



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

***BULLYING* E SUAS IMPLICAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO
PSICOSSOCIOLÓGICO**

JAQUELINE GOMES CAVALCANTI

**João Pessoa-PB
2017**

JAQUELINE GOMES CAVALCANTI

***BULLYING E SUAS IMPLICAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO
PSICOSSOCIOLOGICO***

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Social. Orientadora: Professora Doutora Maria da Penha de Lima Coutinho

**João Pessoa-PB
Março de 2017**

C376b Cavalcanti, Jaqueline Gomes.
Bullying e suas implicações na adolescência: um estudo
psicossociológico / Maria da Penha de Lima Coutinho. - João
Pessoa, 2017.
140 f.: il. -

Orientadora: Josete Marinho de Lucena.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Psicologia social. 2. Bullying. 3. Adolescentes.
4. Representações sociais. I. Título.

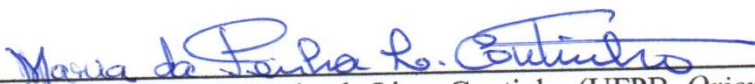
UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

**BULLYING E SUAS IMPLICAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO
PSICOSSOCIOLOGICO**

Jaqueline Gomes Cavalcanti

BANCA AVALIADORA:



Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho (UFPB, *Orientadora*)



Prof. Dr. Carlos Eduardo Pimentel (UFPB, *Membro Interno*)

Profa. Dra. Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves (UFPB, *Membro Externo ao Programa*)

Profa. Dra. Shirley de Souza Silva Simeão (Faculdade Maurício de Nassau, *Membro Externo*)

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar com a apresentação desta dissertação, não poderia deixar de registrar minha gratidão a pessoas que foram primordiais para conclusão dessa etapa em minha vida. Primeiramente agradeço a Deus por ter me capacitado desde a minha inserção ao Programa de pós de graduação em Psicologia social até minha defesa. Sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Doutora Maria da Penha de Lima Coutinho, por me acolher no Núcleo de Pesquisa Aspectos Psicossociais da Prevenção e Saúde Coletiva ainda quando era aluna de iniciação científica e depois como aluna de mestrado. Pelas valiosas orientações, por suas críticas sempre construtivas, pelo incentivo, sua alegria e otimismo durante todo o período de mestrado. Minha eterna gratidão por essa rica oportunidade de aprender. Espero um dia poder retribuir a todo carinho, cuidado e confiança atribuída a mim.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas do núcleo de pesquisa: Lidiane, Fabrycianne, Ana Cristina, Andrade, Márcio Coutinho e em especial a Adriele Vieira, por todo o apoio e parceria.

Ao membro da banca, Professor Doutor Carlos Eduardo Pimentel, pessoa pelo qual respeito e admiro como professor, profissional e ser humano. Além de amigo, foi com ele que tive a oportunidade de aprender muitas análises utilizadas nessa dissertação. Agradeço também pelas contribuições valiosas ofertadas por ele ainda na jornada que aprimoraram essa dissertação.

Aos membros da banca, Professora Doutora Shirley de Souza Silva Simeão e Professora Doutora Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves, pela disponibilidade em dedicar um tempo para leitura do nosso trabalho, bem como, pelas ricas contribuições.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e a todos os professores que participaram da minha formação acadêmica na graduação e pós-graduação

À minha mãe Deusa Maria Gomes Cavalcanti, quem mais investiu em mim, na minha educação. Por sempre se doar e acreditar na minha escolha enquanto profissional. Por todo apoio e presença, por ser uma grande inspiração de coragem, responsabilidade, persistência. Ao meu pai Ednilson Lopes Cavalcanti, que juntamente com minha mãe, possui um importante papel na construção da pessoa que sou hoje. Aos meus queridos irmãos Ednilson Lopes Cavalcanti e Rodrigo Gomes Cavalcanti, por serem mais que irmãos, mas amigos. Por confiarem, torcerem e me apoiarem nessa empreitada que escolhi seguir.

Ao meu, agora, esposo, Caio César de Lima Sá, por ser meu grande incentivador, torcendo por mim, me motivando, acreditando e confiando no caminho que trilhei. Por me consolar em momentos de dificuldade e desânimo, por sonhar comigo a concretização desse sonho. Sem ele, essa caminhada seguramente seria muito mais árdua.

À Capes pela bolsa de Mestrado que possibilitou minha dedicação exclusiva durante minha formação acadêmica.

*"A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma
derrota"*

(Jean-Paul Sartre)

RESUMO

Esta dissertação objetivou apreender as representações sociais (RS) dos adolescentes acerca do *bullying* no contexto escolar e elaborar uma escala de percepção acerca do *bullying*. Para atingir tais objetivos fez-se necessário o desenvolvimento de quatro estudos empíricos. O primeiro objetivou apreender as RS dos adolescentes acerca do *bullying* no contexto de adolescentes escolares. Participaram desse estudo 31 adolescentes com idades de 12 a 18 anos, os quais responderam a uma entrevista em profundidade e a um questionário sociodemográfico. Os dados foram submetidos a estatísticas descritivas com o auxílio do IBM-SPSS (versão 21), e análise lexicográfica pelo software Iramutec. Os dados resultantes da entrevista após o processamento pelo Iramutec revelaram a emergência de seis classes distintas. A primeira classe denominada "*bullying e o preconceito*" nesta categorização o *bullying* foi representado como sendo uma expressão de preconceito e falta de respeito, sendo objetivada pelas palavras "*diferente*", "*forma*", "*falta*". Na segunda classe, "*apoio aos envolvidos no bullying*", o *bullying* foi representado por elementos figurativos como: "*conversar*", "*ajudar*", destacando a necessidade de atenção especial da escola e de profissionais especializados no auxílio relacional desses estudantes. A terceira classe "*bullying como sinônimo de brincadeira*" abrangeu palavras como "*piada*", "*brincadeira*", evidenciando uma forma mais sutil de preconceito, bem como, uma naturalização e banalização desse fenômeno. A quarta classe, "*Bullying e a intolerância à diferença*", refletiu o *bullying* enquanto a não aceitação da diversidade, sobretudo expressas por meio de apelidos pejorativos, sendo objetivados nos elementos "*chamar*", "*gordo*". A classe 5 "*formas de denúncia e busca de apoio*" foram objetivadas a partir das palavras: "*resolver*", "*dizer*", registrando a importância da denúncia enquanto medida eficaz na resolução de conflitos no âmbito escolar. Por fim, a sexta classe, denominada de "*conceito, tipos e consequências do bullying*", o *bullying* foi definido como um tipo de violência capaz de gerar danos/consequências aos atores sociais envolvidos, podendo inclusive levar a morte, sendo representada pelas palavras: "*violência*", "*briga*", "*consequências*". O segundo estudo teve como objetivo elaborar uma escala de percepção sobre o *bullying* escolar, bem como, testar seus parâmetros psicométricos: validade e precisão. Para alcançar esses objetivos contou-se com a participação de 204 estudantes os quais responderam a escala de percepção do *bullying* escolar (EPBE), composta por 43 itens, e um questionário sociodemográfico. Os dados foram analisados pelo IBM-SPSS (versão 21) e apontaram para uma estrutura com dois fatores, apresentando evidências de validade e precisão satisfatórias. O terceiro estudo buscou reunir evidências adicionais de validade e precisão da medida elaborada com uma nova amostra de 243 adolescentes. Esses responderam a EPBE e a um questionário sociodemográfico. Foi realizada uma análise fatorial confirmatória a partir do software R, sendo verificado melhores ajustes para o modelo com dois fatores. Por fim, o quarto estudo objetivou conhecer a relação entre vitimização, percepção acerca do *bullying* escolar, e sintomatologia depressiva. Para isso contou-se com uma amostra de 243 adolescentes ($M=14,81$; $DP=1,41$). Esses responderam a EPBE; a Escala Califórnia de Vitimização do Bullying, e ao Inventário de Depressão Infantil (CDI-20). Os resultados apontaram para uma relação da vitimização com a percepção sobre o *bullying*, e com a sintomatologia depressiva. Além disso, observou-se efeitos da vitimização na percepção do enfrentamento frente ao *bullying* e na sintomatologia depressiva. Diante do exposto, conclui-se que conhecer a forma como os adolescentes percebem o *bullying* é primordial na elaboração de instrumentos de avaliação, estratégias de intervenção e/ou prevenção desse fenômeno.

Palavras-Chave: *bullying*; representações sociais; adolescentes.

ABSTRACT

This dissertation aimed at apprehending the social representations (RS) of adolescents about bullying in the school context and elaborating a scale of perception about bullying. In order to achieve these objectives, it was necessary to develop four empirical studies. The first one aimed to apprehend the RS of adolescents about bullying in the context of school adolescents. Thirty-one adolescents between the ages of 12 and 18 participated in this study, who answered an in-depth interview and a sociodemographic questionnaire. The data were submitted to descriptive statistics with the aid of the IBM-SPSS (version 21), and lexicographic analysis by Iramutec software. Data resulting from the interview after processing by iramutec revealed the emergence of six distinct classes. The first class denominated "bullying and the prejudice" in this categorization the bullying was represented as being an expression of prejudice and lack of respect, being objectified by the words "different", "form", "lack". In the second class, "support to those involved in bullying", bullying was represented by figurative elements such as "talk", "help", highlighting the need for special attention from the school and professionals specialized in the relational aid of these students. The third class "bullying as a synonym for joke" covered words like "joke", "joke", showing a more subtle form of prejudice, as well as a naturalization and banalization of this phenomenon. The fourth class, "Bullying and the intolerance of difference", reflected bullying while not accepting diversity, especially expressed through pejorative nicknames, being objectified in the "call", "fat" elements. Class 5 "forms of denunciation and search for support" were objectified from the words: "solve", "to tell", recording the importance of denunciation as an effective measure in the resolution of conflicts in the school context. Finally, in the sixth class, called "concept, types and consequences of bullying", bullying was defined as a type of violence capable of causing harm / consequences to the social actors involved, and could even lead to death, represented by the words: "Violence", "strife", "consequences". The second study aimed to develop a scale of perception about school bullying, as well as to test its psychometric parameters: validity and precision. To achieve these objectives, 204 students participated in the study, which comprised 43 items and a sociodemographic questionnaire. The data were analyzed by IBM-SPSS (version 21) and pointed to a two factor structure, presenting evidence of satisfactory validity and accuracy. The third study sought to gather additional evidence of validity and precision of the measure elaborated with a new sample of 243 adolescents. These answered the EPBE and a socio-demographic questionnaire. A confirmatory factorial analysis was performed from the R software, and better adjustments were verified for the two factor model. Finally, the fourth study aimed to know the relationship between victimization, perception about school bullying, and depressive symptomatology. A sample of 243 adolescents ($M = 14.81$; $SD = 1.41$) was used. These responded to the EPBE; The California Scale of Bullying Victimization, and the Child Depression Inventory (CDI-20). The results pointed to a relationship of victimization with the perception about bullying, and with the depressive symptomatology. In addition, we observed effects of victimization on the perception of coping with bullying and on depressive symptomatology. In view of the above, it is concluded that knowing the way adolescents perceive bullying is paramount in the elaboration of evaluation tools, intervention strategies and / or prevention of this phenomenon.

Key-words: bullying; social representations; adolescents.

RESUMEN

Esta disertación objetivó aprehender las representaciones sociales (RS) de los adolescentes acerca del bullying en el contexto escolar y elaborar una escala de percepción acerca del bullying. Para alcanzar tales objetivos se hizo necesario el desarrollo de cuatro estudios empíricos. El primero objetivó aprehender las RS de los adolescentes acerca del bullying en el contexto de adolescentes escolares. Participaron de ese estudio 31 adolescentes con edades de 12 a 18 años, los cuales respondieron a una entrevista en profundidad ya un cuestionario sociodemográfico. Los datos fueron sometidos a estadísticas descriptivas con la ayuda de IBM-SPSS (versión 21), y análisis lexicográfico por el software Iramutec. Los datos resultantes de la entrevista después del procesamiento por el iramutec revelaron la emergencia de seis clases distintas. La primera clase denominada "bullying y el prejuicio" en esta categorización el bullying fue representado como una expresión de preconceito y falta de respeto, siendo objetivada por las palabras "diferente", "forma", "falta". En la segunda clase, "apoyo a los involucrados en el bullying", el bullying fue representado por elementos figurativos como: "conversar", "ayudar", destacando la necesidad de atención especial de la escuela y de profesionales especializados en la ayuda relacional de esos estudiantes. La tercera clase "bullying como sinónimo de juego" abarcó palabras como "chiste", "broma", evidenciando una forma más sutil de prejuicio, así como, una naturalización y banalización de ese fenómeno. La cuarta clase, "Bullying y la intolerancia a la diferencia", reflejó el bullying en cuanto a la no aceptación de la diversidad, sobre todo expresadas por medio de apodosos peyorativos, siendo objetivados en los elementos "llamar", "gordo". La clase 5 "formas de denuncia y búsqueda de apoyo" fueron objetivadas a partir de las palabras: "resolver", "decir", registrando la importancia de la denuncia como medida eficaz en la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Por último, la sexta clase, denominada "concepto, tipos y consecuencias del bullying", el bullying fue definido como un tipo de violencia capaz de generar daños / consecuencias a los actores sociales involucrados, pudiendo incluso llevar la muerte, siendo representada por las palabras: "Violencia", "pelea", "consecuencias". El segundo estudio tuvo como objetivo elaborar una escala de percepción sobre el bullying escolar, así como, probar sus parámetros psicométricos: validez y precisión. Para alcanzar estos objetivos se contó con la participación de 204 estudiantes que respondieron a la escala de percepción del bullying escolar (EPBE), compuesta por 43 ítems, y un cuestionario sociodemográfico. Los datos fueron analizados por IBM-SPSS (versión 21) y apunta a una estructura con dos factores, presentando evidencias de validez y precisión satisfactorias. El tercer estudio buscó reunir evidencias adicionales de validez y precisión de la medida elaborada con una nueva muestra de 243 adolescentes. Estos respondieron a la EPBE ya un asunto sociodemográfico. Se realizó un análisis factorial confirmatorio a partir del software R, siendo comprobado mejores ajustes para el modelo con dos factores. Por último, el cuarto estudio objetivó conocer la relación entre victimización, percepción acerca del bullying escolar, y sintomatología depresiva. Para ello se contó con una muestra de 243 adolescentes ($M = 14,81$, $DP = 1,41$). Estos respondieron a la EPBE; La Escala California de Victimización del Bullying, y el Inventario de Depresión Infantil (CDI-20). Los resultados apuntaron a una relación de la victimización con la percepción sobre el bullying, y con la sintomatología depresiva. Además, se observaron efectos de la victimización en la percepción del enfrentamiento frente al bullying y en la sintomatología depresiva. Ante lo expuesto, se concluye que conocer la forma en que los adolescentes perciben el bullying es primordial en la elaboración de instrumentos de evaluación, estrategias de intervención y / o prevención de ese fenómeno.

Palabras-clave: intimidación; representaciones sociales; los adolescentes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Análise hierárquica descendente das entrevistas dos adolescentes sobre *bullying*..56

Figura 2. Estrutura Fatorial da EPBE.....73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estrutura Fatorial da Escala de Percepção sobre o Bullying Escolar (EPBE).....	68
Tabela 2. Índices de Ajuste dos Modelos Testados.....	72
Tabela 3. Prevalência de vitimização avaliada pelo Califórnia.....	93
Tabela 4. Correlação entre os Percepção frente ao bullying, vitimização e sintomatologia depressiva.....	94
Tabela 5. Comparação das médias de percepção frente ao bullying, vitimização e sintomatologia depressiva em função do sexo.....	95
Tabela 6. Comparação das médias de percepção frente ao bullying, vitimização e sintomatologia depressiva em função do ciclo educacional.....	96
Tabela 7. Comparação das médias de percepção frente ao bullying, vitimização e sintomatologia depressiva em função da segurança na escola.....	97

LISTA DE SIGLAS

AFC - Análise Fatorial de Correspondência

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

PASW - Predictive Analytics Software

ALCESTE- AnalyseLexicale para Contexte d'um Ensemble de Segments de Texte

UC- Unidade de Contexto

UCE - Unidade de Contexto Elementar

AFE- Análise Fatorial Exploratória

AFC- Análise Fatorial Confirmatória

WLSMV- Weighted Least Squares Mean and Variance-adjusted

CFI- Índice de ajuste comparativo

TLI- Índice Tucker-Lewis

RMSEA- Erro médio quadrático de aproximação

SRMR- Standardized Root Mean Square Residual

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
PARTE I - MARCO TEÓRICO.....	21
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	21
1.1 Objetivo Geral.....	25
1.2 Objetivos Específicos.....	25
CAPÍTULO II – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	26
2.1 Representações sociais do <i>bullying</i>	29
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS.....	32
CAPÍTULO III – ARTIGO 1: <i>BULLYING</i> NO CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	32
3.1 RESUMO.....	33
3.2 ABSTRACT.....	34
3.3 RESUMÉ.....	35
3.4 INTRODUÇÃO.....	36
3.5 MÉTODO.....	39
3.5.1 Participantes.....	39
3.5.2 Instrumento.....	39
3.5.3 Procedimentos.....	39
3.5.4 Análises de dados.....	40
3.6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	41
3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
3.8 REFERÊNCIAS.....	53
CAPÍTULO IV - ARTIGO 2: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE E PRECISÃO DA ESCALA DE PERCEPÇÃO SOBRE O BULLYING ESCOLAR -EPBE.....	57
4.1 RESUMO.....	58
4.2 ABSTRACT.....	59
4.3 RESUMÉ.....	60
4.4 INTRODUÇÃO.....	61
4.5 ESTUDO 1 - MÉTODO.....	65
4.5.1 Participantes.....	65
4.5.2 Instrumentos.....	65
4.5.3 Procedimentos de coleta.....	66
4.5.4 Procedimentos de análise de dados.....	67
4.5.5 Procedimentos éticos.....	67
4.5.6 Resultados.....	67
4.5.7 Discussão parcial.....	69
4.6 ESTUDO 2 - MÉTODO.....	70
4.6.1 Participantes.....	70
4.6.2 Instrumentos.....	70
4.6.3 Procedimentos de coleta.....	71
4.6.4 Procedimentos de análise de dados.....	71
4.6.5 Procedimentos éticos.....	72
4.6.6 Resultados parciais.....	72

4.6.7 Discussão parcial	73
4.7 DISCUSSÃO FINAL	74
4.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
4.9 REFERÊNCIAS	77

CAPÍTULO V – ARTIGO 3: VITIMIZAÇÃO E PERCEPÇÃO ACERCA DO BULLYING: RELAÇÃO COM A SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA DE ADOLESCENTES

5.1. RESUMO	85
5.2. ABSTRACT	86
5.3. INTRODUÇÃO	86
5.4 METÓDO	90
5.4.1 Participantes	90
5.4.2 Material	91
5.4.3 Procedimentos	92
5.4.4 Análises de dados	92
5.5 RESULTADOS	92
5.6 DISCUSSÃO	97
5.8 REFERÊNCIAS	104

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	125

APRESENTAÇÃO

A problemática da violência em torno de adolescentes vem aumentando, sobretudo desde a penúltima década do século XX, em razão das altas prevalências, bem como, por ser destacada como principal causa de morbi-mortalidade. A inserção desse grupo na violência, seja como vítimas ou algozes, é possibilitada pelo fato da adolescência ser um período marcado pela vulnerabilidade física, psicológica e social, devido as mudanças biopsicossociais, conflitos e adaptações que atravessam essa fase do desenvolvimento (Costa, 2012; Patias, Silva & Dell'Aglia, 2016; Souza, Medeiros, Reis & Pedrosa, 2014).

Difundida em distintos contextos, a violência envolvendo adolescentes se alastrou até mesmo por lugares considerados seguros e de proteção, como as instituições: familiares, sócio-recreativas e as escolares. Esta última, locus de convivência e aprendizagem, vem se apresentando como espaço de violência, abrangendo: conflitos interpessoais, violência contra patrimônio, roubos, danos ao material escolar, insultos, burlas, ameaças, entre outros (Badia, Poli & Souza, 2014; Bandeira & Hutz, 2012; Debarbieux & Blaya, 2002; Cantini, 2004; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Malta et al., 2014; Martinez-Otero; Miranda, 2010; Nesello et al., 2014; Neto, 2005; Souza & Stelko-Pereira, 2016).

Entendido como um fenômeno complexo e multifacetado, a violência escolar é comumente associada às situações em que alunos discutem, brigam, se machucam, além de ser relacionado também ao tráfico de drogas, porte de armas, e formação de gangues. Essas situações são conhecidas como “violência explícita” e tem sido combatida por meio da criação de estratégias como: conscientização, desenvolvimento de habilidades pessoais e identificação dos fatores de risco e proteção (Fante, 2005; Lima, Coutinho, & Milani, 2013; Marcolino, Vieira & Cavalcanti, 2014; Matias, Martins, Jesus & Viseu, 2015; Patias et al., 2016; Souza & Stelko-Pereira, 2016). No entanto, além dessa violência explícita, um outro tipo de violência, mais velada, vem se perpetuando no contexto escolar nas últimas décadas, conhecida como *bullying*, também mencionada pela literatura por meio dos termos: maus

tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (Félix et al., 2011; Nascimento & Menezes, 2013; Reis, 2015; Santos, Cabral-Xavier, Paiva & Leite-Cavalcanti, 2014).

Embora o *bullying* ter surgido como uma prática tipicamente escolar, atualmente essa problemática permeia diversos outros espaços: prisional, universitário, laboral, entre irmãos e ciberespaço. No entanto, ainda é no ambiente escolar onde se verifica uma maior atenção por parte dos estudiosos e pesquisadores (Bottino, Santos, Martins & Regina, 2015; Dzurec & Bromley, 2012; Neto, 2005; Francisco & Libório, 2009; Ireland, 2013; Shultz et al., 2012; Sinkkonen & Meriläinen, 2014; Skinner & Kowalski, 2013; Souza, Simão & Caetano, 2014;).

