2001).

Os participantes brasileiros também foram os que menos contaram para alguém sobre a agressão sofrida e que menos receberam ajuda no momento da vitimização. Provavelmente, esse fato está relacionado à maior porcentagem de vítimas nesse país. Sabe-se que as vítimas, geralmente, constituem o grupo com poucos amigos, são passivos, retraídos, pouco sociáveis, inseguros, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade, e são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Smith e Sharp, 1994). São aqueles que têm piores relações com os pares e sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos à sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda (Lopes Neto, 2005). Ademais, o envolvimento no *bullying* está fortemente associado ao aumento da internalização de problemas (Molina *et al.*, 2014), e crianças e adolescentes rejeitados tendem a receber menos ajuda e mais críticas dos professores, razão pela qual muitas vezes eles deixam de procurá-los, pois acreditam que isso não iria resolver, mas sim agravar a situação de vitimização (Estévez *et al.*, 2014; Newman e Murray, 2005). Assim, também é necessário maior preparo por parte dos professores, a fim de evitar que reforcem os sentimentos de inferioridade das vítimas, bem como a incredulidade com relação ao fim do sofrimento por elas vivenciado. De mesmo modo, também é importante maior conscientização dos colegas não envolvidos no *bullying*, pois é sabido o quão fundamental é para as vítimas ter alguém as defenda. A presença de um único amigo para defender já faz com que a vítima reduza a ansiedade e a depressão, melhore a autoestima, além de diminuir a frequência da ocorrência de *bullying* e seus efeitos em curto e longo prazo (Molina, Valero e Canales, 2011; Sainio *et al.*, 2010).

As características da amostra brasileira que indicam maior risco para o envolvimento em situações de *bullying* podem ser analisadas considerando-se o funcionamento cultural do país. No Brasil, um dos fatores determinantes para o estabelecimento do *status* social é o nível socioeconômico (Levandovski e Cardoso, 2013), o que significa que pessoas financeiramente menos favorecidas são consideradas inferiores ou menos capazes. Então pessoas nessas circunstâncias aceitam sua condição de inferioridade, o que acaba por dificultar a possibilidade de reação aos processos de violência dos quais são atores. A baixa escolaridade dos pais e o fraco desempenho escolar do filho são parte desses fenômenos, uma vez que pais que acreditam não possuírem capacidade suficiente para mudar seu *status* social transmitem essa ideologia para seus filhos, que já entram no sistema escolar acreditando em sua incapacidade (Fonseca, Medeiros e Cavalcante, 2016). Essa reprodução ideológica faz com que aceitem com facilidade o não aprender e os processos de violência, considerando que a culpa dessa condição está relacionada às suas características pessoais. O que também justificaria a maior prevalência de brasileiros vítimas, se comparados com a amostra portuguesa (Guareschi, 2000).

Os diversos tipos de *bullying* vêm ocorrendo dentro de todo o ambiente escolar e de suas imediações, principalmente nos espaços e tempos livres dos alunos (Lourenço *et al.*, 2009). Neste estudo, verificou-se que a maior ocorrência de *bullying* se deu no recreio, tanto em Portugal (37,1%) quanto no Brasil (32,3%). Esses resultados são semelhantes ao encontrado por Lourenço *et al.* (2009), no qual as agressões no recreio também foram mais prevalentes (31,5%). Contudo, foi identificado que outros locais tiveram mais situações de agressões entre os participantes do Brasil, o que possivelmente indica uma menor supervisão desses espaços nas escolas brasileiras, pois sabe-se que locais inseguros e pouco supervisionados facilitam a ocorrência de *bullying* (Lopes Neto e Saavedra, 2003). Assim, as comunidades escolares devem se preocupar em desenvolver ambientes físicos e sociais seguros e implementar propostas que ajudem os alunos a aprender e adotar escolhas saudáveis (Levasseur, Kelvin e Grosskopf, 2013; Roman e Taylor, 2013).