Por definição, o *bullying* é um termo de origem inglesa, derivado da palavra *bully*, que no substantivo pode ser traduzido como valentão, tirano ou brigão; e em sua forma verbal corresponde a amedrontar, brutalizar, intimidar (Fante, 2005). Esse termo é empregado para explicar um fenômeno relacional que ocorre sobretudo em escolas, em que comportamentos agressivos com o intuito de gerar danos são adotados por uma ou mais pessoas em direção a outra, de forma repetitiva em uma relação desigual de poder (Olweus, 2013). É descrito ainda como sendo um comportamento estratégico de ganhar domínio social no grupo de pares, em outras palavras, uma forma de dominância social (Bonanno & Hymel, 2013; Reijntjes et al., 2013).

O *bullying* tem sido apontado como a expressão de violência entre crianças e adolescentes mais presente no ambiente escolar, onde são encontradas altas prevalências. No âmbito internacional, destacam-se índices alarmantes de envolvimento de adolescentes sendo considerado um problema significativo (Marcolino et al., 2014; Nansel et al., 2001; Gan et al., 2011; Kubwalo et al., 2013). Do mesmo modo, o contexto escolar brasileiro também tem se constituído locus de reprodução do *bullying* apresentando taxas que variam de um mínimo

de 7,1% para uma alta de 83,9% (Bandeira & Hutz, 2012; Dalosto & Alencar, 2013; Malta et al., 2014; Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Nova, Sena & Oliveira, 2015; Dalosto & Alencar, 2013; Rech, Halpern, Tedesco & Santos 2013; Soares et al., 2014).

Tal assédio pode assumir desde uma maneira mais direta, como a intimidação física e verbal, a uma forma indireta ou relacional (Olweus, 2013), e mais recentemente, destaca-se outra modalidade de engajamento, o *cyberbullying*, caracterizada pela utilização de meios eletrônicos (Souza; Simão & Caetano, 2014; Oliveira, Lourenço & Senra, 2015).

A prática do *bullying* possui contornos complexos não apenas pela sua forma de manifestação, mas também pelos contextos de interações dinâmicas, podendo envolver adolescentes de diversas maneiras, como: agressores, que são os que utilizam da força para aterrorizar ou machucar o outro; vítimas, que se referem aos alvos do *bullying*; vítimas-agressores, que são os que intimidam e são intimidados; e os observadores, formado por aqueles que presenciam as situações de exposição das vítimas (Bandeira & Hutz, 2012; Olweus, 2013).

Por ser associado a "brincadeiras" típicas do cotidiano escolar, o *bullying* ainda é admitido como natural e, portanto, tolerável. Não obstante esse fenômeno, cuja presença é encontrada na maioria das escolas, independente de características socioeconômicas, tem implicações nocivas para a saúde dos envolvidos, sendo considerado, mundialmente, um problema social e de saúde pública (Nascimento & Menezes, 2013; Olweus & Limber, 2010).

Algumas investigações alertam que o *bullying* se apresenta como fator de risco para saúde física e mental dos adolescentes, com graves implicações na percepção da auto estima e imagem corporal, na qualidade de vida e bem-estar (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010), ocasionando problemas como: depressão, ansiedade, absentismo escolar e ideação suicida (Coutinho, Silva, & Araújo, 2009; Kowalskin & Limber, 2013; Romero, Wiggs, Valencia & Bauman, 2013;; Wolke & Lereya, 2015).

Conforme observado o bullying se apresenta como um fenômeno complexo, de grande espessura social e relevância acadêmica. Nesse sentido, para viabilizar a busca do conhecimento sobre o *bullying* e a sua relação com a experiência subjetiva dos adolescentes escolares, a presente dissertação circunscreveu-se através do enfoque psicossociológico, embasado na teoria das representações sociais (Moscovici, 2012), por essa ser considerada uma teoria abrangente, com um conceito dinâmico. Essa teoria permite acessar o conhecimento prático e compartilhado de um determinado grupo de pertença bem como, compreender como essas representações incidem nas tomadas de decisões dos sujeitos. Por esta razão, nada mais imprescindível do que elucidar o *bullying* escolar através do olhar dos adolescentes no contexto de sua produção, a escola.

Com base nestas considerações, essa dissertação possui como objetivo geral apreender as representações sociais (RS) dos adolescentes acerca do *bullying* no contexto escolar e elaborar uma escala de percepção acerca do *bullying*. Para alcançar tal objetivo, foram delineados quatro estudos empíricos que abordam o *bullying* escolar, considerando as interlocuções dos adolescentes.

Quanto a estruturação da dissertação, essa foi dividida em duas partes: uma teórica e uma empírica, contabilizando um total de seis capítulos. **O primeiro capítulo** destina-se a contextualização do objeto de estudo, por meio de uma revisão bibliográfica de estudos acerca do tema, sendo destacado a relevância do presente trabalho, bem como seus objetivos.

O segundo capítulo consiste em uma apresentação sobre a Teoria das Representações sociais, sua história e principais conceitos; bem como, a descrição de trabalhos acerca do *bullying* que utilizaram essa abordagem teórica.

Quanto ao **terceiro capítulo** refere-se ao primeiro artigo intitulado “*Bullying no contexto da adolescência: um estudo das representações sociais*” e teve como objetivo apreender as representações sociais de adolescentes escolares acerca do *bullying*.

No **quarto capítulo** foi apresentado o segundo artigo, denominado “*Evidências de validade e precisão da Escala de Percepção sobre o Bullying Escolar -EPBE*” e teve por finalidade elaborar uma escala de percepção de *bullying* escolar a partir das representações sociais dos adolescentes, bem como, conhecer seus parâmetros psicométricos.

O **quinto capítulo**, é constituído pelo terceiro artigo, intitulado “*Vitimização e percepção sobre o bullying: relação com a sintomatologia depressiva de adolescentes*” que teve por objetivo verificar a relação entre vitimização, percepção acerca do bullying e sintomatologia depressiva.

No **sexto capítulo** serão apresentadas as considerações finais dessa dissertação, destacando-se os principais achados do trabalho, as limitações do estudo, bem como, sugeridas futuras investigações.

PARTE I: MARCO TEÓRICO**CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO**

Embora grande repercussão atual, o fenômeno do *bullying* não é recente, o interesse pelo tema iniciou na Suécia no final de 1960 e início dos anos de 1970, sob a nomenclatura de "*mobbing*" (Olweus 1973), termo emprestado pelo etólogo austríaco Konrad Lorenz, e referia-se ao ataque de um grupo de animais a um animal de outra espécie. Posteriormente, verificou-se que esse termo apresentava-se inapropriado para descrever o *bullying*. Não obstante, convém destacar que o marco significativo dos estudos do *bullying* ocorreu com a publicação do livro de Marco de Olweus (1978), cujo trabalho influenciou diversas atividades de investigação e intervenção nos países europeus (Smith & Brain, 2000).

Tal como definido por Olweus, o *bullying* ocorre quando, sem motivação evidente, um ou mais estudante cometem atitudes agressivas contra outro(s), causando-lhe(s) dor e angústia, sendo executada dentro de uma relação desigual de poder, de forma repetida e intencional. A partir dessa definição, é possível observar três particularidades desse fenômeno que o diferencia de outras agressões, a saber: a intencionalidade, se houve a intenção de cometer dano a outro; a repetitividade, se esse ato ocorreu de forma repetitiva e a desigualdade de poder, ou seja, se há um desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor (Olweus, 2013).

O *bullying* é reconhecido como um fenômeno grupal, que ocorre dentro de um contexto social influenciado por distintos fatores, tais como: pessoais, escolares, familiares, da comunidade. Acerca disso, em uma meta análise proposta por Kowalski, Schroeder, Giumetti e Lattanner (2014), é apontado distintos fatores pessoais e situacionais como preditores do *bullying*. Quanto ao primeiro, destacam-se o gênero, a idade, estados psicológicos, valores e percepções, personalidade; ao passo que para o segundo, são citados fatores como: clima escolar, provocação, e envolvimento dos pais.

Considerando as manifestações deste assédio destaca-se que o mesmo pode se expressar desde uma forma mais direta, como a intimidação física e verbal, a uma forma

indireta ou relacional. Quanto a forma direta podem ser citados comportamentos como agressão física, ameaças, insultos. Em contraste a forma indireta que o bullying pode assumir práticas como humilhar, excluir (Juvenon & Graham, 2014; Olweus, 2013) .

Com o rápido desenvolvimento das tecnologias, uma nova forma de engajamento no bullying vem se consolidando, ultrapassando as paredes da escola, por meio das redes sociais e aparelhos de comunicação digital, o *cyberbullying* (Oliveira, Lourenço & Senra, 2016). Esse tipo de bullying vem crescendo em grande escala, apresentando altas prevalências em todo o mundo (Brochado, Soares & Fraga, 2016), inclusive no Brasil (Went & Lisboa, 2012), gerando consequências nefastas na saúde biopsicossocial dos envolvidos (Chen, Ho & Lwin, 2016; Kowalski, et al., 2014).

Quanto aos envolvidos podem ser descritos quatro: agressores, ou valentões, aqueles que utilizam da força para aterrorizar ou machucar o outro; vítimas, que se referem aos alvos do *bullying*; vítimas-agressores, que são os que intimidam e são intimidados; e o observadores, formado pelas testemunhas, aqueles que presenciam as situações de exposição das vítimas (Bandeira & Hutz, 2012).

Partindo dessa tipificação de envolvimento no bullying, pesquisadores, tem se dedicado a conhecer os fatores de risco de cada papel assumido nesse fenômeno, o que inclui aspectos socio-cognitivos, comportamentais, familiares e ambientais (Brank, Hoetger & Hazen, 2012). A literatura aponta para fatores de risco como: raiva, narcisismo, popularidade, auto estima, normas sociais, hiperatividade e uso de álcool e drogas. No que tange aos fatores de proteção são descritos os seguintes: empatia, inteligência social, clima escolar, apoio percebido e monitoramento parental (Chen et al., 2016; Kowalski et al, 2014).

Em geral, as vítimas constituem o grupo dos alunos que apresentam piores relações com pares e pouco contato com as drogas, baixa competência social. Além disso, alunos com características como obesidade, deficiência, estatuto LGBT, desvio da norma grupo,

aumentam a probabilidade de alguém ser intimidado (Cook, Williams, Guerra, Kim e Sadek , 2010; Juvonen & Graham, 2014). Por outro lado, os agressores geralmente apresentam baixa empatia, impulsividade, tendem a minimizar o impacto de seu comportamento em outros, são mais propensos em engajar em um desejangajamento moral, tendem a usar drogas e álcool. Além disso, o absentismo e notas ruins, melhor imagem corporal, mais extroverção também tem sido associadas aos agressores (Chui & Chan, 2013; Gower & Borowsky, 2013; Kowalski et al, 2014). Quanto às vítimas agressoras, podem ser citados as cognições negativas sobre si e baixa competência social (Cook et al., 2010).

O envolvimento em situações de bullying afeta o clima escolar e pode gerar consequências diversas, a saber: baixa autoestima, variação de humor, transtornos emocionais, depressão, medo de ir às aulas, insônia, entre outros problemas de saúde (Coutinho, Silva & Araújo, 2009; Kimura, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2010; Witter, 2010).

Embora serem destacados tais efeitos negativos do *bullying*, a maior parte das vítimas não denuncia as agressões sofridas por medo da represália, da exclusão, ou por se sentirem coagidos à omissão, à conveniência e à cumplicidade. Por essa razão justificam-se muitos alunos vivenciarem essa violência de forma silenciosa, expondo-se a alta vulnerabilidade social (Fante, 2005; Kubwalo et al., 2013; Leão, 2010; Neto, 2005; Santos et al., 2013).

Diante disso, estratégias de prevenção frente a esse fenômeno têm sido elaboradas como por exemplo a lei antibullying 13.185 de 09 de novembro de 2015 que institui o programa nacional de combate à intimidação sistemática (Brasil, 2015). Além disso, diversos programas de intervenção têm sido levados à cabo para minimização desse fenômeno nas escolas, destacando o papel da comunidade escolar (professor, diretor, inspetor, coordenador), família e sociedade (Coelho, 2016; Marcolino, Vieira & Cavalcanti, 2013).

Em uma revisão proposta por Marcolino et al. (2013) é listado dezenove recomendações para o enfrentamento no bullying, sugerido nas publicações acerca do tema

nos últimos 5 anos. Dentre elas, destacam-se a implementação de intervenções que foquem na percepção dos alunos acerca do bullying; a realização de pesquisas e implementação de programas preventivos; e o desenvolvimento de pesquisas adicionais para subsidiar intervenções mais eficientes .

Diante dessas considerações, verifica-se a importância de estudos acerca do bullying e suas implicações psicossociais, considerando a perspectiva do envolvido, com vistas a subsidiar a criação de estratégias de prevenção, reconhecimento, enfrentamento desse fenômeno, tendo em vista a promoção de saúde no contexto escolar.

Objetivo Geral:

Apreender as representações sociais (RS) dos adolescentes acerca do *bullying* no contexto escolar e elaborar uma escala de percepção acerca do *bullying*.

Objetivos Específicos:

1. Identificar a prevalência de envolvimento no *bullying*
2. Identificar os tipos de papéis assumidos no envolvimento (agressor, vítima, vítima/agressor e observador);
3. Identificar a prevalência de sintomatologia depressiva nos adolescentes escolares;
4. Verificar a relação entre vitimização, percepção acerca do bullying escolar e sintomatologia depressiva;
5. Verificar os efeitos da vitimização na percepção acerca do bullying;
6. Verificar os efeitos da vitimização na sintomatologia depressiva;
7. Comparar a percepção dos adolescentes frente ao bullying escolar em função do sexo, ciclo educacional e segurança na escola;
8. Comparar a vitimização em função do sexo, ciclo educacional e segurança na escola;
9. Comparar a sintomatologia depressiva em função do sexo, ciclo educacional e segurança na escola.

CAPÍTULO II: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Proposta por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais (RS) constituem uma vertente teórica da psicologia social e teve suas raízes na Sociologia e na Antropologia, por meio dos teóricos Durkheim e Lévi-Bruhl. Contou também com as contribuições teóricas de Piaget, Vigotisky, Saussure (Alvaro & Garrido, 2007; Oliveira & Werba, 1998), o que faz das RS um campo transdisciplinar. Encontra-se na interface do psicológico e o social, reafirmando seu caráter psicossociológico (Jodelet, 2001).

Sob a influência das teorias dos autores supracitados, Moscovici realiza, em 1961, um estudo sobre a apropriação da teoria psicanalítica por parte de diferentes grupos sociais dos anos de 1950. Esse autor observou que conceitos originados na psicanálise como “repressão” e “inconsciente”, haviam se tornado ideias do senso comum (Álvaro & Garrido, 2007). Nesta direção, Moscovici lançava mão de duas problemáticas: Como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica (específica); e como constrói o homem a realidade? (geral). Assim sendo, Moscovici inaugura o conceito de representações sociais (Vala, 2000).

Nessa direção, a noção de RS, assim como os fenômenos que ela aborda, assume contornos complexos, podendo agrupar diversos elementos, tais como: informativos, ideológicos, normativos, crenças, valores, percepções, opiniões (Jodelet, 2001). Dessa forma, definir as RS não é algo tão simples (Oliveira & Werba, 1998). Moscovici (1981, 2012) as define como sendo um “conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais”. Por sua vez Jodelet (1989) descreve-as como sendo uma forma de conhecimento, socialmente, elaborada e partilhada, buscando contribuir para a construção de uma realidade comum a um grupo social. Representado pelo saber do senso comum, é um conhecimento diferenciado do científico, porém igualmente importante (Jodelet, 2001).

A Teoria das Representações Sociais parte da ideia de que existem duas formas diferentes de conhecer a realidade e de se comunicar, consensual e reificado (científico), as quais são guiadas por objetivos diferentes e geram seu próprio universo. O universo consensual se constitui no senso comum, ao passo que o universo reificado se cristaliza no espaço científico. Embora apresentem propósitos diferentes, ambas são eficazes e indispensáveis para a vida humana (Arruda, 2002; Chaves & Silva, 2011). Logo, percebe-se que as RS não se constituem apenas de teorias científicas, mas das experiências, das comunicações e fatos cotidianos e dos grandes eixos culturais (Vala, 2000).

O aporte teórico aqui discutido se contrapõe a outras vertentes clássicas pois se insere entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum, reconhecendo-o como um conhecimento legítimo e motor das transformações sociais. Essa perspectiva teórica abarca o saber do homem comum, desvelando os significados que compõe a realidade cotidiana (Spink, 1993). Por essa razão, Spink (1993) destaca que, ao se aprofundar na análise do senso comum, depara-se com a coerência e com a contradição, remetendo o estudo das RS como um processo.

De acordo com Moscovici (1961/1981) dois processos estão envolvidos na formação das RS: a objetivação e a ancoragem (Vala, 2000). A objetivação diz respeito a forma como se organizam os elementos constituintes da representação, bem como o percurso pelo qual tais elementos adquirem materialidade, dessa forma, tornando o impalpável, palpável. É a transformação de algo abstrato em algo mais concreto. Esse processo envolve três momentos: a construção seletiva, a esquematização estruturante e, a materialização (Nóbrega, 2001). O primeiro momento é a Construção seletiva, em que as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização. O segundo momento da objetivação é a Esquematização, que é a fase de organização dos elementos à sua esquematização estruturante. No terceiro momento, de naturalização, os conceitos retidos no

esquema figurativo, no momento anterior se constituem em categorias naturais e passam a ter materialidade (Vala, 2000).

A ancoragem significa o processo por meio do qual se faz possível uma integração do novo ou desconhecido numa rede de categorias usuais de pensamento, transformando o desconhecido em familiar. Em outras palavras, é a assimilação e acomodação de um objeto que é novo apoiado em objetos já existentes no sistema cognitivo. Assimilação do novo por objetos já existentes no sistema cognitivo. Logo, a ancoragem está dialogicamente articulada à objetivação, podendo preceder ou procedê-la (Álvaro & Garrido, 2007; Guareschi & Jodelet, 1989, 2001; Jovchelovitch, 2000; Moscovici, 2012; Oliveira & Werba, 2003).

Na perspectiva de Abric (1987), a RS é "o produto de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para qual ele atribui significado específico. Para esse autor, as RS desempenham quatro importantes funções: (1) função do saber, que permite compreender e explicar a realidade; (2) função identitária, a qual define a identidade e permite a proteção da especificidade do grupo; (3) função de orientação, que guia o comportamento; (4) função justificadora, que permite a justificativa das tomadas de posição e comportamento (Abric, 1998).

A teoria das RS é abrangente e seu conceito dinâmico, o que auxilia na compreensão das várias dimensões de uma realidade, tais como: física, social, cultural, cognitiva (Oliveira & Werba, 1998). Nesse sentido, estudar o *bullying* sob esse enfoque se faz pertinente, tendo em vista que esse fenômeno apresenta características complexas, abrangendo questões de diversas ordens: individuais, sociais, culturais e históricas, demandando por sua vez uma visão poliocular.

Representações sociais do bullying escolar

A forma como os adolescentes pensam e interpretam o *bullying* em sua realidade cotidiana, podem ser respondidas pelas representações sociais (Araújo, 2011), uma vez que, assim como propõe Jodelet (2001), as RS se constituem de um saber prático. Nessa perspectiva é que estudos tem sido direcionados no intuito de conhecer as representações de adolescentes frente ao fenômeno do *bullying* escolar.

Por exemplo, no estudo proposto por Silva (2010), por meio do instrumento *Scripted-Cartoon Narrative Bullying*, o fenômeno do *bullying* foi objetivado pelos elementos de brincadeiras de mau gosto através da agressão física (empurrar, derrubar, dar soco, puxar roupas, cabelos) e verbal (xingar, chamar palavrões, apelidar, excluir, proibir de participar das brincadeiras) e ancorada na violência física e psicológica

Outro realizado acerca do tema foi estudo de Miranda (2011), em que escolares foram entrevistados, apontou que os estudantes representavam socialmente esse fenômeno ancorando-se no preconceito, na culpabilização da vítima e banalização da violência, como também, na ausência de suporte escolar e familiar.

Diferente do estudo previamente descrito, Araújo (2011) buscou apreender as RS de estudantes acerca do *bullying*, a partir dos diferentes tipos de envolvimento. O *bullying* foi ancorado pelas vítimas nas experiências de vitimização e apoio percebido; para as vítimas-agressores, na agressão direta e indireta; para os agressores, nos sentimentos e posicionamentos diante da agressão e vitimização; e por fim, para os não envolvidos, nas estratégias de enfrentamento.

Por meio de outro método, o da associação livre de palavras, Lima, Coutinho e Milani (2013), em relação ao estímulo *violência-bullying*, os alunos de um primeiro estudo objetivaram em: exclusão, preconceito, violência, sofrimento, idiotice e depressão, ancorado no espectro psicossocial e psicoafetivo. No segundo estudo dessa mesma pesquisa os adolescentes objetivavam o *bullying* nos elementos: "briga", "xingar" e "morte", ancorando-

se espectro macroestrutural, psicossocial e afetivo da violência. No mesmo ano, Kimura (2013), em seu estudo, encontrou que as representações dos estudantes constituíram-se em maus tratos, ameaça, contradição e educação familiar e escolar.

Embora tais achados, encontram-se poucos estudos sob o enfoque da TRS que considerem apenas a violência escolar na forma do *bullying*, sendo encontrados pesquisas com o construto mais abrangente da violência escolar.

Diante do até então exposto, buscou-se apreender as representações sociais de adolescentes escolares acerca do bullying, e elaborar uma escala de percepção acerca o bullying. a seguir é apresentado os estudos empíricos desenvolvidos nessa dissertação, totalizando quatro pesquisas.

PARTE II. ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO III. ARTIGO 1: BULLYING NO CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Bullying no contexto da adolescência: um estudo das representações sociais

Resumo: O presente estudo objetivou apreender as representações sociais de adolescentes escolares sobre o *bullying*. Participaram da pesquisa 31 estudantes do ensino fundamental e médio, com idades entre 12 a 18 anos ($M=14,81$; $DP=1,41$), os quais foram submetidos a uma entrevista em profundidade. Os enunciados dos adolescentes constituíram um corpus textual, que foi submetido ao software IRAMUTEQ para fins de análise da classificação hierárquica descendente. Os resultados evidenciaram um dendrograma estruturado em seis classes; de modo geral, o *bullying* foi ancorado como expressão do preconceito e de intolerância às diferenças, sendo por vezes associado a brincadeiras típicas do cotidiano estudantil, realidade que pode naturalizar o problema, mascarando e inviabilizando o seu enfrentamento. Além disso, os adolescentes demonstraram uma apropriação em torno do assunto, oferecendo uma conceituação clara acerca do *bullying*, suas modalidades e consequências, as quais, por seu tempo, demandam suporte aos escolares (envolvidos ou não), apoiando-os ao enfrentamento do problema por meio de denúncias. Conhecer como os adolescentes percebem o *bullying* é imprescindível quando se objetiva enfrentar esse fenômeno. Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para futuras investigações, bem como, na construção de programas de prevenção e promoção de saúde; e intervenção frente ao *bullying* na escola.

Palavras-chave: *Bullying*; adolescentes; representação social.

—

Abstract: The present study aimed at apprehending the social representations of school adolescents about bullying. Thirty-one students from 12 to 18 years of age ($M = 14.81$; $SD = 1.41$) participated in the study, who underwent an in-depth interview. The adolescent statements were a textual corpus, which was submitted to the IRAMUTEQ software for the purpose of analyzing the descending hierarchical classification. The results showed a structured dendrogram in six classes; In general, bullying was anchored as an expression of prejudice and intolerance of differences, sometimes associated with typical games of student life, a reality that can naturalize the problem, masking and making it unfeasible. In addition, the adolescents demonstrated an appropriation around the subject, offering a clear conceptualization about bullying, its modalities and consequences, which, in due time, require support to the students (involved or not), supporting them to face the problem By means of denunciations. Knowing how adolescents perceive bullying is essential when facing this phenomenon. Finally, it is expected that the present research can contribute to future investigations, as well as, in the construction of prevention and intervention programs against bullying in school.

Keywords: Bullying; adolescents; social representation.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo identificar las representaciones sociales de los estudiantes adolescentes acerca de la intimidación. Los participantes fueron 31 estudiantes de la escuela primaria y secundaria, con edades entre 12 a 18 años ($M = 14.81$, $SD = 1.41$), que fueron sometidos a una entrevista en profundidad. Las declaraciones de los adolescentes constituyen un corpus textual, que se presentó a IRAMUTEQ software para el análisis de clasificación jerárquica descendente. Los resultados mostraron un dendrograma estructurado en seis clases; Generalmente, la intimidación se ancló como una expresión de los prejuicios y la intolerancia de las diferencias, y algunas veces asociado con el juego típico de los estudiantes todos los días, una realidad que puede naturalizar el problema, el enmascaramiento y que invalida su cara. Además, los adolescentes mostraron una apropiación en torno al tema, proporcionando un concepto claro acerca de la intimidación, sus modalidades y consecuencias, que, a su vez, requiere de apoyo a los estudiantes que participan (o no), apoyándolos para abordar el problema a través de las quejas. Sabiendo cómo los adolescentes perciben la intimidación es esencial cuando la experiencia objetiva de este fenómeno. Por último, se espera que esta investigación contribuirá a las investigaciones futuras, así como en la construcción de programas de prevención e intervención contra la intimidación en la escuela.

Palabras clave: La intimidación; adolescentes; la representación social.

Introdução

O tema *bullying* tornou-se comum na mídia popular, sobretudo pela veiculação de casos trágicos de suicídio e tiroteio nas escolas. Além disso, fatores como: alta prevalência nesse contexto e consequências geradas aos seus envolvidos têm despertado a atenção de pesquisadores para o tema (Bandeira & Hutz, 2012; Terroso, Wendt, Oliveira & Argimon, 2016). Não obstante, o interesse pelo fenômeno não é recente, emergindo em discussões desde o final de 1960 e início de 1970, tendo seu apogeu demarcado a partir da publicação clássica de Dan Olweus (1978) sobre esse tipo de agressão nas escolas.

Acerca da definição, o *bullying* é um fenômeno que ocorre sem motivação evidente, quando um ou mais estudante(s) comete(m) atitudes agressivas contra outro(s), causando-lhe(s) dor e angústia, de forma recorrente e intencional, envolvendo um desequilíbrio relacional de poder (Olweus, 2013). Essa modalidade de agressão entre pares pode assumir a forma direta física (bater, empurrar, chutar); direta verbal (xingar e provocar); indireta, forma de intimidação relacional ou social (exclusão, fofoca e espalhar boatos) e, mais recentemente, tem ocorrido com o auxílio da cibernética, uma forma de *bullying* eletrônico ou assédio *online* que reforça as intimidações intraescola e/ou alarga a intimidação ou embaraço para além das fronteiras físicas do espaço escolar (Bonanno & Hymel, 2013; Terroso et al., 2016; Wendt & Lisboa, 2013).

Conforme Bandeira e Hutz (2012), os adolescentes podem estar envolvidos no *bullying* como agressores, que são os que utilizam da força para aterrorizar ou machucar o outro; vítimas, que se referem aos alvos do *bullying*; vítimas-agressoras, subgrupo de vítimas que também intimidam; e observadores, formado pelas testemunhas, aqueles que presenciam as situações de exposição das vítimas. Entretanto, a despeito do tipo de papel social desempenhado no cenário de agressão, o envolvimento no *bullying* pode submeter crianças e

adolescentes escolares à condição de vulnerabilidade, afetando sua qualidade de vida e bem estar (Souza, Silva & Faro, 2015).

Em geral, as vítimas da intimidação estão em maior risco de desencadear problemas de saúde física, além de problemas de ordem psíquica, tais como depressão (Forlim, Stelko-Pereira & Williams, 2014), ansiedade (Binsfeld & Lisboa, 2010), baixa autoestima (Bandeira & Hutz, 2010) e, de modo mais crítico, a ideação suicida ou o suicídio propriamente dito. Ademais, efeitos negativos podem ser verificados para os agressores, como a delinquência (Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010); para as vítimas-agressoras, há evidências do risco de iniciação ao tabagismo (Weiss, Mouttapa, Cen, Johnson & Unger, 2011) e abuso de outras drogas e, para os observadores, comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social (Trevisol & Uberti, 2016).

Esse panorama, indubitavelmente, assegura a espessura social e relevância acadêmica desse construto, que demanda do conhecimento científico novas investigações no sentido de apreender, de modo pormenorizado, o saber que é compartilhado pelos próprios adolescentes sobre o tema, legitimando a importância das suas vivências em torno do assunto no cotidiano escolar. Deste modo, considerando que o *bullying* se apresenta como um fenômeno difuso, multifacetado, o presente estudo empregou a teoria das representações sociais como base analítica do saber formado pelos adolescentes escolares.

Situada entre as disciplinas que se debruçam acerca da construção do conhecimento, a Teoria das representações sociais constitui uma vertente teórica da psicologia social, embora seu domínio de pesquisa transcenda este campo disciplinar. Proposta por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais (RS) se estabelece na interface do psicológico e do social, transversalidade essa que reafirma seu caráter psicossociológico (Jodelet, 2001).

Moscovici (1981) definiu as representações sociais como sendo um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no decurso de comunicações

interpessoais. Segundo Jodelet (2001), considerada a maior difusora da teoria no contexto brasileiro, as representações sociais podem ser definidas como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que visa contribuir para a construção de uma realidade comum a um grupo social.

Designadas como saber de senso comum, um tipo de saber ingênuo, as representações sociais constituem uma modalidade de conhecimento diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (Jodelet, 2001). Elas compõem uma forma de conhecimento que não se caracteriza por uma contraposição a este tipo de saber (científico), embora componha uma forma de sabedoria que, como as demais (teologia, filosofia, ciência etc.), apresenta modos de elaborações e funções singulares. Com efeito, por referir-se saberes historicamente construídos para fins específicos, cada tipo de conhecimento é legítimo, não havendo, portanto, hierarquia entre eles, perspectiva que reflete a proposta teórica Moscovicianiana de validar o saber do senso comum.

Falar em representação social implica em reconhecer o sistema de interpretação da realidade que norteia as relações dos indivíduos com o meio físico e social, determina seus comportamentos e práticas e, ainda, guia suas ações sociais face ao cotidiano e suas vicissitudes. Logo, percebe-se que as RS não se formam apenas de perspectivas teóricas científicas, mas das experiências, das comunicações, da cultura e fatos cotidianos. Nesse sentido, estudar o *bullying* sob esse enfoque se faz oportuno, tendo em vista que esse fenômeno é um construto complexo, situado num contexto social em plena mudança.

Buscando-se a produção de artigos relacionados ao *bullying* sob um enfoque psicossociológico, por meio dos descritores "*bullying*" OR "*violência escolar*" AND "*representações sociais*" na base da Scielo, encontraram-se poucas publicações que dão visibilidade ao discursos de adolescentes escolares sobre a violência na perspectiva das representações sociais (Araújo, Coutinho, Miranda & Saraiva, 2012; Ribolla & Fiamenghi Jr.,

2007). Tais títulos, a propósito, tratam da violência numa perspectiva mais geral, relacionada aos atravessamentos de outras formas de violência igualmente importantes que, no entanto, não evidenciam o *bullying* como tema central ou problema eminentemente relacionado ao cotidiano entre os pares.

Face ao exposto, esta pesquisa focalizou a socialização do conhecimento como fator de importância para a construção da realidade social. Portanto, reconhece que o estudo das representações sociais pode ampliar a lente de compreensão sobre o *bullying* na realidade cotidiana de adolescentes escolares, o que justifica a pertinência do presente artigo.

Método

Participantes

Tratou-se de uma amostra de conveniência, portanto, não probabilística, formada por 31 adolescentes com idades de 12 a 18 anos, a maioria do sexo feminino (73,3%), do ensino fundamental (36,7%) e médio (63,3%) de escolas públicas da cidade de João Pessoa, Paraíba. Como critérios de inclusão na amostra, foram considerados os participantes que se submeteram às entrevistas voluntariamente; além disso, adotou-se como critério a faixa etária de 12 a 18 anos, idades que delimitam o período da adolescência, conforme preconiza o Estatuto da Criança e Adolescente.

Instrumentos

Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados uma entrevista em profundidade e um questionário sociodemográfico, tendo sido propósito deste último a caracterização da amostra. Quanto à entrevista aberta, utilizou-se a seguinte questão norteadora: "o que você entende, conhece ou já ouviu falar sobre o *bullying*?"

Procedimento

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à plataforma Brasil, para fins de avaliação pelo Comitê de Ética da instituição. Tendo sido devidamente aprovado, a coleta de dados foi então realizada na escola, respeitando-se a peculiaridade da amostra estudada. Para tanto, requereu-se a permissão do diretor escolar para o desenvolvimento do estudo; em seguida, de acordo com a disponibilidade do corpo docente e do quadro de aulas, as turmas foram visitadas pelas pesquisadoras, as quais apresentaram o objetivo do estudo e solicitaram a participação voluntária dos escolares. Assim, foi solicitada a autorização prévia dos pais/responsáveis, mediante a assinatura do termo de consentimento; além disso, pediu-se que os estudantes assinassem o termo de assentimento. Por fim, os adolescentes que se dispuseram a colaborar foram direcionados para uma sala disponibilizada pela instituição para a realização das entrevistas, com duração média de aproximadamente 30 minutos. O projeto que resultou neste artigo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 58471616.1.0000.5188).

Análise dos dados

Os dados advindos das entrevistas compuseram um corpus textual para processamento de análise no software Iramuteq. Gratuito, este programa desempenha diversos tipos de análise de dados textuais (lexicografia básica, análise de especificidades, nuvem de palavras, classificação hierárquica descendente, análise fatorial de correspondência e análise de similitude), permitindo a organização e distribuição do vocabulário de um modo facilmente compreensível e visualmente claro com representações gráficas interessantes. Neste estudo, em especial, a modalidade de análise discutida é a classificação hierárquica descendente. Vale salientar que a análise lexical tem o benefício de sugerir a superação da dicotomia clássica entre quantitativo e qualitativo no que se refere a análise de dados, admitindo que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis fundamentalmente qualitativas (Camargo & Justo, 2013).

Resultados e Discussão

Depois de submetido à classificação hierárquica descendente simples desempenhada pelo Iramuteq, o *corpus* textual sobre *bullying* – formado a partir dos enunciados dos adolescentes escolares à entrevista aberta – foi particionado em 472 segmentos de texto, abarcando 2314 palavras que ocorreram 16987 vezes, indicando uma média de ocorrência de 7,34. Nesta ocasião, 78,4% do total de segmentos de texto foram retidos, determinando 6 classes temáticas.

Na fase inicial da análise, o *corpus* foi desmembrado em dois *subcorpora*. Posteriormente, um deles distinguiu a classe 1, à extrema direita, do material textual restante. Depois, o segundo *subcorpus* dividiu-se em dois, apartando a classe 6 das classes 5, 2, 4 e 3. Novamente, outras partições advieram, desencadeando, de um lado, as classe 5 e 2 e, de outro, as classes 4 e 3. Na análise em questão, de acordo com a Figura 1, foram consideradas as formas com frequência igual ou superior à media de ocorrência (7,34) e com χ^2 superior a 3,84.

Inserir Figura 1 aproximadamente aqui

Os contextos temáticos demonstrados no dendrograma evidenciam o saber compartilhado pelos adolescentes escolares sobre o objeto representacional em análise neste estudo (*bullying*). Nesta tela, tem-se acesso às particularidades que dão corpo ao conhecimento dos participantes sobre esse tipo de violência no contexto escolar. A seguir, são descritas (da esquerda para a direita) as referidas classes com seus respectivos valores e principais enunciados.

Contemplando o maior percentual dos segmentos textuais (21,6%), a classe 6 foi designada “*Conceito, tipos e consequências do bullying*” e foi representativa, sobretudo, dos enunciados de participantes sem histórico de reprovação escolar. Esta classe abrangeu

palavras/radicais no intervalo de $\chi^2 = 5$ (*exemplo*) a $\chi^2 = 32$ (*violência*), abordando o cenário característico do *bullying*, segundo ilustram os segmentos textuais a seguir:

(...) Eu acho que o *bullying* é maltratar as pessoas, colocar elas pra baixo, para desfazer, zoar e rir das pessoas, para mostrar que ele é o todo poderoso. Um exemplo de *bullying* ocorre quando um grupo pega aquela pessoa e espanca, eles fazem isso porque se acham melhores. (...) No *bullying* pode apelidar, excluir, fazer piadinhas, bater, humilhar, juntar um grupo pra espancar psicologicamente, verbalmente e fisicamente o outro, e as consequências são como eu já disse: depressão; muitas pessoas sofrem psicologicamente, o *bullying* pode prejudicar a saúde de muita gente e pode causar ate a morte.

Conforme as narrativas dos participantes, observa-se que o saber dos escolares sobre o *bullying* se apresenta similar ao conceito delimitado pela literatura científica, descrevendo, portanto, o fenômeno de modo análogo ao universo reificado, por meio do qual o *bullying* é entendido como a expressão de uma relação desigual de poder, pautada em atitudes agressivas e intencionais (apelidar, excluir, bater, espancar) de uma pessoa ou um grupo contra outra(s), que desempenham distintos papéis sociais ou tipos de envolvimento nesse contexto (Bandeira & Hutz, 2012; Bonanno & Hymel, 2013; Olweus, 2013; Zequinão, 2016), gerando, indiscutivelmente, impactos de múltiplas ordens aos envolvidos.

Embora a literatura reporte efeitos negativos para todos os envolvidos no cenário de *bullying*, os relatos dos escolares parecem dar relevo às implicações à saúde, sobretudo, psicológica das vítimas, com especial destaque à depressão (Forlim, Stelko-Pereira & Williams, 2014).

A respeito da diferenciação de papéis desempenhados no cenário do *bullying*, os adolescentes demonstraram ter se apropriado do conhecimento científico no que se refere à díade agressor e vítima, na qual o primeiro tipo de papel reafirma o poder praticando a

agressão e, por seu tempo, aquele que sofre a violência constitui-se como vítima (Bandeira & Hutz, 2012). Nessa direção, os diferentes tipos de envolvimento podem estar relacionados às experiências da pessoa no ambiente escolar e sua percepção sobre o cotidiano (Zequinão, 2016).

No entanto, ao menos no contexto temático da classe 6, os papéis sociais de vítimas-agressoras e testemunhas não foram destacados, demonstrando uma possível compreensão do *bullying* vinculada apenas à realidade de quem o pratica (agressor) ou é afetado (vítima) diretamente por ele. Esta realidade conceitual demonstra a necessidade de ampliação da discussão sobre o tema nas escolas, a fim de desmistificar, por exemplo, que as vítimas não podem ser, ao mesmo tempo, agressores, bem como a ideia de que os observadores não fazem parte da dinâmica dessa agressão, senão uma base reforçadora (plateia) desse contexto.

A classe 5, “*Formas de denúncia e busca de apoio*”, com o menor percentual de segmentos de texto (13%), foi formada por participantes do sexo masculino e com histórico de reprovação escolar. Com palavras/radicais no intervalo de $\chi^2 = 5$ (*amigo*) a $\chi^2 = 68$ (*mãe*), o contexto desta classe situou o *bullying* a partir de relatos de experiências vividas pelos próprios adolescentes e/ou por seus pares sobre a busca de apoio e formas de denúncia como maneiras de resolução de conflitos no âmbito escolar, segundo os extratos textuais a seguir:

(...) Na outra escola que eu estudava teve a mesma situação só que fora da escola, a menina saiu da escola e a outra foi expulsa; se eu conhecesse alguém que sofre *bullying*, eu falaria para diretora para ver se ela resolvia. (...) De vez em quando eu vejo *bullying* na escola, mas sei resolver meus problemas; antigamente eu não resolvia, ficava guardando para mim, mas hoje em dia eu crio coragem e encaro, conto tudo para minha mãe para ela resolver no colégio. (...) As pessoas que sofrem *bullying* ficam caladas, não querem resolver, eles têm os pais, a diretoria, algum órgão que pode resolver essa situação; muitas pessoas não têm coragem de contar aos pais

ou professores e ficam fechadas. A pessoa fica ameaçada, tipo: olha, se você disser a alguém, eu te pego na saída ou vou atrás de você ou até chegar a morte.

Em geral, os enunciados dos adolescentes que contribuíram para o surgimento desta classe defendem a denúncia como um caminho pertinente para a resolução de conflitos relacionados à agressão entre pares na escola. Por outro lado, revelam também que este mesmo caminho parece obstruído para alguns alunos, uma vez que a denúncia, ao mesmo tempo que indica a solução, remete ao medo de represálias e, portanto, a novos riscos de agressão e exclusão grupal.

Alguns autores (Neto, 2005; Santos et al., 2013) têm reportado essa realidade, destacando que a falta de denúncias está associado à própria dinâmica da violência, que confere às vítimas e/ou testemunhas um pacto com o silêncio, uma vez que, por medo da exclusão e de novos episódios de agressão, são coagidas à omissão e à cumplicidade, reforçando o ciclo de abuso e de vulnerabilidade social.

Não fortuitamente, cabe salientar, a variável reprovação escolar contribuiu fortemente para esta classe, ratificando as repercussões negativas do *bullying* ao desempenho escolar (Neto, 2005). Esses efeitos negativos podem constituir "sinais" de *bullying* que podem ajudar na identificação de alguém que sofre a violência, carecendo de suporte para o enfrentamento da situação. Segundo Neto (2005), os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta; assim, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes.

Assim, a classe temática em questão evidencia o papel das redes de apoio no desenvolvimento de habilidades de empatia e de tolerância às diferenças entre os escolares como caminho possível no combate/prevenção do *bullying*, melhorando o convívio com os pares e a capacidade de aprendizado dos estudantes. Com efeito, a fala dos entrevistados evidenciou a importância dos pais e de agentes escolares (professores/diretores) como peças

fundamentais na resolução de conflitos, o que corrobora estudos prévios (Almeida, 2012; Campos & Jorge, 2010), que destacam a escola como instrumento eficaz na intervenção da maioria das situações de *bullying*; entretanto, para que isso ocorra, de fato, faz-se mister que a escola reconheça a existência desse problema no cotidiano, definindo-o como prioridade a ser combatida com o apoio da comunidade, o que inclui a família (Neto, 2005).