Uma das possíveis explicações para a menor supervisão dos espaços das escolas brasileiras pode decorrer da invisibilidade social do fenômeno *bullying* no Brasil. Embora já existam vários estudos que dão visibilidade a esse tema, a apropriação dos conceitos que envolvem o fenômeno na comunidade escolar ainda é ínfima. Sendo assim, esses processos violentos nas escolas acabam não percebidos como algo a ser combatido e como uma causa de sofrimento psíquico. A invisibilidade da ocorrência do *bullying* nas escolas pode ser percebida pela negação ou ausência de tomada de posição diante do problema por professores e, consequentemente, também pelos demais membros da comunidade escolar (Da Silva *et al.*, 2015; Trevisol e Campos, 2016) e pela minimização dos atos violentos no uso de explicações que os justificam como algo natural ou decorrente da faixa etária dos alunos, ou como característica de relações sociais e interpessoais. Assim, a importância e a ocorrência das ações de *bullying*, os atores envolvidos, as consequências de suas ações na saúde tornam-se também não visíveis (Gonçalves, 2007; Guareschi, 2000; Vieira, 2006).

Em contrapartida, não foi encontrada associação entre a frequência em que os participantes agrediram os colegas e o país de origem. Todavia, houve maior frequência de agressões em virtude de terem sido irritados, provocados ou gozados, por parte dos participantes brasileiros. Da mesma forma, também foram os brasileiros quem mais ajudariam a agredir um colega de quem não gostassem. Embora não se tenha encontrado diferenças na frequência de agressões entre os países, essas características dos escolares brasileiros podem constituir fatores de risco para futuro envolvimento no *bullying*. Torna-se necessário determinar quais fatores de risco podem prever o envolvimento nesse fenômeno no papel de agressor, pois só assim se poderá identificar precocemente as crianças que ocupam lugar de risco, impedindo que se tornem agressores na adolescência e idade adulta, bem como poderão auxiliar na elaboração de estratégias de prevenção e intervenção desse tipo de violência na escola (Álvarez-García, García e Núñez, 2015).

Em seu estudo, Levandoski e Cardoso (2013) constataram que os agressores apresentavam maior *status* social em sala de aula e eram avaliados como mais atraentes pelo o sexo oposto. Já as vítimas e agressores/vítimas tinham menor *status* social e eram considerados menos atraentes pelo sexo oposto. Sendo assim, estabelecidas essas hierarquias sociais, os alunos sem envolvimento com o *bullying* tinham medo de se

relacionar com a vítima e atrair seu papel para si. Considerando esse aspecto, pode-se analisar que ajudar a agredir um colega que é vítima ou responder à sua frustração com agressividade são comportamentos que aproximam o indivíduo do *status* social mais elevado na hierarquia social da escola. Intervenções que foquem no desenvolvimento de habilidades sociais e no fortalecimento da diversidade humana no contexto escolar poderiam impactar o *bullying* por reestruturar a hierarquia social dos estudantes e, conseqüentemente, criar o desejo de identificação com pessoas com comportamentos que não causam danos aos demais (Fonseca, Medeiros e Cavalcante, 2016).