Mais relacionada à classe anterior, a classe 2 (*Apoio aos envolvidos no bullying*) reteve 20,8% dos segmentos de texto e não foi associada a variáveis específicas, senão, em especial, aos enunciados de dois participantes com as seguintes características em comum: sem histórico de reprovação escolar e que se sentem seguros na escola. Esta classe abrangeu palavras/radicais no intervalo de $\chi^2 = 4$ (*alguém*) a $\chi^2 = 30$ (*errado*), contemplando situações de violência nas quais a raiva, problemas familiares e reprodução de uma violência sofrida, emergiram como pilares dos conflitos entre os pares, demandando atenção especial da escola e de profissionais especializados no auxílio relacional a esses estudantes, conforme ilustram os excertos a seguir:

Eu admito que eu pratico *bullying* quando estou com raiva; eu já vi em todas as escolas que eu fui pessoas que fazem isso com as mais quietas da sala e também com as bagunceiras. (...) Só faço isso quando eu estou com raiva e estressada; as pessoas que fazem *bullying*, acho que eles já sofreram também e descontam noutras pessoas para as pessoas verem o que eles passaram. (...) Muitas pessoas sofrem bastante por causa que alguns pais maltratam e elas descontam em outro; essas pessoas que sofrem *bullying* também precisam de um atendimento porque têm medo até de procurar ajuda dos pais. (...) Toda escola deveria ter um psicólogo para ajudar essas pessoas; não procurei a direção da escola, não procurei os professores, eu simplesmente fiquei com aquilo para mim e me prejudiquei, se eu tivesse procurado, não teria acontecido isso.

De modo amplo, Santos e Grossi (2009) destacam que as ocorrências dos comportamentos agressivos no âmbito escolar são tratadas como brincadeiras e, portanto, aceitas como naturais, sendo comumente ignoradas e desvalorizadas, tanto por diretores, professores, quanto pelos pais. Neste sentido, destaca-se a urgência na elaboração de medidas efetivas que busquem tratar o problema com seriedade e procurem reduzir e prevenir esta faceta da violência, contemplando aspectos relacionados ao manejo adequado das emoções dos escolares e, conseqüentemente, à criação e capacitação de apoio especializado para subsidiar as práticas de enfrentamento e/ou prevenção do *bullying* nesse contexto.

Em relação ao primeiro ponto, Pavarini, Loureiro e Souza (2011) afirmam que o entendimento das emoções relacionadas aos atos agressivos que os escolares praticam pode auxiliá-los a desenvolver maior controle sobre si e a se relacionar com seus pares de forma mais harmoniosa. Corroborando esses achados, o estudo de Sampaio et al. (2015) sobre a prevalência de *bullying* e emoções de estudantes envolvidos demonstrou que a raiva foi a emoção mais prevalente entre as vítimas, tanto para as meninas (70,4%) quanto para os meninos (52,0%). Além disso, os autores identificaram que os alunos que agrediram seus pares fisicamente foram os que demonstraram não sentir emoções ou então sentiram raiva durante as agressões. Apesar desse conhecimento relacionado ao tema, ainda são encontrados poucos estudos que contemplam as emoções associadas a episódios de *bullying* (Sampaio et al., 2015), realidade que demanda maiores investimentos.

No que tange ao arcabouço profissional viabilizado pela instituição escolar, confia-se que a prestação de apoio aos escolares envolvidos na dinâmica do *bullying* pode ser salutar, tendo em vista o fortalecimento dos recursos subjetivos dos adolescentes e, indiretamente, seu modo de lidar com eventuais conflitos entre os pares.

A propósito, Campos e Jorge (2010) ressaltam fatores que podem potencializar a disseminação de novos casos de *bullying*; entre eles estão a existência de inadequações das

práticas e ações advindas da falta de orientação e formações continuada para os profissionais. Assim, faz-se imprescindível promover espaços de (in)formação, discussão e capacitação dos profissionais que lidam com essas questões diariamente, disseminando estratégias de enfrentamento que envolvam toda a comunidade escolar.

Outro fator de destaque é o envolvimento da família como aspecto relevante tanto para a incidência como para a prevenção do *bullying*. Souza e Teixeira (2012) enfatizam que o apoio social/familiar tem efeitos protetivos que estão imbricados ao desenvolvimento da capacidade de enfrentamento das adversidades das crianças e adolescentes, bem como, apoio emocional, conservação do bem-estar e processos de resiliência.

A classe 4, “*Bullying e a intolerância à diferença*” (15,4% dos segmentos de texto) representou, sobretudo, os enunciados de estudantes do ensino fundamental (5º ao 9º ano) com idades de 12 a 14 anos. Com palavras/radicais no intervalo de $\chi^2 = 6$ (*estar*) a $\chi^2 = 37$ (*vez*), a classe 4 refletiu o *bullying* a partir de situações de agressão psicológica expressas por meio de apelidos pejorativos relacionados às diferenças, como exemplificado a seguir:

(...) O povo continuava xingando ela porque ela era alta, pelo corpo, pela religião, pela cor. (...) Várias vezes ele saiu de sala chorando por essa questão da pessoa ser gorda ou ser negra; ano passado ele ia sair para lanche e um professor chamou ele e falou: você não acha que está muito gordo para lanche não?! E a gente procurou a direção; o que eu mais escutava era "gordo". Nem tanto pela cor, mas pelo fato de um ser alto demais ou ser gordo, então, muitas pessoas falam de mim, do meu corpo, chamam de gorda ou alguma coisa assim; eu não me acho gorda, mas isso fica na minha cabeça, o *bullying* provoca falta de autoestima e isso prejudica.

Nesta classe, percebe-se a predominância de conteúdos figurativos que trazem à tona diferentes formas de manifestações de discriminação e preconceito entre os pares e professores dentro da escola. Pode-se observar que aspectos relacionados ao corpo,

raça/etnia, religião foram mais evidentes e representaram atitudes de intolerância oriundas do grupo de adolescentes mais novos, com idades entre 12 e 14 anos. Este resultado corrobora o estudo de Santos, Grossi e Sherer (2014) que caracteriza a gênese do *bullying* a partir de ações de discriminação da diferença, pela expressão da relação de poder sobre o outro e pela falta de respeito com o próximo. Esses aspectos genéricos perpassam por questões de idade, peso, raça/etnia, gênero, classe social, deficiência física e/ou intelectual, orientação sexual, entre outras.

Atrelados a essas questões, Albino e Terêncio (2012) alertam que no Brasil esse tipo de violência estará fortemente relacionado a problemáticas de grandes proporções, que caracterizam a desigualdade e exclusão social. Os autores ainda apontam que cada vez mais as crianças e adolescentes tendem a afirmar suas identidades por meio da exclusão de seus pares por não refletirem os mesmos valores de padrões estéticos e de consumo disseminados atualmente. Por trás dessas atitudes de intolerância e exclusão estariam a angústia e a insegurança de, dificilmente, corresponderem por completo a esses padrões.

Destacam-se, ainda, as interlocuções em que a figura do professor constrange o aluno ao insinuar que ele não precisaria mais lanchar pois já estava "gordo o suficiente". Situações como essa ratificam o caráter prejudicial do *bullying* à autoestima dos adolescentes (Bandeira & Hutz, 2010). Parecem recorrentes as situações nas quais educadores e demais funcionários da escola praticam *bullying* contra alunos (Campo & Jorge, 2010), afetando sobremaneira a autoestima dos estudantes. Este resultado aponta para a necessidade de formação profissional continuada, promoção de espaços de discussão e conscientização sobre a temática e as questões sociais interligados a ela.

Por seu turno, mais relacionada à classe anterior, a classe 3 foi associada aos estudantes que declararam possuir uma sensação de segurança na escola e reteve 15,9% dos segmentos de texto, considerando palavras/radicais no intervalo de $\chi^2 = 5$ (já) a $\chi^2 = 30$

(menino). Intitulada "*Bullying como sinônimo de brincadeira*", o argumento desta classe objetivou o *bullying* de forma semelhante à classe 4, destacando características individuais, sobretudo o corpo como pretexto de piadas e apelidos, conforme ilustram as seguintes falas:

(...) Pedindo para os meus pais me tirar da escola, eu ainda tive que suportar isso por dois anos, eu ia na diretoria e falava que não suportava mais isso, mas eles achavam que era uma brincadeira. (...) Muita gente sofre *bullying* por ser gordinho; acontece muito, ficam chamando de baleia. (...) Eu tinha uma turma que vinha comigo desde pequeninha e sempre teve aquele negócio das piadinhas principalmente com meu nome, mas eu era meio gordinha então ficavam me chamando de bola. (...) Muitas vezes essas pessoas praticam *bullying* sem nem ver que estão praticando, eles pensam que é só uma brincadeira sem má intenção, mas, na verdade, não; a pessoa está ali rindo, mas por dentro ela não está.

Como visto, os enunciados dos adolescentes demonstraram como a configuração corporal dos estudantes pode ser pauta para a agressão entre pares. De modo análogo, um estudo sobre obesidade infantil e *bullying* na ótica dos professores, de autoria de Costa, Silva e Oliveira (2012), evidenciou como estar acima do peso, numa sociedade que valoriza a aparência física e o corpo ideal, pode fazer do indivíduo um alvo para discriminações em diversos contextos, principalmente no cenário escolar.

Além disso, por ser habitualmente associado a "brincadeiras" típicas do cotidiano estudantil, o *bullying* ainda é admitido como natural e, logo, aceitável, realidade que pode inviabilizar o seu efetivo enfrentamento na instituição. Assim, nesta classe, aproximados ao contexto temático da classe anterior (4), observou-se que as falas dos participantes ratificaram a importância da desnaturalização desse tipo de agressão entre os pares, acesso que pode ser delineado com a discussão do assunto entre os escolares, bem como pela via da capacitação dos profissionais sobre o tema. Com resultados semelhantes, o estudo de Santos e

Grossi (2009) em quatro escolas públicas da cidade de Porto Alegre, RS, tornou sobressalente que o *bullying* aparece mascarado sob a forma de brincadeira, dando contornos "aceitáveis" a um sério problema: a agressão entre pares.

Finalmente, mais apartada de todo o material textual contemplado nas classes supramencionadas, a classe 1 –*Bullying: uma forma de expressão do preconceito* – foi associada aos estudantes com idades de 15 a 18 anos, ensino médio (1º ao 3º ano) e que reportaram não se sentir seguros na escola. Esta classe contemplou palavras/radicais no intervalo de $\chi^2 = 5$ (*achar*) a $\chi^2 = 49$ (*falta*), considerando o *bullying* como uma forma de preconceito, objetivada pela falta de respeito e falta de tolerância ao diferente, como os fragmentos textuais ilustrados a seguir:

(...) Um *bullying* que eu vejo que não é predominante só na escola mas no meio social seria o preconceito. (...) A falta de tolerância das pessoas e a falta de compreensão de que cada pessoa é diferente uma da outra. (...) Não é porque uma pessoa é diferente de você que ela mereça ser xingada ou outra coisa parecida. (...) É fazer aquela pessoa que pratica o *bullying* entender que não é porque ela é diferente das outras que merece ser tratada de uma forma desigual; a primeira iniciativa é conscientizar as pessoas de que isso é uma coisa que mexe de verdade com a cabeça. (...) Acho que as pessoas que praticam o *bullying* são pobres de espírito, ignorantes, e com falta de conhecimento, ate porque o preconceito é uma falta de conhecimento. (...) A gente tem que respeitar o espaço do outro e tem que entender que a sociedade não tem que ter um padrão, posso ser diferente.

Nesta classe, o *bullying* é tratado como um problema social de natureza complexa ancorado no preconceito. Esta leitura, conferida pelos adolescentes de maior idade, reconhece os contornos difusos que envolvem o assunto, contemplando aspectos psicossociais que transcendem o processo de culpabilização individual e os tipos de agressão (em geral, física e

verbal) que abarcam os pares na escola, corroborando dados da literatura que aponta que alunos mais velhos, em geral, tendem a um alcance mais complexo no que tange à percepção do *bullying*.

Tendo em vista que a maior parte dos vitimizados por *bullying* está inserida em grupos minoritários, Antunes e Zuin (2008) refletem sobre o tema questionando que o que tem sido denominado *bullying* é, na verdade, uma forma de assédio muito antiga e instalada no arcabouço social, o preconceito. Essa relação *bullying* e preconceito destacada na literatura aponta para a importância de se estudar o tema para além de uma perspectiva interpessoal, discutindo-o no âmbito das relações intergrupais (Miranda, 2011).

Embora existam tentativas de mitigar o preconceito no cotidiano escolar, essa dinâmica ainda é recorrente na escola, sendo por vezes reforçada por medidas pedagógicas que reafirmam as diferenças (Maciel, 2015). Conforme indicam os discursos dos adolescentes, o reconhecimento do problema sob a forma de preconceito pressupõe que medidas de caráter de prevenção/combate ao *bullying* sejam tomadas, a começar pela cultura da igualdade (unidade na diversidade), tolerância e respeito às diferenças. Nesta direção, Albino e Terêncio (2012) apontam que o sucesso de programas preventivos depende muito de fatores como a duração, compromisso e a participação de todos os agentes sociais direta ou indiretamente envolvidos com o problema, além da correta adequação do programa para a realidade sociocultural onde a escola está inserida.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou apreender as representações sociais de adolescentes escolares acerca do *bullying*. De modo geral, o saber compartilhado pelos atores sociais ancorou o *bullying* como uma forma de expressão do preconceito e de intolerância às diferenças, sendo por vezes reconhecida como sinônimo de brincadeira, realidade que pode mascarar a

enfrentamento do problema. Além disso, os adolescentes conceituaram o *bullying*, suas modalidades e consequências, as quais, por seu tempo, demandam suporte aos escolares (envolvidos ou não), apoiando-os e/ou empoderando-os ao enfrentamento do problema por meio de denúncias.

Como qualquer tipo de produção do conhecimento, essa pesquisa não está isenta de limitações, como por exemplo a utilização de uma amostra não probabilística que interfere na generalização dos dados. Além disso, essa pesquisa, uma vez que se inseriu apenas nas instituições públicas, não possibilitou observar se existiam diferenças das representações sociais elaborados pelos estudantes inseridos do o contexto público e o privado.

Por outro lado, acredita-se que a presente pesquisa contribui para um maior aprofundamento do *bullying*. Não obstante, considera-se que outros estudos seriam igualmente relevantes, pesquisas que incluam instituições privadas, que busquem conhecer a percepção do *bullying* a partir da perspectiva dos distintos papéis envolvidos (agressor, vítima, agressor-vítima e observador) a fim de conhecer consensos e dissensos acerca desse fenômeno. Além disso, destaca-se ainda como lacuna, pesquisas longitudinais que analisem como as representações acerca do fenômeno *bullying* se modificam ao longo da idade. Finalmente sugere-se novos estudos que se dediquem no exame dos mecanismos pelos quais as percepções de clima escolar no *bullying* influenciam a vitimização entre os anos escolares.

Conhecer como os adolescentes percebem o *bullying* é imprescindível quando se objetiva enfrentar esse fenômeno. Nesse sentido, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir apontando caminhos para futuras investigações, bem como, na construção de programas de prevenção e intervenção eficazes frente ao *bullying* na escola.

Referências

- Albino, P.L., & Terêncio, M.G. (2012). Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. *Revista Eletrônica do CEEAF*. Ministério Público do Estado do RS. (2), 1-21. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_03_2010_15.21.10.2af5ca0c78153b8b4a47993d66a51436.pdf
- Almeida, M. R. M. G. (2012). O bullying no contexto escolar (2º e 3º ciclos): um plano de intervenção e prevenção. Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3275/Rosario%20Almeida%20-%20Trabalho%20de%20Projeto.pdf?sequence=1>
- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-41.
- Araújo, L. S., Coutinho, M. P. L., Miranda, R. S., & Saraiva, E. R. A. (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF*, 17(2), 243-251. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712012000200008>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 14(1), 131-138.
- Bandeira, C., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. Recuperado em 25 de março de 2016, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v16n1-1.pdf>.
- Binsfeld, A. R., & Lisboa, C. S. M. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona* 4(1), 74-105.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 685-697. doi:10.1007/s10964-013-9937-1
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. doi:10.9788/TP2013.2-16
- Campos, H. R., & Jorge, S. D. C. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*. 23(83), 107-128. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2254/2221>
- Costa, M. A. P., Silva, M. A., & Oliveira, V. M. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 653-665.
- Forlim, B. G., Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2014). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 31(3), 367-375. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>

- Jodelet, D. (Ed.). (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Maciel, M. A. (2015). *Representações sociais de violência na escola: um diálogo com alunos e professores da Paraíba*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Miranda, R. D. S. (2011). *O bullying a partir de representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In J.P. Forgas (Ed.), *Social cognition* London: Academic Press.
- Neto, L. A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *J. Pediatr*, Rio de Janeiro, 81(5), supl., p. 164-172.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. London: Hemisphere
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D.H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1):135-43.
- Ribolla, M. B., & Fiamenghi Jr., G. A. (2007). Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 111-121. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100011>
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. *Texto Contexto Enfermagem*, 24(2), 344-352.
- Santos, A.M., & Grossi, P.K. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2) 249-267. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37412031011>
- Santos, L. C. S., Martins, M., Souza Filho, M. D. S., Martins, M. C. C., & Souza, E. M. S. (2013). A cultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 27-40.
- Santos, A.M., Grossi, P.K., & Scherer, P.T. (2014). Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação (Porto Alegre, impresso)*. 37(2), 278-287.
- Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H., & Sigurdsson, J. F. (2010). Bullying and delinquency. The mediating role of anger. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 391-396. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.034>

- Souza, J. M., Silva, J. P., & Faro, A. (2015). Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 289-298. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>
- Souza, J.M., & Teixeira, R.S. (2012) As implicações do apoio social nas situações de violência escolar. *Revista Fórum Identidades*. 12, 66-79. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_12/FORUM_V12_05.pdf
- Terroso, L. B., Wendt, G. W., Oliveira, M. D. S., & Argimon, I. I. D. L. (2016). Habilidades sociais e bullying em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 251-259. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-17>
- Trevisol, M. T. T., & Uberti, L. (2016). Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 17(3), 164-176. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p164-176>
- Weiss, J. W., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C. A., & Unger, J. (2011). Longitudinal effects of hostility, depression, and bullying on adolescent smoking initiation. *Journal of Adolescent Health*, 48(6), 591-596. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.09.012>
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. M. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25(1), 73-87. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652013000100005>
- Zequinão, M. A., Medeiros, P. Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220160313835>

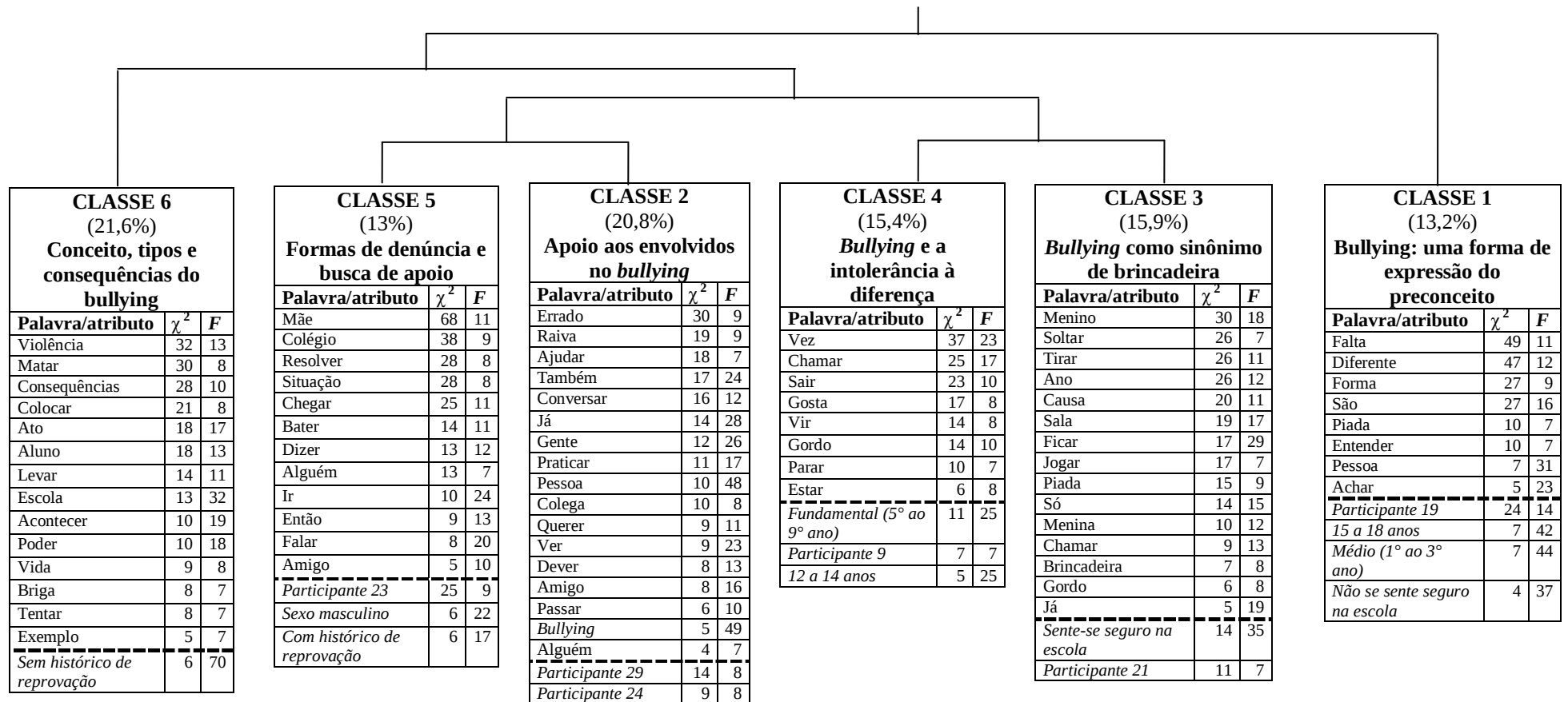


Figura 1. Análise hierárquica descendente das entrevistas dos adolescentes sobre *bullying*

Evidências de validade e precisão da Escala de Percepção sobre o Bullying Escolar - EPBE

Resumo: A presente pesquisa objetivou elaborar uma escala de percepção acerca do *bullying* escolar, bem como verificar seus parâmetros psicométricos. Para isso foi necessário o desenvolvimento de dois estudos. No Estudo 1 testou-se a validade fatorial e consistência interna da escala com uma amostra de 204 adolescentes. No Estudo 2 buscou-se reunir evidências adicionais de validade fatorial e precisão da EPBE em uma nova amostra de 243 estudantes escolares. Os resultados apontaram para uma estrutura com dois fatores, apresentando evidências de validade e precisão satisfatórias. Considera-se a EPBE uma medida adequada para mensurar as percepções de adolescentes escolares acerca do bullying.

Palavras-chave: escala; percepção; bullying; validade; precisão.

Abstract: The present research aimed to elaborate a scale of perception about school bullying, as well as to verify its psychometric parameters. Two studies were necessary for this. In Study 1, the factorial validity and internal consistency of the scale were tested with a sample of 204 adolescents. In Study 2 we sought to gather additional evidence of factorial validity and accuracy of EPBE in a new sample of 243 school students. The results pointed to a structure with two factors, presenting evidence of satisfactory validity and precision. The EPBE is considered an adequate measure to measure the perceptions of school adolescents about bullying.

Keywords: scale; perception; bullying; shelf life; precision.

Resumé: Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar un sentido de escala sobre el acoso escolar, así como comprobar sus parámetros psicométricos. Esto requiere el desarrollo de dos estudios. En el estudio 1 puesto a prueba la validez factorial y la consistencia interna de la escala con una muestra de 204 adolescentes. En el Estudio 2 hemos tratado de recopilar evidencias adicionales de validez y exactitud de factor de EPBE en una nueva muestra de 243 estudiantes de la escuela. Los resultados apuntan a una estructura con dos factores, proporcionando pruebas de validez y exactitud satisfactoria. Se considera el EPBE una medida apropiada para medir las percepciones de los estudiantes adolescentes acerca de la intimidación.

Palabras-clave: escala; la percepción; intimidación; validez; exactitud.

Introdução

Imbricado ao termo violência escolar, o *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro ou outros, causando dor e angústia, sendo executada dentro de uma relação desigual de poder (Olweus, 2013). O interesse pela temática pode ser atribuído à notável exposição dada pela mídia, a sua expressiva incidência nas relações entre pares, e as consequências geradas para as pessoas envolvidas (Kimura, 2013; Santos, Cabral-Xavier, Paiva & Leite-Cavalcanti, 2014).

Embora o *bullying* seja um fenômeno presente em diversos espaços, o ambiente escolar é o local onde se verifica uma maior visibilidade em torno do problema envolvendo crianças e adolescentes (Francisco & Libório, 2009; Neto, 2005; Santos & Santos, 2013). Neste contexto, o *bullying* é expresso de várias formas, desde uma maneira mais direta, como a intimidação física e verbal, a uma forma indireta ou relacional (espalhar boatos, exclusão, Olweus, 2013), e mais recentemente, o *cyberbullying*, caracterizada pela utilização de meios eletrônicos com a finalidade de intimidar (Bottino, Santos, Martins & Regina, 2015; Schneider, O'Donnell, Stueve & Coulter, 2012; Souza; Simão & Caetano, 2014).

A prática do *bullying* pode envolver pelo menos quatro diferentes tipos de papéis sociais, tais como: *agressor*, que são os que utilizam da força para aterrorizar ou machucar o outro; *vítima*, que se referem aos alvos do *bullying*; *vítima-agressora*, que são os que intimidam e são intimidados; e o *observador*, formado pelas testemunhas, aqueles que presenciam as situações de exposição das vítimas (Bandeira & Hutz, 2012; Olewus, 2013).

Neste cenário, as pesquisas nacionais que abordam o *bullying* na adolescência apontam para altas prevalências de envolvimento no papel de vítimas variando de 10,2% a 67,5% (Bandeira & Hutz, 2012; Francisco & Libório, 2009; Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Rech et al., 2013; Santos et al., 2014), de agressores em torno de 7,1% a 54,7% (Bandeira &

Hutz, 2012; Rech et al. 2013; Terrsoso, Went, Oliveira & Argimon, 2016); e na função de testemunhas com índices que variam de 54,69% a 83,9% (Bandeira & Hutz, 2012; Trevisol & Uberti, 2015).

Além das altas prevalências de *bullying* encontradas nesse contexto, a temática também chama atenção dos pesquisadores devido às consequências que geram aos seus envolvidos. Para as vítimas, destacam-se problemas como: baixa autoestima, baixa qualidade de vida, depressão, ansiedade, variação de humor, transtornos emocionais, medo de ir às aulas, insônia, e em alguns casos pode levar ao suicídio (Coutinho, Silva & Araújo, 2009; Kimura, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2010; Neto, 2005; Smokowsk et al., 2014; Witter, 2010).

Acerca disso, Takizawa, Maughan e Arseneault (2014) destacam que os efeitos do *bullying* vivenciados na adolescência podem se prolongar até a fase adulta, podendo levar o indivíduo a apresentar maiores taxas de ansiedade, depressão e ideação suicida que seus pares, não vítimas. Ressaltam-se também consequências como propensão em adotar condutas criminais, uso de drogas, baixo desempenho escolar (Kimura, 2013; Oliveira et al., 2015; Zaine, Reis & Padovani, 2010;) para os agressores; risco de iniciação ao tabagismo (Weiss, Mouttapa, Cen, Johnson & Unger, 2011) para as vítimas-agressoras; bem como, medo e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social, para as testemunhas/observadores (Neto, 2005; Trevisol & Uberti, 2015).

Na mesma direção, um estudo qualitativo proposto por Santos, Perkoski e Kienen, (2015), acerca da percepção de adolescentes com relação ao *bullying*, verificou que, para os escolares, a intimidação gera, em suas vítimas, sentimentos negativos, tais como, vontade de não ir para a escola, medo, tristeza; e para os agressores, prejuízo acadêmico.

Tendo em vista os impactos negativos causados pelo *bullying*, bem como, a sua alta prevalência no contexto da adolescência, pesquisas empíricas tem se direcionado a avaliação

dessa problemática. Para tanto, têm sido utilizadas vários métodos, a saber: observação (Albuquerque et al., 2015; Breakwell, Hammond, Fife-Schaw, & Smith, 2010; Parente & Iaochite, 2015), nomeação de pares (Barrio, Martín, Montero, Fernández, & Gutiérrez, 2001; Pakaslahti & Keltikangas- Jarvinen, 2000), entrevistas (Trevisol & Uberti, 2015) e associações livres de palavras (Lima, Coutinho & Milani, 2013). Não obstante, predomina-se ainda a utilização de medidas de auto relato: escalas, inventários e questionários (Alckmin-Carvalho, Izbicki, Fernandes & Melo, 2014; Brank, Hoetger & Hazen, 2012).

Dentre os instrumentos mais utilizados, destaca-se o de *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (OBVQ), desenvolvido por Olweus (1984). Esta medida é composta por 40 itens e avalia o *bullying* e a vitimização por meio de perguntas sobre a frequência, tipos, o local e os “valentões” que participam do *bullying*. Contudo, embora a OBVQ ser amplamente difundida em meio acadêmico, recebeu críticas quanto ao não detalhamento de seus parâmetros psicométricos (Lee & Cornell, 2009).

No contexto nacional, em uma revisão realizada por Alckmin-Carvalho et al. (2014), cujo objetivo foi fazer um levantamento dos instrumentos utilizados para medir o *bullying* no período de 2000 a 2012, evidenciou-se 25 estudos, dos quais 13 deles utilizaram, como instrumento, versões traduzidas e adaptadas de escalas e questionários padronizados em outros países, sem, contudo, apresentar evidências de validade para a realidade brasileira.

Considerando essa questão, alguns estudos recentes, tem se dedicado a atender essa lacuna, a exemplo da *Escala Califórnia de Vitimização do Bullying*, elaborada por Félix et al. (2011) que foi adaptada para o Brasil por Soares et al. (2015), sendo checado validade fatorial e consistência interna ($\alpha = .71$). Essa medida, composta por 7 itens, avalia o *bullying* em estudantes de nível fundamental e médio, buscando diferenciar as vítimas de *bullying* de seus pares.

Outro instrumento encontrado é a *Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvo do Bullying* (Soares, 2013), composta por 25 itens que avaliam a percepção dos participantes frente a pessoas com características que as deixam mais propensas a serem alvos de bullying. Destaca-se também a *Forms of Bullying Scale* (FBS, Shaw et al., 2013), composta por 20 itens, cuja adaptação para o contexto nacional foi realizada por Santos et al. (2015). A FBS apresentou boa consistência interna nos dois fatores que a compõe, a saber: vitimização (versão original, $\alpha = 0,87$; versão nacional, $\alpha = 0,80$) e perpetração (versão original, $\alpha = 0,85$; versão nacional, $\alpha = 0,83$). Ademais, Medeiros et al. (2015) elaboraram, por meio de questionários abertos para universitários acerca de comportamentos de bullying, a *Escala de Comportamentos de Bullying* (ECB). Composta por 30 itens referentes à frequência de emissão de determinados comportamentos de *bullying* na última semana. Esse instrumento abarca quatro componentes: *Bullying* verbal, *Cyberbullying*, *Bullying* físico e *Bullying* relacional, os quais apresentaram s alfas de Cronbach que variaram de 0,60 a 0,79.

Face às premissas apresentadas, chama atenção o crescente interesse no uso de medidas para avaliar o *bullying*, bem como, a complexidade do fenômeno, de sorte que cada instrumento aqui descrito considera ou alguma forma de expressão do *bullying*, ou mesmo o papel desempenhado nesse fenômeno. Contudo, faz-se necessário avançar, principalmente no que tange a utilização de medidas objetivas que tomem por base a percepção dos atores sociais envolvidos, uma vez que, dos instrumentos apresentados, apenas a *Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvo do Bullying* teve esse objetivo. Todavia, a medida em questão não teve a finalidade de conhecer a perspectiva dos adolescentes frente a temática do *bullying* em si, mas, de potenciais alvos do *bullying*.

As percepções, representações e crenças vem sendo apontados por teorias (Abric, 1998; Fishbein & Ajzen, 1975; Moscovici, 2012) e pesquisas empíricas (Silva, Oliveira & Bazon, 2014; Troop-Gordon & Ladd, 2015), como importantes norteadores de

comportamento, de elaboração de respostas, sendo, essa uma relação clássica na psicologia social. Neste sentido, quando se trata de avaliação do *bullying*, fenômeno conhecidamente complexo e multifacetado, torna-se imprescindível considerar esse aspecto.

Frente a essas considerações, o presente estudo objetivou elaborar uma escala de percepção acerca do *bullying* escolar, bem como, verificar seus parâmetros psicométricos. Diferente de outras propostas, buscou-se construir uma medida a partir do relato do próprio adolescente sobre a temática do *bullying* escolar, com características específicas para esse grupo. Para atingir tais objetivos, fez-se necessário desenvolver dois estudos.

Estudo 1- Construção e Evidências de Validade e Precisão da Escala de Percepção sobre o *Bullying* Escolar- EPBE

O Estudo 1 teve como objetivo testar os parâmetros psicométricos: validade e precisão da EPBE.

Método

Participantes

Para avaliação do instrumento proposto, contou-se com uma amostra de 204 adolescentes de escolas públicas com idades entre 12 a 18 anos (mesmo critério de inclusão do estudo 1, $M=14,99$; $DP=1,92$), sendo a maioria do sexo feminino (53,4%), e do ensino médio (62,7%). Da amostra total, 65,8% reportaram ter se envolvido de alguma forma no *bullying*, tanto na função de vítimas (53,5%), quanto nos papéis de observadores (32,1%), agressores (7,6%) e vítimas-agressoras (6,8%).

Instrumentos

A versão preliminar da EPBE foi composta por 55 itens advindos de análise das entrevistas com adolescentes. Após essa primeira versão ter sido construída, os itens foram encaminhados para apreciação de três juízes (psicólogos), conforme sugerido por Hutz,

Bandeira e Trentini (2015). Na avaliação do construto, esses receberam uma tabela com os itens descritos e uma classificação para marcar (ruim, regular e bom). Além disso, deixava-se um espaço para que os avaliadores pudessem sugerir alterações no item. Essa etapa resultou na exclusão de oito itens, restando uma versão composta por 47 itens.

Na sequência, a fim de verificar se os itens propostos bem como sua instrução de para respondê-la eram compreensíveis, foram aplicados a 20 alunos do ensino fundamental. Na ocasião, foi solicitado a cada adolescente que respondessem ao questionário, e quando concluíssem, apontassem as dificuldades encontradas em torno do mesmo. Após esse procedimento, alguns itens foram alterados para uma melhor compreensão e quatro deles foram excluídos, totalizando em uma versão composta de 43 itens para seguir com o procedimento de análise. Esses itens foram respondidos em uma escala de resposta do tipo *Likert*, que variavam de 1-concordo totalmente a 5- discordo totalmente. Além da escala de 43 itens, também foi utilizado um questionário sociodemográfico, com questões como: sexo, idade, série, se já tiveram algum envolvimento no bullying e qual papel desempenhado nesse envolvimento.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, obteve-se a permissão dos diretores das escolas; após o consentimento, as turmas foram visitadas pelos pesquisadores, conforme a disponibilidade dos professores e do quadro de aulas. Em seguida, os pesquisadores apresentaram o objetivo do estudo e solicitaram a participação voluntária dos estudantes; deste modo, foi solicitada a autorização prévia dos pais/responsáveis, mediante a assinatura do termo de consentimento, conforme exigência prevista no código de ética para pesquisas com seres humanos.

Além disso, pediu-se que os escolares assinassem o termo de assentimento; finalmente, os pesquisadores instruíram os alunos a responderem o conjunto de instrumentos

individualmente, deixando-os livres para abandonar o estudo a qualquer momento. O tempo médio para que os alunos respondessem foi de aproximadamente 20 minutos.

Procedimentos de análise de dados

Foram realizadas análises descritivas e inferenciais, como percentual, média, frequência, análise dos componentes principais, e alfa de Cronbach, todas no software IBM-SPSS (versão 21). Além disso, também realizou-se uma análise paralela com uma syntax no SPSS.

Procedimentos éticos

Foram salvaguardados todos os procedimentos éticos (risco mínimo, direito ao sigilo, consentimento informado), para realização de pesquisas com seres humanos, conforme recomendado pela resolução 466/2012. O projeto que resultou neste artigo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 58471616.1.0000.5188).

Resultados

Para análise dos parâmetros psicométricos, inicialmente realizou-se uma análise fatorial exploratória (AFE), adotando rotação *varimax*. Os resultados demonstraram os seguintes índices de Kaiser-Meyer-Olkin, KMO (0,76) e Teste de Esfericidade de Bartlett [$\chi^2(903) = 2388,402, p < 0,001$], os quais podem ser avaliados como aceitáveis para prosseguimento da análise fatorial. Após verificada a adequação desses indicadores procedeu-se a análise fatorial pelo método dos componentes principais (CP), sem fixar o número de componentes a extrair. De acordo com o critério de Kaiser (considera valores próprios maiores que 1) foram identificados 14 componentes, que juntos explicaram 62,7% da variância total. Paralelamente, buscou-se atestar essa solução por meio do critério de Cattell (distribuição gráfica dos valores próprios) o que permitiu identificar duas dimensões. Em

seguida, por ser considerado um procedimento mais robusto, efetuou-se uma análise paralela (*Critério de Horn*), que considera 1000 bancos de dados que simularam a pesquisa. Essa análise indicou a existência de três fatores. Desta forma, decidiu-se realizar uma nova análise dos CP, fixando-se em três fatores a extrair. No entanto, os dados advindos dessa análise, não corroboram a estrutura trifatorial, uma vez que não possibilitam uma compreensão clara dos três componentes. Além disso, um dos fatores apresentou uma insatisfatória consistência interna. Por essas razões, adotou-se dois fatores como apontado pelo critério de Cattell.

Com o fim de definir o item como pertencente ao fator, assumiu-se como critério a saturação mínima de 0,30. A partir dessa análise, constatou-se que oito itens (3, 4, 8, 12, 13, 24, 29 e 43) apresentavam carga fatorial inferior, e decidiu-se excluí-los das análises subsequentes. Além desses, verificou-se que cinco itens (20, 28, 30, 40 e 41) apresentaram saturação em ambos fatores, com cargas fatoriais acima de 0.30, sendo também eliminados. Neste sentido, dos 43 itens, 13 foram excluídos, restando 30 itens, os quais estão distribuídos igualmente entre os dois componentes, descritos a seguir (ver tabela 1).

Tabela 1 Estrutura Fatorial da Escala de Percepção sobre o Bullying Escolar (EPBE)

Itens	Fator I-	Fator II
28. O apoio pedagógico, psicológico e familiar ajuda a combater o bullying.	0,68	-0,21
7. Todos os alunos deveriam respeitar uns aos outros.	0,66	-0,10
4. A escola deve promover palestras sobre o bullying.	0,64	-0,05
6. Eu não quero que meus amigos sofram o bullying.	0,61	0,11
13. É preciso que as pessoas tenham consciência de que ninguém é superior ao outro.	0,60	0,05
2. O bullying leva a vítima a se isolar	0,58	0,13
1. O bullying afeta psicologicamente a vida das pessoas, podendo levar a morte.	0,53	0,20
12. Campanhas de conscientização possibilitam a prevenção/diminuição do bullying.	0,51	-0,04
18. Os alunos utilizam armas na prática do bullying (exemplo: estilete, lápis, bolas de papel, tesoura).	0,49	0,23
3. A escola deveria ter mais segurança.	0,47	0,00
9. O diálogo entre os pais, professores, diretores e alunos favorece o combate ao bullying.	0,46	-0,20
5. Os alunos vítimas do bullying devem pedir ajuda aos colegas, familiares, professores e diretores.	0,39	0,15

17. O Bullying é uma forma de falta de respeito.	0,39	0,10
14. Só sabe como é sofrer bullying quem já passou.	0,33	0,29
29. Fazer piada é uma forma de bullying.	0,31	0,14
25. Alunos que tem estilos diferentes são motivos de piada (exemplo: roupas, cortes de cabelos diferentes).	0,14	0,48
15. Quem sofre bullying tem mais chances de ser reprovado de ano.	0,22	0,47
10. O bullying para alguns alunos se trata de uma brincadeira.	-0,06	0,46
11. A prática do bullying é diferente entre meninas e meninos.	-0,03	0,46
19. Às vezes estou com raiva de uma pessoa e descontro em outra(s) pessoa(s).	0,00	0,46
27. O aluno nerd é motivo de piadas.	0,09	0,46
22. A agressão verbal ocorre principalmente nas salas de aulas.	0,30	0,45
23. O aluno está preocupado com o que os outros pensam dele.	0,19	0,44
30. Já vi muitos alunos apelidando os professores.	0,13	0,43
24. O(s) aluno(s) que praticam o bullying não sentem culpa.	0,27	0,41
20. Alunos que tiram nota baixa são motivos de piada.	0,19	0,41
21. A escola não toma medidas para punir quem pratica o bullying.	0,10	0,41
16. Alguns alunos praticam o bullying para esquecer um problema.	-0,06	0,40
26. Eu sou vingativo e guardo raiva.	-0,18	0,38
8. Os alunos de classe alta não querem conviver com os de classe mais baixa.	0,02	0,31
Total de Itens	15	15
Consistência interna (alfa de Cronbach)	0,81	0,81

O primeiro fator denominado de *Enfrentamento frente ao bullying* foi representado por 15 itens que expressam questões de enfrentamento do *bullying* por parte da escola, professores, alunos e família, sob a forma de *campanhas* de combate ou outras intervenções que possam minimizar o problema. Altos escores nesse fator aponta para uma maior percepção de enfrentamento. O alfa de Cronbach do respectivo fator foi de 0,81.

O segundo fator, nomeado de *Definições e formas de expressão do bullying* (reuniu 15 itens que avaliam a perspectiva do adolescente quanto à conceituação do *bullying* e suas formas de expressões no contexto escolar. Escores altos nesse fator indicam uma maior percepção acerca da definição e formas de expressão desse fenômeno. O índice de consistência interna desse fator foi de 0,81.

Discussão parcial

Em suma, o instrumento apresentou evidências de validade fatorial e de precisão (Pasquali, 2003), apontando para uma estrutura bi-fatorial da EPBE. Contudo, verificou-se uma inconsistência quanto a quantidade de fatores indicados pelos critérios utilizados. Não obstante, vale destacar que as análises aqui apresentadas são eminentemente exploratórias. Por essas razões, decidiu-se por realizar o estudo seguinte a fim de confirmar os achados aqui apresentados.

Estudo 2- Análise confirmatória da Escala de Percepção sobre o *Bullying* Escolar- EPBE

Este estudo teve por finalidade reunir evidências adicionais de validade fatorial e precisão da EPBE, em uma nova amostra, a partir da análise fatorial confirmatória (CFA).

Método

Participantes

Contou com a participação de 243 adolescentes de escolas públicas com idades entre 12 a 18 anos (mesmo critério de inclusão do estudo 1, $M=14,81$; $DP=1,41$), sendo a maioria foi do sexo feminino (60,5%), e do ensino médio (57,2%). Da amostra total, 53,5% reportaram ter se envolvido de alguma forma no *bullying*, tanto na função de vítimas (22,2%), quanto nos papéis de observadores (17,3%), agressores (4,1%) e vítimas-agressoras (10,7%).

Instrumentos

Utilizou-se a Escala de Percepção sobre o *Bullying* Escolar, composta por 30 itens, que juntos representam dois fatores: *Enfrentamento frente ao bullying* (por exemplo: "A escola deveria ter mais segurança"; "O bullying leva a vítima a se isolar"); e *Definições e formas de expressão do bullying* (por exemplo: "A prática do bullying é diferente entre meninas e meninos"; "O bullying para alguns alunos se trata de uma brincadeira"). Os itens foram respondidos em uma escala de resposta do tipo Likert, que variaram de 1- concordo totalmente a 5 - discordo totalmente.