Estudos apontam que o isolamento, a rejeição ou a falta de amigos podem estar associados à vitimização no *bullying*, pois crianças rejeitadas são mais frequentemente intimidadas, enquanto crianças com mais amigos são menos propensas à vitimização (Babarro, 2014; Salmivalli, 2010). Por esse motivo, este estudo buscou analisar também possíveis associações entre os papéis de participação no *bullying* e a experiência de ficar isolado na escola. Os resultados encontrados indicaram maior associação entre ficar isolado e o papel de vítima-agressora. Embora muitos estudos negligenciem esses participantes, sabe-se que vítimas-agressoras são menos competentes socialmente e apresentam características que dificultam o estabelecimento de boas amizades, como apoio emocional e equilíbrio nas interações recíprocas, fazendo com que elas também sejam menos procuradas e aceitas pelos colegas (Kochel *et al.*, 2015). Sabendo-se que esse é o grupo no qual se encontram maiores fatores de risco, os quais tem um efeito não apenas aditivo, mas multiplicativo (Spence e Matos, 2000), intervenções focadas em vítimas-agressoras devem ser priorizadas (Kochel *et al.*, 2015). Esses dados apontam que o contexto escolar, em seu funcionamento, acaba por reproduzir o sistema social individualista e competitivo vigente na cultura atual. Porém, esses processos acabam não contribuindo para uma importante função no desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente, que é responsabilidade da escola: o desenvolvimento de vínculos afetivos entre os que ali convivem, além de propiciar um espaço que beneficie a interação entre pessoas externas ao núcleo de socialização primária, contribuindo para a construção de suportes sociais que possam ser mantidos por toda a vida.

Por fim, traz-se como limitações deste estudo:

- a realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de maneira geral a toda a população de ambos os países;
- o delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre a direção das associações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades;
- o perfil de espectador não pode ser analisado neste estudo em virtude da escolha do instrumento para comparações com outros resultados; contudo, ressalta-se a importância dos espectadores para as práticas de intervenção a serem realizadas na escola;
- a pesquisa foi realizada em duas realidades (Portugal e Brasil) que, apesar de possuírem características diferentes, são de um mesmo tronco “judaico-cristão” e origem, aspecto este que pode interferir nas análises e resultados de pesquisas de cunho intercultural em que essas semelhanças não sejam observadas.

Salienta-se a importância de que pesquisas futuras possam adotar delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo, suprindo a limitação do presente estudo, além de fornecer subsídios para prevenção e combate à violência escolar em diferentes países. Todavia, mesmo diante das limitações citadas, os resultados acentuam a relevância relacionada ao tema, apresentando indícios de que o fenômeno *bullying* caracteriza-se como um grave problema de saúde pública no âmbito escolar. Esse problema acentua-se em virtude da sua elevada prevalência e dos prejuízos para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, seja tanto nas esferas afetivas quanto social, e das relações entre os pares (De Oliveira *et al.*, 2015). Além disso, com os resultados obtidos foi possível estabelecer um quadro mais completo em relação ao *bullying* escolar em ambos os países. Verificou-se que identificar o *bullying* escolar em suas diferentes formas de manifestação e o modo como afetam a vida das crianças e adolescentes são aspectos fundamentais para oferecer o cuidado e o suporte necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta informações relevantes no que tange ao panorama geral sobre o *bullying* em participantes de Portugal e do Brasil. Por meio dos resultados apresentados foi possível verificar associações entre alguns aspectos desse fenômeno e o país de origem. De modo geral, os participantes brasileiros apresentaram maiores indícios de vulnerabilidade para o envolvimento nesse comportamento violento. Ademais, o estudo também salientou uma característica de risco presente em crianças e adolescentes vítimas-agressoras, que é o isolamento social na escola. Sabendo-se que aqueles que assumem tal papel são os que apresentam maiores fatores de risco, identificá-los por meio da característica do isolamento social pode ser mais uma ferramenta utilizada por professores e funcionários para auxiliar no combate a esse tipo de comportamento violento. Essa rejeição pelos pares, aliada a outros fatores típicos desse perfil, reforça a necessidade de mais estudos voltados para compreendê-los, a fim de fornecer maiores evidências para a elaboração de programas de prevenção e intervenção mais eficazes.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; GARCÍA, T.; NÚÑEZ, J. C. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: a systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, Amsterdam, v. 23, p. 126-136, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- ANALITIS, F. *et al.* Being bullied: associated factors in children and adolescents 8-18 years old in 11 European countries. **Pediatrics**, Itasca, v. 123, p. 569-577, 2009. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-0323>
- BABARRO, J. M. Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. **Psicothema**, Spain, v. 26, n. 3, p. 357-363, Aug. 2014. <http://dx.doi.org/10.1037/t61647-000>

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

CARVALHOSA, S. D.; LIMA, L.; MATOS, M. D. *Bullying*: a provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 19, p. 523-537, 2001.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Bullying surveillance among schooled children**: Uniform definitions and recommended data elements. Washington, DC: Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2014.