Também foi utilizado um questionário sociodemográfico, a fim de obter o perfil sociodemográfico dos participantes, com questões como: sexo, idade, série, se já tiveram algum envolvimento no *bullying* e qual papel desempenhado nesse envolvimento.

Procedimentos de coleta de dados

Seguiu-se o mesmo procedimento do estudo 1.

Procedimentos de análise de dados

Para testar o modelo proposto, foi realizada a análise fatorial confirmatória (AFC), a partir do software R, especificadamente o pacote *Lavaan* (Rosseel, 2012). Empregou-se nessa análise o método de estimação WLSMV (*Weighted Least Squares Mean - and Variance-adjusted*), por considerá-lo mais robusto, uma vez que utiliza de correlações policóricas ao invés de correlações de Pearson. O uso de correlações policóricas vem sendo destacado como o mais adequado para variáveis ordinais, o que se aplica as escalas de resposta do tipo *Likert* (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, & Vila-Abad, 2010).

Para avaliar a adequação do modelo foram utilizados os seguintes índices de ajuste; o índice de ajuste comparativo (CFI), o índice Tucker-Lewis (TLI), a raiz do erro médio quadrático de aproximação (RMSEA) e o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR, Byrne, 2010). O CFI e o TLI avaliam o ajuste do modelo comparado com um modelo nulo, e variam de 0 a 1, de modo que, valores acima de 0,90 são considerados aceitáveis (Hair, et al., 2009). A RMSEA é um índice que avalia a parcimônia do modelo em relação ao número de coeficientes estimados, valores abaixo de 0,06 são considerados adequados (Brown, 2006). O índice SRMR compara a matriz dos dados amostrais com um modelo saturado (indicados valores <0,05; Brown, 2006). Além disso, foi calculada a consistência interna e a confiabilidade composta (CC) para os seus dois fatores, considerando as saturações padronizadas dos itens, resultantes da análise fatorial confirmatória (Gouveia & Soares, 2015).

Procedimentos éticos

Seguiu-se o mesmo procedimento do estudo 1.

Resultados parciais

Com o intuito de conhecer evidências de validade fatorial dessa medida, três modelos fatoriais foram testados no presente estudo: (a) modelo unifatorial, que prevê a saturação de todos os itens em um único fator, (b) modelo bifatorial, que pressupõe a existência de dois fatores, e (c) e um modelo com três fatores (apontado pela análise paralela). Os resultados da análise podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2. Índices de Ajuste dos Modelos Testados

Modelos	χ^2	Gl	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA (IC90%)	SRMR
Modelo uni	483,779	405	1,20	0,943	0,939	0,028 (0,017; 0,038)	0,075
Modelo bi	413.207	404	1,02	0,993	0,993	0,010(0,000; 0,025)	0,069
Modelo tri	264,251	249	1,06	0,987	0,985	0,016(0,000; 0,031)	0,070

Tomando por base um conjunto de indicadores de ajuste dos modelos testados, observa-se que o segundo modelo, apresenta resultados mais promissores, demonstrando maior adequação aos dados empíricos ($\chi^2/\text{gl} = 1,02$; CFI = 0,99; TLI = 0,99; RMSEA = 0,01 e SRMR = 0,06). Abaixo segue o modelo com seus respectivos pesos de regressão.

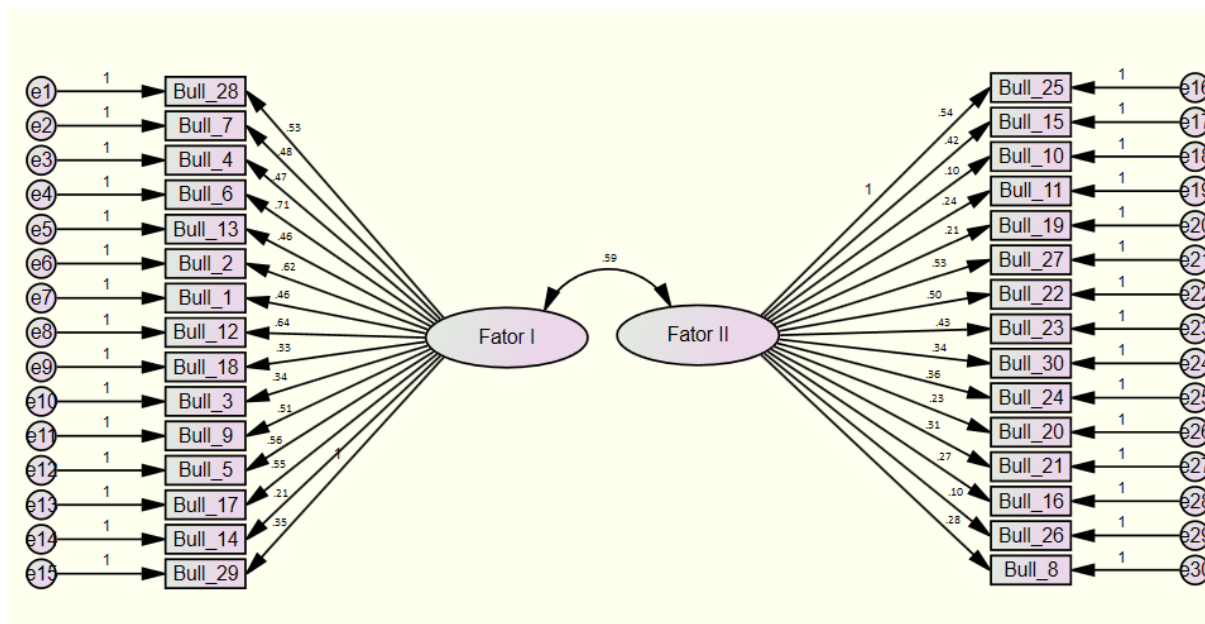


Figura 1. Estrutura Fatorial da EPBE

Consistência interna, confiabilidade composta

Calcularam-se ainda os índices de precisão e confiabilidade composta para os dois fatores da EPBE. O fator *Enfrentamento frente ao bullying*, composto por 15 itens apresentou um alfa de 0,81 e uma CC de 0,82; o fator que trata das *Definições e formas de expressão do bullying*, composto por 15 itens, apresentou, por sua vez o seguinte índice de consistência interna: 0,67, e uma CC de 0,65.

Discussão parcial

A partir da comparação de modelos realizada pelas CFAs, é possível concluir que o modelo bi-fatorial, assim como sugerido no estudo 2, apresentou melhores ajustes em detrimento dos modelos alternativos: unifatorial e tri-fatorial (Brown, 2006; Hair, et al., 2009). Os índices de consistência interna, bem como de confiabilidade composta, também foram verificados, apresentando-se valores satisfatórios, muito embora o do segundo fator não seja excelente (Hair, et al., 2009).

Discussão final

O objetivo principal deste estudo foi construir a escala de percepção do *bullying* escolar e conhecer seus parâmetros psicométricos: validade e precisão. Buscou-se também reunir evidências complementares através de análise fatorial confirmatória e da confiabilidade composta. Considera-se ter sido alcançado tais objetivos.

Conforme já mencionado previamente, as representações e percepções se apresentam-se como guias de comportamentos e práticas (Abric, 1998; Moscovici, 2012). Assim sendo, a forma como os adolescentes representam o fenômeno do *bullying* pode interferir nas suas tomadas de decisão. Nesse sentido, para construção da escala levou-se em consideração não apenas o saber científico, mas as representações elaboradas nas experiências, das comunicações, da cultura e fatos cotidianos compartilhadas pelos adolescentes, uma vez que não se encontrou nenhuma medida com essa finalidade.

A partir da análise fatorial exploratória, verificou-se que a estrutura bifatorial se apresentou como sendo a mais pertinente, com altos índices consistência interna, conforme apontados pela literatura (Urbina, 2007; Pasquali, 2010; Conselho Federal de Psicologia, 2003). Ainda no que se refere à dimensionalidade, através de uma Análise Fatorial Confirmatória, utilizando-se de estimador robusto (WLSMV), foi possível observar que o modelo considerando dois fatores foi o mais adequado, levando-se em consideração as indicações da literatura (Brown, 2006; Hair, et al., 2009).

Quanto a consistência interna da análise fatorial confirmatória, o fator *Enfrentamento frente ao bullying* da EPBE apresentou-se excelente ($\alpha = 0,81$), contudo a precisão do fator *Definições e formas de expressão do bullying* não se apresentou excelente ($\alpha = 0,65$) como indicado por alguns autores (Pasquali, 2010; Urbina, 2007), muito embora ainda está acima do indicado pelo Conselho Federal de Psicologia (2003), que tem recomendado um índice de

consistência interna maior ou igual a 0,60. Do mesmo modo se aplica aos índices de confiabilidade composta (CC).

Em suma, foi possível demonstrar evidências de validade e precisão satisfatórias que permitem a recomendação dessa medida para futuras pesquisas. Não obstante, verificam-se algumas limitações do presente estudo, assim com em qualquer pesquisa científica.

Primeiramente ressalta-se o tipo de amostra ser não-probabilística, formada apenas por estudantes de escolas públicas de uma única cidade da Paraíba, o que implica em uma limitação quanto a representatividade da amostra. Além disso, destaca-se o componente da influência da desejabilidade social, de modo que é de suma importância que futuras investigações busquem controlar esse viés através de medidas de DS, ou medidas implícitas.

Considerações finais

De modo geral, considera-se que a EPBE apresentou evidências de validade e precisão satisfatórias, se apresentando como uma medida adequada para mensurar as percepções de adolescentes escolares acerca do bullying. Contudo, novos estudos podem ser levados a cabo que busquem testar essa estrutura fatorial em outras regiões brasileiras, bem como, verificar evidências de validade convergente, discriminante, preditiva; e comprovar sua estabilidade temporal (teste-reteste). Finalmente, sugere-se que novas pesquisas sejam levadas a cabo a fim de averiguar a relação da EPBE com medidas que avaliem comportamentos de perpetração e vitimização do *bullying*, comportamentos pro-social, e condutas antissociais.

Diante do exposto, considera-se que a presente escala possui uma contribuição importante, uma vez que foi construída a partir da representação dos adolescentes escolares, e pode auxiliar na compreensão do bullying. Conhecer de que forma os adolescentes percebem o *bullying* é considerado primordial quando se tem como objetivo enfrentar esse fenômeno, o qual muitas vezes é encarado com normalidade devido a sua recorrência na escola. Com isso

espera-se que a utilização dessa escala, possa contribuir para os estudos na área do bullying, bem como, para o desenvolvimento de ações de prevenção e intervenção voltadas para o enfrentamento desse problema no contexto da adolescência.

Referências

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. *Estudos interdisciplinares de representação social*, 2(1998), 27-38.
- Albuquerque, I. M. A. N., Gomes, D. F., Vasconcelos, A. M. M., Aguiar, D. T., da Silva, T. B., & de Paula Costa, A. (2015). Bullying na concepção de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 5(3), 445-453. doi: 10.5902/2179769214795.
- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., Fernandes, L. F. B., & da Silva Melo, M. H. (2014). Estratégias e instrumentos para a identificação de bullying em estudos nacionais. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 13(3), 343-350. Retrieved from: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a06.pdf>
- Araújo, L. D. C. (2011). *As representações sociais dos estudantes acerca do bullying no contexto escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retrieved from: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6889>
- Araújo, L. S. D., Coutinho, M. D. P. D. L., Miranda, R. D. S., & Saraiva, E. R. D. A. (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico USF*, 17(2), 243-251. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v17n2/v17n2a08>
- Bandeira, C., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. Retrieved from: https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v16n1-1.pdf.
- Brank, E. M., Hoetger, L. A., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- Barrio Martínez, C., Ortega, E. M., García-Celay, I. M., Rodríguez, H. G., Fernández, A. B., & De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools:

- National trends from 999 to 006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677. Retrieved from: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-297.pdf
- Bottino, S. M. B., Santos, R. M., Martins, B. D. C., & Regina, C. G. (2015). Repercursões do cyberbullying na saúde mental dos adolescentes. *Revista debates em psiquiatria*, 20-27. Retrieved from: http://www.abp.org.br/rdp15/02/rdp_02_04.pdf
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. (1a ed.). New York: The Guilford Press.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução CPF Nº 002/2003. Acesso em 14 de setembro de 2016. Retrieved from: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2003_02.pdf.
- Coutinho, M. P. L., Silva, C. M. L., & Araújo, I. S. (2009). *O adolescente e o bullying no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. In: IV Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. Tema central: A escola Brasileira de Representações Sociais. 2-4 set. Rio de Janeiro: UERJ.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Diário Oficial da União. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Palácio do Planalto
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247. doi:10.1002/ab.20389

- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 22(2), 200-207. Retrieved from: <http://repositorio.caminhosdocuidado.org/bitstream/handle/360/1/prc.S0102-79722009000200005.pdf>
- Gouveia, V. V. & Soares, A. K. S. (2015). Calculadora de validade de construto CVC, João Pessoa, PB: BNCS/ Universidade Federal da Paraíba.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-MoscOSO, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44, 153-166. doi:10.1007/s11135-008-9190-y
- Hutz, Bandeira & Trentini (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Lee, T., & Cornell, D. (2009). Concurrent validity of the Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of school violence*, 9(1), 56-73. doi: 10.1080/15388220903185613.
- Medeiros, E. D. D., Gouveia, V. V., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N. D., Lopes, B. D. J., Medeiros, P. C. B. D., & Silva, É. S. D. (2015). Bullying Behaviors Scale (BBS): Development and Psychometrics Evidences. *Psico-USF*, 20(3), 385-397. doi: 10.1590/1413-82712015200302 .
- Moscovici, S. (2012). *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. Petrópolis: Vozes.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. doi:10.2223/JPED.2042
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). É vitimização entre pares associados com a realização acadêmica? Uma revisão meta-analítica. *Desenvolvimento Social*, 19 (2), 221-242. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

- Neto, L. A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *J. Pediatr*, Rio de Janeiro, 81(5), supl., p. 164-172. Retrieved from:
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behaviour in schools* (pp. 57-76). New York: Wiley and Sons.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2015). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de pediatria*, 92 (1), 32-39. doi: 10.1016/j.jpedp.2015.06.002.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jaervinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20(2), 177-190. doi: 0.1080/713663710.
- Parente, T. A., & Iaochite, R. T. (2015). Identificando a presença de bullying e o desengajamento moral nas aulas de Educação Física na escola. In *Seminário Internacional "Teoria Social Cognitiva em Debate"*. Retrieved from:
<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/teoriacognitiva/tsc2015/paper/view/287>
- Rech R. R., Halpern R., Tedesco A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 164–70. doi: 10.1016/j.jped.2013.03.006.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-36.

- Santos, J. A., Cabral-Xavier, A. F., Paiva, S. M., & Leite-Cavalcanti, A. (2014). Prevalência e Tipos de Bullying em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. *Rev. salud pública*, 16(2), 173-183. Retrieved from: <http://search.proquest.com/openview/f362f3f1946c5f717d677e2db6803072/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035756>
- Santos, L. C., Gouveia, R. S., Soares, A. K. S., Cavalcanti, T. M., & Gouveia, V. V. (2015). Forms of Bullying Scale: evidências de validade de construto da versão brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 23-31. doi: 10.15689/ap.2015.1401.03
- Santos, J. O., & Santos, R. M. D. S. (2013). Bullying: o novo fenômeno da violência escolar. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 1(1), 15-23. Retrieved from: <http://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/1957/1557>
- Santos, M. M., Perkoski, I. R., & Kienen, N. (2015). Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23(4), 1017-1033. doi: 10.9788/TP2015.4-16
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. doi: 10.2105/AJPH.2011.300308
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045-1057. doi: 10.1037/a0032955
- Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2014). Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças de professores. *Psico*, 45(2), 147-156. Retrieved from: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12683/11704>

- Smokowski, P. R., Evans, C. B., & Cotter, K. L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: The effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence and victims*, 29(6), 1029-1046. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-13-00076.
- Soares, A. K. S. (2013). *Valores humanos e bullying: Um estudo pautado na congruência entre pais e filhos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. Retrieved from: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6927>
- Soares, A. K. S., Gouveia, V. V., Gouveia, R. S., Fonsêca, P. N. D., & Pimentel, C. E. (2015). Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB): evidências de validade e consistência interna. *Temas em Psicologia*, 23(2), 481-491. doi: 10.9788/TP2015.2-18
- Souza, S. B., Simão, A. M. V., & Caetano, A. P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi: 10.1590/1678-7153.201427320
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American journal of psychiatry*. doi: 10.1176/appi.ajp.2014.13101401.
- Terroso, L. B., Wendt, G. W., Oliveira, M. D. S., & Argimon, I. I. D. L. (2016). Habilidades sociais e bullying em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 251-259. doi: 10.9788/TP2016.1-17
- Trevisol, M. T. T., & Uberti, L. (2015). Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 17(3). doi: 10.15348/1980-6906/psicologia.v17n3p00-00.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer

victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Weiss, J. W., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C. A., & Unger, J. (2011). Longitudinal effects of hostility, depression, and bullying on adolescent smoking initiation. *Journal of Adolescent Health*, 48(6), 591-596. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.09.012.

Witter, G. P. (2010). Ponto de vista: Violência e escola. *Temas em Psicologia*, 18(1), 11-15.

Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100002

Zaine, I., Reis, M. J. & Padovani, R. C. (2010). Comportamentos de assédio moral e Conflito com a lei. *Estud Psicol* (Campinas), 27: 375-82.

**CAPITULO V. ARTIGO 3: VITIMIZAÇÃO E PERCEPÇÃO ACERCA DO
BULLYING: RELAÇÃO COM A SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA DE
ADOLESCENTES**

VITIMIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DO *BULLYING*: RELAÇÃO COM A SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA DE ADOLESCENTES

Resumo: A presente pesquisa objetivou conhecer a relação entre vitimização, percepção acerca do *bullying*, e sintomatologia depressiva no contexto de adolescentes escolares. Para isso, contou-se com uma amostra de 243 adolescentes de escolas públicas com uma média de idade de 14,81 (DP=1,41). Esses responderam à Escala de Percepção sobre o *Bullying* Escolar, à Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying*, e ao Inventário de Depressão Infantil (CDI-20). Os principais resultados apontaram para uma relação da vitimização com a percepção sobre o *bullying* e com a sintomatologia depressiva. Além disso, observou-se efeitos da vitimização na percepção do enfrentamento frente ao *bullying* e na sintomatologia depressiva. Também foram verificados que os alunos do sexo feminino, do ensino médio, que se sentem seguros na escola, apresentaram uma maior percepção de enfrentamento frente ao *bullying*. Já os alunos do sexo masculino, do ensino fundamental, que se sentem inseguros na escola, apresentam-se como sendo os mais vitimizados. Quanto à sintomatologia depressiva os alunos do ensino fundamental e que se sentem inseguros na escola, apontaram para maiores índices. Ademais, confia-se que esses achados podem contribuir para um aprofundamento teórico e conceitual acerca do *bullying* e seu correlato com a depressão em escolares adolescentes.

Palavras-chave: vitimização; *bullying*; percepção; sintomatologia depressiva.

VITIMIZATION AND PERCEPTION OF *BULLYING*: RELATIONSHIP WITH DEPRESSIVE SYMPTOMS OF ADOLESCENTS

Abstract: This study aims to know the relationship among victimization, perception on bullying, and depressive symptomatology in the context of teen/adolescents students. For this, a sample of 243 adolescents from public schools, with a mean age of 14.81 (SD = 1.41), was counted. These students responded to the School Bullying Perceptions Scale, California Bullying Victimization Scale and Childhood Depression Inventory (CDI-20). The main results pointed to a relationship of victimization with the perception on bullying and with the depressive symptomatology. Also, it was observed effects of victimization on the perception of bullying coping and depressive symptomatology. It was checked that female high school students who feel safe at school had a greater perception of bullying coping. On the other hand, male students of elementary school, who feel insecure at school, present themselves as the most victimized. Regarding to depressive symptomatology, elementary school students who feel insecure at school have pointed to higher rates. Thus, it is believed that these findings can contribute to a theoretical and conceptual deepening about bullying and its correlate with depression in adolescent students.

Keywords: victimization; Bullying; Perception; Depressive symptomatology.

Diversas formas de violência são vivenciadas na escola, dentre elas, um tipo específico de intimidação entre pares, denominado *bullying*, vem adquirindo destaque devido a sua alta prevalência e implicações negativas para os envolvidos, sendo considerado um grave problema de saúde pública (Brasil, 2013; Forlim, Stelko-Pereira & Williams, 2014; Vaccari, 2012).

O *bullying* pode se manifestar de forma direta (físico e/ou verbal) ou indireta (relacional, exclusão), abrangendo distintos envolvidos: autor (agressor), alvo (vítima), alvo/autor (agressor/vítima) e testemunha (Olweus, 2013). Tal fenômeno tem sido apontado como sendo mais recorrente em indivíduos do sexo masculino, mais jovens, e de séries iniciais; com uma maior ocorrência nos ambientes de recreio e sala de aula, sendo a agressão verbal o tipo de intimidação mais frequente (Garbin, Gato & Garbin, 2016; Santos et. al., 2013; Santos & Kienen, 2014; Serpa & Pontes, 2015; Vieira, Torales, Vargas & Oliveira, 2016).

Quanto à prevalência de envolvimento, uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 7,2% dos escolares afirmaram que sempre ou quase sempre se sentiram humilhados por provocações. Os percentuais de estudantes que se declararam vítimas foram maiores entre os do sexo masculino (7,9%) do que do feminino (6,5%). Por outro lado, os resultados demonstraram que 20,8% dos estudantes já praticaram algum tipo de *bullying* contra os colegas. Os percentuais de escolares que praticam *bullying* foram maiores entre os do sexo masculino (26,1%) do que do feminino (16,0%) (Brasil, 2013).

No que concerne ao conceito de *bullying*, a definição mais utilizada é a proposta por Olweus (2013), que descreve esse fenômeno como uma forma de comportamento violento, intencional e repetido, que ocorre ao longo do tempo em relações caracterizadas pelo desequilíbrio de poder (Olweus, 2013; Santos et. al., 2013). Essa forma de violência

distingue-se de agressões pontuais ou momentâneas, pelo fato de acontecer repetitivamente, por um ou mais indivíduos contra outro(s), com a finalidade de maltratar e intimidar, causando dor, angústia e sofrimento (Forlim et al., 2014).

Percepção acerca do bullying

Muitos pesquisadores, em seus estudos sobre o *bullying*, têm buscado considerar a forma como os adolescentes percebem esse fenômeno, sinalizando para a importância da perspectiva do ator social envolvido (Cavalcanti, 2017; Francisco & Lindório 2009; Santos et. al., 2013; Santos & Kienen, 2014). Acerca disso, autores afirmam que a percepção do que venha a ser o *bullying* pode variar no decorrer da idade, uma vez que a compreensão de intimidação para a criança e o adolescente está associada às suas capacidades de pensar ou perceber os outros. Nesse sentido, as experiências relatadas pela criança/adolescente acerca da vitimização tem por base sua própria definição do que venha ser esse fenômeno (Monks & Smith, 2006; Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002).

Para Dellecave (2013) não apenas a idade tem uma influência na percepção do adolescente frente ao *bullying*, mas também o sexo. No estudo realizado por esse autor, com alunos do sexto ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio, foram encontradas diferenças na percepção do *bullying*, em relação a idade e o sexo, contudo, tendo a idade apresentado ainda uma maior interferência. Uma das diferenças de percepção dos alunos dos distintos anos escolares se dá em relação à estratégia de enfrentamento da vítima. Alunos do sexto ano do ensino fundamental acreditam que a vítima pede ajuda, enquanto os alunos do primeiro ano do ensino médio acreditam que a vítima se isola. Os alunos do sexto ano acreditam que a vítima é orgulhosa e mandona, enquanto os do primeiro ano acreditam que a vítima seja bondosa.

Acerca da percepção de enfrentamento do *bullying*, o estudo delineado por Francisco e Lindório (2009) verificou, na escola periférica, que 16,70% dos alunos acreditavam que falar

com a direção, inspetores, pais, professores e a polícia seria uma alternativa eficaz; 11,30% apontaram que expulsar o agressor da escola resolveria o problema; e 6,60% destacaram que a direção e os funcionários deveriam ser mais atentos com os maus tratos. Já na escola da região central, 30,60% apontaram que a expulsão dos agressores seria o suficiente; 10,70% afirmaram não saberem; e 5,80% destacaram a punição como alternativa.

Uma pesquisa qualitativa buscou conhecer a percepção dos escolares vítimas de *bullying* sobre esse fenômeno. Os resultados apontaram que, independente da forma como tenham sido vivenciadas, as agressões provocam, predominantemente, sentimentos negativos. A análise das unidades textuais destacou os seguintes conteúdos: sentir-se mal, chateado, raiva, medo, vergonha. Assim, os sentimentos vivenciados pelos estudantes vitimizados estão relacionados com sentimentos de menos valia, isolamento social, e de medo ou raiva reprimida, causando mal estar psicológico (Santos et. al., 2013).

Sob outro enfoque, um estudo sobre a percepção dos alunos do ensino fundamental acerca dos comportamentos de *bullying* identificou que os comportamentos diretos, tais como chutes, socos e tapas ou agressões verbais, foram percebidos com maior frequência que comportamentos caracterizados como indiretos, que sejam difamar, isolar ou excluir (Santos & Kienen, 2014).

Vitimização e Depressão

Dentre distintas consequências psicossociais que o *bullying* pode causar, pode-se citar a depressão, ansiedade, baixa autoestima, variação de humor, estresse, implicações negativas na qualidade de vida e bem estar, comprometimento na socialização e na aprendizagem (Chen & Huang, 2015; Coutinho, Silva & Araújo, 2009; Silva, 2010; Witter, 2010; Vaccari, 2012; Forlim, et al., 2014). Destaca-se, ainda, que a vitimização pode reduzir a percepção de apoio percebido (Rigby, 2000), e de eficácia das estratégias de enfrentamento (Hunter, Boyle & Warden, 2007).

No que concerne à depressão, a vitimização para o *bullying* tem sido considerado um fator de risco para essa sintomatologia na adolescência, sendo confirmado em distintos estudos empíricos, de vários países, nos mais diferentes estágios da adolescência (Forlim et al, 2014; Kodish et al., 2016; Santos et. al. 2013; Sousa, 2013; Wang, Nansel e Iannotti, 2011).

Um estudo verificou a relação entre tipos de *bullying* e sintomas depressivos. Os alunos alvos/autores apresentaram 5 vezes mais chances de ter sintomas depressivos do que os outros estudantes. Sexo, idade, ter sido reprovado, ser exclusivamente vítima, não foram variáveis significativas para predizer a depressão, quando consideradas em conjunto (Forlim, et al., 2014).

Diante dos aspectos pontuados, compreende-se o *bullying* como um fenômeno prevalente no âmbito escolar, com implicações nocivas aos envolvidos, podendo apresentar efeitos negativos desde a forma do adolescente perceber esse fenômeno, bem como o surgimento de problemas na saúde mental dos envolvidos, como por exemplo, sintomas depressivos. Desse modo, verifica-se a importância de estudos acerca do *bullying* e suas implicações psicossociais, considerando a perspectiva do envolvido, com vistas a subsidiar a criação de estratégias de intervenção, reconhecimento e enfrentamento desse fenômeno, tendo em vista a prevenção e/ou promoção de saúde no contexto escolar. Nesse sentido, o presente estudo buscou conhecer a relação entre a vitimização, percepção acerca do *bullying* e sintomatologia depressiva no contexto de adolescentes escolares.

Método

Participantes

Contou-se com uma amostra de 243 adolescentes de escolas públicas, com uma média de idade de 14,81 (DP=1,41), majoritariamente do sexo feminino (60,5%), e do ensino médio (57,2%). Da amostra total, 53,5% reportaram ter se envolvido de alguma forma no *bullying*,

tanto na função de vítimas (22,2%), quanto nos papéis de observadores (17,3%), agressores (4,1%) e vítimas-agressoras (10,7%). Do total de alunos, 72,8% relataram se sentirem seguros na escola.

Material

Utilizou-se a Escala de Percepção sobre o *Bullying* Escolar proposta por Cavalcanti (2017). Esta medida é composta por 30 itens, abrangendo dois fatores: Enfrentamento frente ao *bullying* (por exemplo: "*A escola deveria ter mais segurança*"; "*O bullying leva a vítima a se isolar*"); e Definições e formas de expressão do *bullying* (por exemplo: "*A prática do bullying é diferente entre meninas e meninos*"; "*O bullying para alguns alunos se trata de uma brincadeira*"). Os itens foram respondidos em uma escala de resposta do tipo *Likert*, que variaram de 1- concordo totalmente a 5 - discordo totalmente. Os alfas encontrados pela autora foram os seguintes: *Enfrentamento frente ao bullying* ($\alpha = 0,81$); e *Definições e formas de expressão do bullying* ($\alpha = 0,65$).

A *Escala Califórnia de Vitimização do Bullying*, elaborada por Félix et al. (2011), foi adaptada para o Brasil por Soares et al. (2015), sendo checado validade fatorial e consistência interna ($\alpha = 0,71$). Essa medida, por meio de 7 itens, avalia o *bullying* em estudantes de nível fundamental e médio, buscando diferenciar as vítimas de *bullying* de seus pares. Nesse estudo foi encontrado um índice de precisão, apontando para um alfa de 0,77.

O *Inventário de Depressão Infantil (CDI-20)* elaborado por Kovacs (1992), foi adaptado para o Brasil por Gouveia, Barbosa, Almeida e Gaião (1995). Esse instrumento é utilizado para o rastreamento da sintomatologia depressiva em crianças e adolescentes. Como ponto de corte para o indicativo de sintomatologia depressiva, utiliza-se a pontuação igual ou superior a 17 pontos. O instrumento, composto por 20 itens, respondidos na seguinte pontuação: a = 0 pontos; b = 1 ponto e c = 2 pontos, alcançou um alfa de 0,81, no seu estudo de validação.

Também foi utilizado um questionário sociodemográfico, a fim de obter o perfil sociodemográfico dos participantes, com questões como: sexo, idade, série, se já tiveram algum envolvimento no *bullying* e qual papel desempenhado nesse envolvimento.

Procedimentos

Inicialmente, obteve-se a permissão dos diretores das escolas, e, em seguida, foram explicitados os objetivos pertinentes ao estudo e solicitado a participação voluntária dos estudantes. Para aqueles que se interessaram em participar da pesquisa, foi solicitada a autorização prévia dos pais/responsáveis, mediante a assinatura do termo de consentimento, conforme exigência prevista no código de ética para pesquisas com seres humanos. Além disso, pediu-se que os escolares assinassem o termo de assentimento. A aplicação da pesquisa foi realizada de forma coletiva, nas dependências da instituição escolar, com um tempo médio de aproximadamente 20 minutos. O projeto que resultou neste artigo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 58471616.1.0000.5188).

Análise de dados

Os instrumentos foram processados e analisados com o auxílio do IBM SPSS (versão 21). Foram realizadas análises descritivas e inferenciais, como percentual, média, frequência, correlação de *person*, e comparação de médias (*test t* para amostras independentes).

Resultados

Os resultados são descritos em três partes: inicialmente é apresentada a prevalência de comportamentos de vitimização e sintomatologia depressiva; posteriormente, uma análise de correlação entre as medidas utilizadas na presente pesquisa e uma análise de regressão. Por fim, é descrita uma comparação de médias, para verificar se haviam diferenças nas medidas em relação ao sexo, ciclo educacional, segurança na escola.

Prevalências

No que concerne a vitimização do *bullying*, avaliada pelo instrumento Califórnia, 60,9% dos adolescentes relataram já terem sido provocados ou apelidados; 42,8%, vítimas de rumores e piadas; 42%, deixados de fora do grupo ou ignorado; 19,8%, empurrados; 11,9%, ameaçados por seus colegas; 21% terem tido suas coisas roubadas ou danificadas por seus colegas; e 22,6% terem recebidos comentários sexuais por seus colegas, em algum momento. Esses percentuais podem ser melhor visualizados na Tabela 1.

Tabela 1.

Prevalência de vitimização avaliada pelo Califórnia

	1 vez ano passado	Duas ou três vezes no último mês	Apenas 1 Vez essa semana	Várias vezes durante essa semana	Em algum momento
Provocado/ Apelidado	19,3%	14,4%	9,1%	14,8%	60,9%
Vítima de Rumores	21%	6,2%	2,9%	8,2%	42,8%
Ignorado	16,9%	7,4%	4,5%	8,6%	42%
Empurrado	10,3%	2,1%	2,1%	1,6%	19,8%
Ameaçado	1%	0,8%	1,2%	1,6%	11,9%
Coisas roubadas	7,8%	2,1%	1,6%	4,8%	21%
Recebido comentários sexuais	7%	3,7%	3,3%	3,3%	22,6%

Quanto a sintomatologia depressiva, avaliada pelo CDI, tomou-se por base o ponto de corte 17, o que apontou para um percentual de 10,3% de adolescentes com indicativo de sintomatologia depressiva.

Correlação e Regressão

Após verificados os aspectos acima, realizou-se uma correlação entre as variáveis do estudo: vitimização, percepção acerca do *bullying* e sintomatologia depressiva. Esses resultados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2

Correlação entre a vitimização, percepção frente ao *bullying* e sintomatologia depressiva

	M	DP				
1.	4,18	0,47				
2.	10,05	1,38	0,41**			
3.	0,59	0,62	-0,18**	0,19**		
4.	1,38	0,33	-0,08	0,07	0,31**	
			1	2	3	4

Notas: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ (teste uni caudal). Identificação das variáveis: 1 =

Enfrentamento frente ao *bullying*, 2 = Definição e formas de expressão do *bullying*, 3 =

Vitimização, 4 = Sintomatologia Depressiva.

Verificaram-se correlações negativas entre a vitimização e percepção acerca do enfrentamento frente ao *bullying* ($r = -0,18$; $p < 0,01$), o que significa que quanto maior percentual de comportamentos de vitimização são relatados, menor percepção acerca do enfrentamento frente ao *bullying*. Contrariamente, vitimização apresentou-se positivamente correlacionado com o fator percepção acerca da definição e formas de expressão do *bullying* ($r = 0,19$; $p < 0,01$), indicando que os alunos mais vitimizados, apresentaram uma maior percepção acerca do que venha ser o *bullying*.

A vitimização apresentou alta correlação positiva com a sintomatologia depressiva ($r = 0,31$, $p < 0,01$), de maneira que os adolescentes mais vitimizados apresentaram maior

percentual em sintomatologia depressiva. Quanto aos fatores da escala de percepção sobre *bullying*, não foram encontradas correlações significativas com a sintomatologia depressiva.

Tomando por base os resultados da correlação de Pearson (Tabela 2), decidiu-se conhecer o quanto a vitimização explica a percepção acerca do enfrentamento frente ao *bullying* e a sintomatologia depressiva. Para isso, procedeu-se com uma análise de regressão, cujos resultados apontaram que a vitimização apresenta efeitos na percepção acerca do enfrentamento frente ao *bullying* ($\beta = -0,18$; $p < 0,001$), explicando cerca de 3% da variância ($R = 0,18$; $R^2 = 0,033$; $F = 7,588$; $p < 0,01$); bem como, na sintomatologia depressiva ($\beta = 0,30$; $p < 0,001$), explicando 9% da variância ($R = 0,31$; $R^2 = 0,094$; $F = 19,085$; $p < 0,001$).

Idade, ciclo educacional e segurança na escola

Por fim, realizou-se uma comparação de médias (teste t para amostras independentes) com a finalidade de verificar a existência de diferenças entre as variáveis do estudo em função do sexo, ciclo educacional, e sintomatologia depressiva. A Tabela 3 apresenta os resultados de média e desvio padrão, bem como, o Teste t para amostras independentes, das medidas aqui usadas em função do sexo.

Tabela 3.

Comparação das médias da percepção sobre o *bullying*, vitimização e sintomatologia depressiva em função do sexo.

Variáveis	Meninos		Meninas		T	gl	P
	M	DP	M	DP			
Enfrentamento frente ao <i>bullying</i>	4,01	0,56	4,30	0,35	-4,49	241	0,00**
Definição e formas de expressão do <i>bullying</i>	9,89	1,51	10,15	1,29	-1,40	241	0,15
Vitimização	4,72	5,00	3,84	3,92	1,45	222	0,00**
Sintomatologia depressiva	1,30	0,31	1,43	0,33	-2,64	198	0,28

Nota. * $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,001$

Conforme observado, foi verificada uma diferença significativa entre meninos e meninas, em função da variável enfrentamento frente ao bullying, na qual as meninas apresentaram uma maior média [$t(241) = 0,00$; $p < 0,001$]. Também verificou-se uma diferença no que concerne a vitimização, apresentando os meninos como sendo os mais vitimizados [$t(222) = 0,00$; $p < 0,001$].

Com relação a comparação de médias entre os alunos de ensino fundamental e médio, também foram encontradas diferenças significativas, como apresentado na tabela 4.

Tabela 4.

Comparação das médias da percepção sobre o *bullying*, vitimização e sintomatologia depressiva em função do ciclo educacional.

Variáveis	Fundamental		Médio		T	gl	P
	M	DP	M	DP			
Enfrentamento frente ao <i>bullying</i>	3,97	0,54	4,34	0,33	-6,62	241	0,00**
Definição e formas de expressão do <i>bullying</i>	9,90	1,47	10,16	1,31	-1,44	241	0,18
Vitimização	5,48	4,84	3,29	3,81	3,78	222	0,02*
Sintomatologia depressiva	1,47	0,39	1,33	0,27	3,00	198	0,00*

Nota. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$

O fator *enfrentamento do bullying* apresentou diferenças entre esses grupos, em que o ensino médio apresentou uma maior percepção de enfrentamento frente ao bullying [$t(241) = 0,00$; $p < 0,001$]. Quanto à vitimização, houve diferenças significativas, de modo que os alunos do ensino fundamental apresentaram-se como sendo os mais vitimizados [$t(222) = 0,02$; $p < 0,05$]. Do mesmo modo, também foram observadas diferenças no que diz respeito à sintomatologia depressiva, indicando que os alunos do ensino fundamental apontaram para mais sintomas depressivos [$t(198) = 0,00$; $p < 0,001$].

Finalmente, buscou-se verificar se haviam diferenças entre aqueles que se sentiam seguros na escola e aqueles que não se sentiam seguros, em relação às variáveis do presente estudo. Esses resultados podem ser claramente visualizados na tabela 5.

Tabela 5.

Comparação das médias da percepção sobre o bullying, vitimização em função da variável sentir-se seguro na escola.

Variáveis	Sente-se seguro		Sente-se inseguro		T	Gl	P
	M	DP	M	DP			
Enfrentamento frente ao <i>bullying</i>	4,20	0,42	4,12	0,59	0,94	239	0,03*
Definição e formas de expressão do <i>bullying</i>	10,01	1,31	10,13	1,31	-0,51	180	0,04*
Vitimização	3,48	3,82	5,91	5,08	-3,36	220	0,02*
Sintomatologia depressiva	1,33	0,28	1,55	0,40	-3,54	196	0,00**

Nota. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$

Como observado, houve diferença na percepção acerca do *enfrentamento frente ao bullying* em função da segurança na escola, de modo que aqueles que relataram se sentir seguros apresentaram uma maior média [$t(234) = 0,03$; $p < 0,05$]. Contrariamente, quanto ao fator de percepção acerca da *definição e formas de expressão*, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa, em que os escolares que se sentem inseguros apresentaram uma maior média [$t(180) = 0,04$; $p < 0,05$]. Também observou-se que os alunos apresentaram uma média significativamente maior na vitimização [$t(220) = 0,02$; $p < 0,05$] e sintomatologia depressiva [$t(196) = 0,00$; $p < 0,001$], em detrimento dos que relataram se sentirem seguros.

Discussão

Prevalência

No que se refere à sintomatologia depressiva, avaliada pelo CDI, o percentual encontrado na presente pesquisa de 10,3% se aproxima aos apontados por outros estudos similares (Coutinho et al., 2016; Forlim et al, 2014).

Quanto aos percentuais de vitimização do *bullying*, avaliada pelo instrumento Califórnia, o comportamento mais indicado foi o de provocação ou apelido (60,9%); seguida de rumores e piadas (42,8%); exclusão de grupo ou ignorado (42%); empurrados (19,8%); ameaçados (11,9%); coisas roubados (21%); e vítimas de comentários sexuais (22,6%). Esses achados corroboram com estudos anteriores, que apontam para um maior percentual da presença do *bullying* verbal entre adolescentes, seguida do relacional e físico (Vieira et al., 2016; Garbin et al., 2016)

Correlação e Regressão

Com relação aos resultados da análise de correlação das medidas aqui utilizadas, verificou-se que a vitimização apresentou relação negativa e estatisticamente significativa com a percepção dos adolescentes acerca do *enfrentamento frente ao bullying*. De fato, este resultado corrobora estudos, os quais apontam que indivíduos que sofreram algum tipo de situação agressiva repetidas vezes, tendem a diminuir sua autopercepção e a capacidade de manifestar comportamentos pró-sociais, os quais são fatores de proteção importantes para o enfrentamento de situações como o *bullying* (Calbo et al. 2009; Reppold & Hutz, 2003). Na mesma direção, Lisboa, Braga e Ebert (2009) apontam que a vitimização tem consequências imediatas e tardias sobre os envolvidos e está relacionada a problemas de rendimento, a uma visão negativa da escola e a construção dos laços de amizade.

Neste sentido, a aceitação pelos pares é fundamental para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, portanto é consensual a necessidade de atuar em diferentes níveis da sociedade (adolescentes, família, escola, comunidade), buscando desenvolver a cooperação, percepções positivas frente ao enfrentamento do *bullying* e possibilidades de ações coletivas

para a diminuição da vitimização (Coutinho et al., 2009; Lisboa et al., 2009, Wendt, Campos & Lisboa, 2010).

Outro fator que apresentou relação estatisticamente significativa com a vitimização foi o de *percepção da definição e formas de expressão do bullying*, o qual evidenciou que adolescentes que sofrem agressões repetidas vezes conseguem definir melhor o fenômeno. Em consonância, Araújo (2011), através dos estudos sobre as representações sociais do *bullying*, apontou que os adolescentes que se consideravam vítimas foram os que mais contribuíram para a definição do plano fatorial de sua pesquisa, a qual utilizou como variáveis de opinião: *bullying*, vítima, agressor e eu mesmo.

Semelhante resultado foi obtido ao encontrar relação estatisticamente significativa entre vitimização e sintomatologia depressiva. De fato, este resultado corrobora evidências científicas sobre o impacto negativo que o *bullying* causa às vítimas. Dentre as consequências nocivas, encontra-se a incidência, cada vez maior, da depressão (Forlim et al., 2014; Santos et al., 2013).

Os resultados também apontaram para efeitos da vitimização na percepção acerca do enfrentamento, e na sintomatologia depressiva, o que confirma a pesquisa desenvolvida por Hunter et al (2007), a qual apontou que vítimas de *bullying* apresentaram menores níveis de percepção de enfrentamento e níveis mais elevados de sintomatologia depressiva.