COOK, C. *et al.* Predictors of childhood bullying and victimization: a meta-analytic review. **School Psychology Quarterly**, Washington, DC, v. 25, n. 2, p. 65-83, 2010. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>

CRAIG, W. *et al.* A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. **International Journal of Public Health**, [S.l.], v. 54, suppl. 2, p. 216-24, 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19623475>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>

DA SILVA, J. L. *et al.* Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *bullying* escolar. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 17, n. 3, 2015. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p189-199>

DE OLIVEIRA, W. A. *et al.* The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 275-82, 2015 Mar./Apr. 2015. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26039298>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>

ESTÉVEZA, E. *et al.* Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. **Psychosocial Intervention**, Madrid, v. 23, p. 57-67, 2014. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a6>

FONSECA, T. D. S.; MEDEIROS, C. M. L. D.; CAVALCANTE, A. C. S. Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 147-156, 2016. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p147>

FREIRE, A.; AIRES, J. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>

GAFFNEY, H.; TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated metaanalytical review. **Aggress Violent Behav**, Amsterdam, 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

GONÇALVES, J. L. Invisibilidade e reconhecimento: a construção da literacia moral em pedagogia social. **Cadernos de Pedagogia Social** 1, Porto, p. 83-103, 2007.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais e ideologia (Social Representations and Ideology). **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 3, p. 33-46, 2000. <https://doi.org/10.5007/%25x>

- HAREL-FISCH, Y. *et al.* Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. **Journal of Adolescence**, Amsterdam, v. 34, n. 4, p. 639-652, Aug 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21168202>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.09.008>
- HOLT, M. K.; FINKELHOR, D.; KANTOR, G. K. Multiple victimization experiences of urban elementary school students: associations with psychosocial functioning and academic performance. **Child Abuse & Neglect**, Amsterdam, v. 31, n. 5, p. 503-15, May 2007. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17537507>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.006>
- KOCHEL, K. P. *et al.* Bully/victim profiles' differential risk for worsening peer acceptance: the role of friendship. **Journal of Applied Developmental Psychology**, Amsterdam, v. 41, p. 38-45, 2015 Nov./Dec. 2015. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26309346>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.002>
- LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em *bullying*. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 45, n. 1, p. 135-45, 2013.
- LEVASSEUR, M. T.; KELVIN, E. A.; GROSSKOPF, N. A. Intersecting identities and the association between bullying and suicide attempt among New York city youths: results from the 2009 New York city youth risk behavior survey. **American Public Health Association**, Washington, DC, v. 103, n. 6, p. 1082-9, Jun 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23597376>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2012.300994>
- LOPES NETO, A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-72, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>.
- LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. **Dignão ao bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.
- LOURENÇO, L. *et al.* A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas. **Interações**, Lisboa, n. 13, p. 208-28 2009.
- MATOS, M. *et al.* **Violência, bullying e delinquência**. 1. ed. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, 2009.
- MODECKI, K. L. *et al.* Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. **Journal of Adolescent Health**, New York, n. 55, p. 602-611, 2014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- MOLCHO, M. *et al.* Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. **International Journal of Public Health**, Switzerland, v. 54, n. 2, p. 225-234, 2009. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>
- MOLINA, B. L.; VALERO, R. P.; CANALES, I. S. Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico **Psicothema**, Spain, v. 23, n. 2, p. 245-51, 2011.
- MOLINA, B. L. *et al.* Adaptation of the Participant Role Scale (PRS) in a Spanish youth sample: measurement invariance across gender and relationship with sociometric

status. **Journal of Interpersonal Violence**, Thousand Oaks, v. 29, n. 16, p. 2.904-2.930, 2014. <https://doi.org/10.1177/0886260514527822>

NEWMAN, R. S.; MURRAY, B. J. How students and teachers view the seriousness of peer harassment: when is it appropriate to seek help? **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 97, n. 3, p. 347-365, 2005. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.347>

OBRDALJ, E. C. *et al.* Trauma symptoms in pupils involved in school bullying: a cross sectional study conducted in Mostar, Bosnia and Herzegovina. **Collegium antropologicum**, Croatia, v. 37, n. 1, p. 11-16, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23697244>. Acesso em: 23 fev 2019.

OLWEUS, D. **The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire**. Bergen: University of Bergen; Research Center for Health Promotion, 1996.

OLWEUS, D. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. *In*: PEPLER, D. J.; RUBIN, K. H. (eds.). **The development and treatment of childhood aggression**, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 411-48.

PERREN, S.; STADELMANN, S.; KLITZING, K. Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften**, Zurich, v. 31, n. 1, p. 13-32, 2009.

ROMAN, C. G.; TAYLOR, C. J. A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. **Journal School Health**, Bloomington, v. 83, n. 6, p. 400-407, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23586884>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12043>

SAINIO, M. *et al.* Victims and their defenders: a dyadic approach. **International Journal of Behavioral Development**, Thousand Oaks, Oct 15, 2010. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, Amsterdam, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

SALMIVALLI, C.; POSKIPARTA, E. KiVa Antibullying Program: overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. **International Journal of Conflict and Violence**, Germany, v. 6, n. 2, p. 294-302, 2011.

SMITH, P.; SHARP, S. **School bullying: insights and perspectives**. London: Routledge, 1994.

SMITH-KHURI, E. *et al.* A cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**, United States, v. 158, n. 6, p. 539-44, Jun. 2004. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15184216>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.6.539>

SOLBERG, M. E.; OLWEUS, D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. **Aggressive Behavior**, United Kingdom, v. 29, n. 3, p. 239-268, 2003. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>

SPENCE, S.; MATOS, M. Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. *In*: MATOS, M.; SIMÕES, C. *et al.* (ed.). **Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social**. Lisboa: IRS/MJ, 2000.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 275-284, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202964>

TSANG, S. K.; HUI, E. K.; LAW, B. C. Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. **The Scientific World Journal**, London, v. 11, p. 2.278-2.286, 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22194663>. Acesso em: 23 fev 2019. <http://dx.doi.org/10.1100/2011/531474>

VIEIRA, M. M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. **Interacções**, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 291-305, 2006.

WOLKE, D. *et al.* Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. **British Journal of Psychology**, United Kingdom, v. 92, n. Pt 4, p. 673-696, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11762868>. Acesso em: 23 fev 2019. <https://doi.org/10.1348/000712601162419>

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* School bullying: a multifaceted phenomenon. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>

ZYCH, I.; FARRINGTON, D. P.; LLORENT, V. J.; TFOFI, M. **Protecting children against bullying and its consequences**. Switzerland: Springer Briefs in Behavioral Criminology, 2017. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

SOBRE OS AUTORES

MARCELA ALMEIDA ZEQUINÃO é doutora em estudos da criança pela Universidade do Minho (Portugal). Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: marcelazequiniao@gmail.com

PÂMELLA DE MEDEIROS é doutoranda em ciências do movimento humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da mesma instituição.

E-mail: pamellademedeiros@hotmail.com

FÁBIO AUGUSTO LISE é mestre em saúde coletiva pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

E-mail: fabio.lise@unoesc.edu.br

MARIA TERESA CERON TREVISOL é doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).
E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

MARIA BEATRIZ FERREIRA LEITE OLIVEIRA PEREIRA é doutora em estudos da criança pela Universidade do Minho (Portugal). Professora da mesma instituição.
E-mail: beatriz@ie.uminho.pt

Recebido em 21 de maio de 2018
Aprovado em 11 de setembro de 2018