Segundo Hunter et al. (2007) esperam-se níveis mais baixos de controle entre os alunos intimidados, tendo em vista que a percepção de um desequilíbrio de poder entre eles e seus agressores pode reduzir a crença de que certas estratégias de enfrentamento serão eficazes. Quanto aos efeitos da vitimização na sintomatologia depressiva, destacam-se também resultados similares nas pesquisas de Wang, Nansel e Iannotti (2011); Forlim et al. (2014); Kodish et al., (2016).

Idade, ciclo educacional e segurança na escola

Os meninos apresentaram-se como os mais vitimizados, quando comparados as meninas, o que vai ao encontro dos estudos de Continente, Giménez e Adell (2010); Santos, Cabral-Xavier, Paiva e Leite-Cavalcanti (2014), nos quais a vitimização foi mais prevalente entre estudantes do sexo masculino. Embora esse resultado seja um dado já muito presente na literatura, é imprescindível ressaltar que as meninas em geral apresentam formas mais sutis de expressar a intimidação. Conforme apontado por Moura, Cruz e Quevedo (2011), as meninas são vítimas com frequência do tipo verbal e relacional do *bullying*, enquanto os meninos são vítimas do *bullying* físico.

Também foi observado uma diferença estatisticamente significativa entre meninos e meninas em relação à percepção acerca do enfrentamento frente ao *bullying*, dado esse que se coaduna aos resultados do estudo proposto por Dellecave (2013), que observou que as meninas apresentavam-se com maior capacidade de enfrentar fatores de risco em relação ao *bullying*.

No que diz respeito a variável ciclo educacional, observou-se que os alunos do ensino fundamental apresentam-se como sendo os mais vitimizados por *bullying*. Esse achado confirma o estudo de Serpa e Pontes (2015) que apontam que o *bullying* ocorre com maior frequência nas séries iniciais, em alunos mais jovens. Na mesma direção, recentemente, Vieira et al. (2016) observou uma maior incidência do *bullying* nos primeiros anos de escola, com uma minimização após o 9º ano. Essa redução de violência também foi observada conforme a idade, de modo que, com o aumento da idade, verificou-se uma menor incidência de *bullying* (Santos et al., 2014).

Para Dellecave (2013), o que ocorre não é uma diminuição de vitimização com o aumento da idade, mas uma transformação na forma de manifestação desse fenômeno, ou seja, são utilizadas novas formas de agressão. Enquanto alunos mais jovens, de séries escolares iniciais, tendem a utilizar o *bullying* mais direto, os alunos de séries mais avançadas utilizam do *bullying* indireto, tipo de intimidação mais velada, de difícil identificação.

No que se refere a variável percepção acerca do enfrentamento, observou-se uma diferença significativa em função do ciclo educacional, em que o ensino médio obteve maior média, dado que confirma a ideia de que a compreensão de intimidação para a criança e o adolescente está associada às suas capacidades de pensar ou perceber os outros (Monks & Smith, 2006; Smith et al., 2002). No estudo proposto por Dellecave (2013), a idade e o ciclo educacional apresentaram diferenças na forma de perceber o *bullying*.

Ainda sobre diferença entre o ciclo educacional, observou-se uma diferença significativa em relação à sintomatologia depressiva, na qual o ensino fundamental obteve maior média. Esse dado corrobora aos achados de Aglio e Hutz (2004) e Oliveira-Brochado e Oliveira-Brochado (2008), que apontam as idades iniciais da adolescência como as de maior risco para a presença de sintomas depressivos. Segundo Dellecave (2013), o ensino médio é um período de maior estabilidade quando comparado ao ensino fundamental. O último é considerado uma etapa em que os alunos saem do ensino infantil, sofrendo, pois, uma transição quanto aos conteúdos, metodologia, uma vez que saiem da unidocência para pluridocência.

Foram obtidas, também, evidências à com relação à diferença entre os grupos de adolescentes que se sentiam seguros e os que não se sentiam seguros na escola, em relação aos fatores da escala do *bullying*. Neste sentido, observou-se diferenças quanto ao domínio percepção acerca do *enfrentamento frente ao bullying*, o qual o grupo de adolescentes que se sentiam seguros obtiveram maior média. Este resultado coaduna com os estudos de Casarin e Ramos (2007), indicando que um ambiente provido de segurança, estabilidade, afetividade e compreensão seria ideal para adequação aos processos de aprendizagem escolar e desenvolvimento social das crianças e adolescentes. Este cenário se opõe, caso o ambiente seja desfavorável, cedendo lugar para agressividade, sentimento de incapacidade e comportamentos antissociais (Leão, 2010; Silva, 2015). Neste sentido, a percepção maior do *bullying* por aqueles que se sentem seguros na escola desperta a necessidade de maior investigação, podendo

indicar um importante fator para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, como o próprio incentivo a identificação e denúncia de situações geradas pelo *bullying* dentro do ambiente escolar.

Outro dado obtido pelo estudo em tela está relacionado com o fator percepção acerca da *definição e formas de expressão do bullying, vitimização e sintomatologia depressiva*, dentre os quais obtiveram maiores médias aqueles que informaram se sentirem inseguros na escola. De fato, estes resultados reforçam as implicações negativas que um ambiente percebido como inseguro pode trazer. Associado a isso, os adolescentes que se sentem vitimizados já apresentam algum grau de incapacidade, pois a presença da sintomatologia depressiva foi constatada. Portanto, em conformidade com a literatura, as vítimas de agressões verbais e físicas sofrem múltiplas consequências negativas, incluindo ajustes sociais e acadêmicos pobres, além de maior incidência de serem acometidos pela depressão e ansiedade (Evan, Fraser & Cotter, 2014; Ribeiro, Coutinho & Nascimento, 2010). Este fato propicia algumas reflexões acerca desse grupo, pois eles perceberam de forma mais clara a definição do *bullying*. Portanto, o fato de serem alvos desse tipo de violência e passarem por constantes e repetidas agressões, constrangimentos e discriminação, parece dá a eles uma maior apropriação ao sentirem e perceberem as diversas facetas que o fenômeno pode apresentar.

Fica evidente, pois, a necessidade de prevenir o *bullying* através da promoção de espaços mais seguros, que proporcionem o diálogo, a tolerância e o desenvolvimento de habilidades sociais mais assertivas. Neste mesmo sentido, o debate sobre este fenômeno deve ser constante e envolver diversos setores da sociedade: escola, família, segurança, saúde, meios de comunicação e universidades.

Embora tais achados sejam importantes para o avanço da pesquisa, o presente estudo não está isento de limitações, que podem ser descritas devido ao fato de, em um primeiro momento, a amostra ser exclusivamente composta por alunos da rede pública. Além disso,

destaca-se o aspecto da desejabilidade social, que diz respeito ao fato do participante apresentar respostas que sejam socialmente desejáveis.

Diante dessas considerações, espera-se que novos estudos sejam levados a cabo, de modo que superem tais limitações. Além disso, sugere-se que novas pesquisas considerem não apenas a vitimização do *bullying*, mas a perpetração, e que sejam delineados modelos explicativos para a relação deles com a percepção frente ao *bullying* escolar.

Por fim, confia-se que os resultados do estudo podem contribuir para um aprofundamento teórico e conceitual acerca do *bullying* e da depressão em escolares adolescentes, dessa forma, aprimorando o conhecimento acerca de tais construtos, como também, contribuindo para pesquisas posteriores. Ademais, espera-se que a pesquisa possa contribuir para intervenções que busquem subsidiar a criação de estratégias de prevenção e/ou promoção de saúde e enfrentamento desse fenômeno.

Referências

- Agljo, D. D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350. doi: 10.1590/S0102-79722004000300008
- Araújo, L. C. (2011). As Representações Sociais Dos Estudantes Acerca Do Bullying No Contexto Escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retirado de: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6889>
- Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2012. Rio de Janeiro, Brasil. pp. 256.
- Casarin, N. E. F., & Ramos, M. B. J. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 182-201. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009&lng=pt&tlng=pt
- Calbo, A. S., Busnello, F. B., Rigoli, M. M., Shaefer, L. S. & Kristensen, C. H. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73-80. Retirado de: <http://docplayer.com.br/8242540-Bullying-na-escola-comportamento-agressivo-vitimizacao-e-conduta-pro-social-entre-pares.html>.
- Cavalcanti, J. G. (2017). *Bullying e suas implicações na adolescência: um estudo psicossociológico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.
- Chen, Y. Y., & Huang, J. H. (2015). Precollege and in-college bullying experiences and health-related quality of life among college students. *Pediatrics*, 135, 18-25. doi: 10.1542/peds.2014-1798.

- Continente, X. G., Giménez, A. P., & Adell, M. N. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108. doi: 10.1016/j.gaceta.2009.09.017.
- Coutinho, M. P. L., Silva, C. M. L., & Araújo, I. S. (2009). O adolescente e o *bullying* no contexto escolar: um estudo psicossociológico. In: IV Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. Tema central: A escola Brasileira de Representações Sociais. 2-4 set. Rio de Janeiro: UERJ.
- Coutinho, Pinto, Cavalcanti, Araújo & Coutinho (2016). Relação entre Depressão e qualidade de vida de adolescentes no contexto escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2016, 17(3), 28-41. doi: 10.15309/16psd170303.
- Dellecave, M. R. (2013). O *bullying* na percepção de meninos e meninas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 14 de janeiro. 2017, da: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107435>.
- Evans, C. B. R., Fraser, M. V., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review Show more. *Aggression and Violent Behavior*, 19 (5), 532–544. doi: 10.1016/j.avb.2014.07.004
- Forlim, B. G.; Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2014). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 31 (3), p. 367-375. Recuperado em 14 de janeiro. 2017, da: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v31n3/05.pdf>.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.

- Garbin, C. A. S., Gatto, R. C. J., & Garbin, A. J. Í. (2016). Prevalência de bullying em uma amostra representativa de adolescentes. *Archives of health investigation*, 5(5),256-261. doi:10.21270/archi.v5i5.1701.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810. doi: 10.1348/000709906X171046.
- Kodish, T., Herres, J., Shearer, A., Atte, T., Fein,J., & Diamond, G. (2016). Bullying, depression, and suicide risk in a pediatric primary care sample. *Crisis*. 37(1), 241-246. doi: 10.1027/0227-5910/a000378.
- Leão, L. G. R. (2010) O fenômeno bullying no ambiente escolar Revista FACEVV Vila Velha, 4, pp.119-135. Retirado de: <http://faculdadecnecbento.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/O-FEN%C3%94MENO-BULLYING-NO-AMBIENTE-ESCOLAR.pdf>
- Lisboa, C., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. doi: 10.1348/026151005X82352.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. doi:10.2223/JPED.2042.
- Oliveira-Brochado, F. & Oliveira-Brochado, A. (2008). Estudo da presença de sintomatologia depressiva na adolescência. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 26(2), 27-36.

- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), p. 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Reppold, C. T., & Hutz, C. S. (2003). Prevalência de indicadores de depressão entre adolescentes no Rio Grande do Sul. *Avaliação Psicológica* [online]. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712003000200008
- Ribeiro, K. C. S., Coutinho, M. P. L., & Nascimento, E. S. (2010). Representação social da depressão em uma Instituição de Ensino da Rede Pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(3), 448-463. doi:10.1590/S1414-98932010000300002
- Rigby, K. E. N. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68. doi: 10.1006/jado.1999.0289.
- Santos, L. C. S., et. al. (2013). A cultura *bullying* na escola a partir do olhar das vítimas. Recuperado em 14 de janeiro. 2017, da: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v13n1/v13n1a03.pdf>.
- Santos, M. M., & Kienen, N. (2014). Características do bullying na percepção de alunos e professores de uma escola de ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 22(1), 161-178. doi: 10.9788/TP2014.1-13.
- Santos, J. A. D., Cabral-Xavier, A. F., Paiva, S. M., & Leite-Cavalcanti, A. (2014). The prevalence and types of bullying in 13 to 17 year-old Brazilian schoolchildren. *Revista de salud publica*, 16(2), 173-183. doi: 10.15446/rsap.v16n2.30302.
- Silva, C. M. L. (2010). Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Retirado de: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7004>

- Silva, F. K. C. V. (2015). Bullying no ambiente escolar: percepções sobre bullying no CEM 03 de Ceilândia - Distrito Federal e possibilidades de enfrentamento. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural). Universidade de Brasília, Brasília.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (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. doi: 10.1111/1467-8624.00461.
- Serpa, A. L., & Pontes, L. A. F. (2013). Bullying escolar e sua percepção pelos alunos: um estudo do SARESP. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 118-141. doi: [10.18222/ae245420131905](https://doi.org/10.18222/ae245420131905).
- Sousa, R. F. C. de (2013). Bullying: agressão e vitimização em contexto escolar: repercussão ao nível da autoestima e da depressão. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Recuperado em 14 de janeiro. 2017, da: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17352>.
- Vacarri, V. L. (2012). Resiliência e *bullying*: a possibilidade da metamorfose diante da violência. Recuperado em 23 de setembro. 2016, da: <http://bvsmms.saude.gov.br/>.
- Vieira, I. S., Torales, A. P. B., Vargas, M. M., & da Cunha Oliveira, C. C. (2016). Atitudes de alunos expectadores de práticas de bullying na escola/Attitudes of bullying practices bystanders students at school. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 15(1), 163-170. doi: 10.4025/cienccuidsaude.v15i1.29403.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of adolescent health*, 48(4), 415-417. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.07.012.

- Wendt, G. W., Campos, D. M., & Lisboa, C. S. M. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de Psicopedagogia*, 8(14), 41-52. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492010000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Witter, G. P. (2010). Ponto de vista: Violência e escola. *Temas em Psicologia*, 18(1), 11-15.

Esta dissertação teve como objetivo geral apreender as representações sociais (RS) dos adolescentes acerca do *bullying* no contexto escolar e elaborar uma escala de percepção acerca do *bullying*. Para isso foram desenvolvidos quatro estudos empíricos descritos em três artigos, a partir de uma abordagem multimétodo, e a aplicação de distintos instrumentos, como escalas de auto relato e entrevista em profundidade. Considera-se que o objetivo da presente dissertação foi atendido e que a utilização de uma abordagem multimétodos possibilitou uma complementariedade de informações para a compreensão do bullying, fenômeno considerado complexo e multifacetado.

O primeiro estudo teve como objetivo apreender as representações sociais de adolescentes escolares acerca do *bullying*. Tal objetivo foi alcançado, apontando que o saber compartilhado dos escolares frente ao bullying ancorou o fenômeno como sendo uma forma de expressão do preconceito e de intolerância às diferenças, por vezes, considerado sinônimo de brincadeira. Os adolescentes também ressaltaram, o *bullying*, como um fenômeno com implicações negativas demandando um maior suporte da comunidade escolar e família aos envolvidos, empoderando-os ao enfrentamento do problema por meio de denúncias.

As representações sociais dos alunos reafirmam os achados de pesquisas prévias em que destacam o bullying como um fenômeno complexo e recorrente no contexto escolar, com consequências severas para os envolvidos. Para se avançar no que concerne a essa questão, recomenda-se verificar os dissensos e consensos das representações sociais dos adolescentes em função dos papéis assumidos (agressor, vítima, agressor-vítima e observador).

O segundo estudo empírico propôs elaborar uma escala de percepção sobre o bullying escolar a partir das entrevistas oriundas do primeiro estudo, uma vez que, não se verificou nenhuma medida com essa finalidade. Considera ter sido alcançado tal objetivo, tendo sido elaborada a Escala de Percepção acerca do bullying escolar -EPBE, composta de 30 itens, abrangendo dois fatores, um referente a percepção acerca da definição e formas de expressão

do bullying, e outro fator sobre a percepção acerca do enfrentamento frente ao bullying. Os resultados apontaram para bons parâmetros psicométricos, sendo confirmados pelo terceiro estudo.

O quarto estudo buscou conhecer a relação entre a percepção sobre o *bullying*, vitimização e sintomatologia depressiva no contexto de adolescentes escolares. Considera-se ter sido atendido tal objetivo, sendo encontrada uma relação da vitimização com a percepção acerca do bullying e a sintomatologia depressiva. Além disso, foram encontrados efeitos da vitimização na percepção acerca do enfrentamento frente ao bullying e na sintomatologia depressiva.

Ainda nesse último estudo, verificou-se um percentual expressivo de sintomatologia depressiva nos adolescentes do estudo; bem como, um alto índice de vitimizados pelo bullying, apontando para intimidação verbal como a mais prevalente. Quando consideradas as variáveis sexo, ciclo educacional e segurança na escola, verificaram-se que os alunos do sexo feminino, do ensino médio, que se sentem seguros na escola, apresentaram uma maior percepção de enfrentamento frente ao bullying. Já os alunos do sexo masculino, do ensino fundamental, que se sentem inseguros na escola, se colocaram como sendo os mais vitimizados. No que diz respeito a sintomatologia depressiva são os alunos do ensino fundamental e que se sentem inseguros na escola, aqueles que apresentaram maiores índices.

O conjunto dos resultados apreendidos permite verificar que o conhecimento das representações sociais apresentou uma contribuição importante para a construção de uma medida válida e fidedigna: a escala de percepção sobre o bullying. De modo que, diferente de outros instrumentos, a EPBE leva em consideração não apenas o saber científico, mas o compartilhado pelos adolescentes.

Além disso, constata-se que o *bullying* se apresenta como um fenômeno prevalente no âmbito escolar, com implicações nocivas aos envolvidos, podendo apresentar efeitos negativos

desde a forma do adolescente perceber esse fenômeno, até o surgimento de problemas na saúde mental dos envolvidos, como por exemplo, sintomas depressivos. Por fim, convém destacar que variáveis como, sexo, ciclo educacional e segurança na escola, são importantes fatores a serem considerados na avaliação da percepção sobre o bullying, vitimização e sintomatologia depressiva.

Apesar dessa dissertação ter alcançado seus objetivos, são apontadas limitações para que novas pesquisas as superem. A primeira diz respeito a representatividade da amostra, tanto com relação ao número de participantes, quanto ao fato de contar apenas com escolares da rede pública. Outra limitação diz respeito a desejabilidade social, fator que pode ter influenciado nas respostas dos estudantes, muito embora, os resultados confirmem estudos anteriores. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que os estudos futuros controlem essa variável.

Sobre os estudos futuros, além dos já recomendados, sugere-se que novas pesquisas busquem explicar a relação vitimização e percepção; bem como, a relação percepção e perpetração, considerando variáveis moderadoras e mediadoras como: idade, sexo, personalidade e clima escolar.

Outra sugestão é considerar os dados de envolvimento no bullying e tipo de envolvimento, associando-os a outras medidas como, vitimização e perpetração. Na presente dissertação esse dado foi utilizado especificamente para verificar a prevalência, sendo encontrado um alto percentual de envolvimento, sobretudo como vítimas e observadores, papéis menos reprováveis socialmente em detrimento do agressor e vítima-agressor.

Sugere-se ainda que novas pesquisas considerem as distintas modalidades de engajamento no bullying, sobretudo, o cyberbullying, forma de intimidação recente e com grandes lacunas a serem contempladas ainda. Por fim, destaca-se a necessidade de pesquisas que levem a cabo planos de intervenções eficazes para minimização do bullying, como por

exemplo a utilização de estratégias para maximização da percepção de enfrentamento frente ao bullying.

Diante dos achados dessa dissertação, conclui-se que conhecer como os adolescentes percebem o *bullying* pode contribuir na elaboração de instrumentos de avaliação, estratégias de intervenção e/ou prevenção desse fenômeno. Nesse sentido, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir apontando caminhos para futuras investigações, bem como, na construção de programas de prevenção e promoção de saúde; e intervenções eficazes em relação ao *bullying* no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. *Estudos interdisciplinares de representação social*, 2(1998), 27-38.
- Albuquerque, P. P. D., Williams, L. C. D. A., & D'Affonseca, S. M. (2013). Efeitos tardios do bullying e transtorno de estresse pós-traumático: uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98.
- Álvaro, J. L., & Garrido. A. (2007). *Psicologia social: Perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill
- Araújo, L. D. C. (2011). *As representações sociais dos estudantes acerca do bullying no contexto escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Arruda, Â. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de pesquisa*, 117(127), 127-147.
- Bandeira, C., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. Recuperado em 25 de março de 2016, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v16n1-1.pdf>.
- Badia, D. D., Poli, A. P., & Souza, N. C. A. T. D. (2014). A temática da violência escolar na formação docente inicial: das lacunas existentes às discussões necessárias. *Conjectura: filosofia e educação*, 171-184.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 685-697. doi:10.1007/s10964-013-9937-1
- Brank, E. M., Hoetger, L. A., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820.
- Brasil (2015). Lei ordinária 13.185 de 06 de fevereiro de 2015. Publicada D.O.U. DE 09/11/2015, P. 1. Institui o Programa de combate à intimidação sistemática (bullying).

- Bottino, S. M. B., Santos, R. M., Martins, B. D. C., & Regina, C. G. (2015). Repercussões do cyberbullying na saúde mental dos adolescentes. *Revista Debates em psiquiatria*. Retirado de: http://www.abp.org.br/rdp15/02/rdp_02_04.pdf.
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2016). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-9. doi: 0.1177/1524838016641668
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo
- Chaves, A. M., & Silva, P. D. L. (2011). Representações sociais. *Psicologia social: Temas e teorias*, 299-349.
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2016). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *new media & society*, 1-20. doi: 10.1177/1461444816634037
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents. *Child abuse & neglect*, 37(4), 237-242.
- Coelho, M. C. M. (2016). Resiliência face à vitimização entre pares ou bullying em função do peso e nível socioeconómico: mecanismos de risco e proteção.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. doi: 10.1037/a0020149.
- Costa, A. P. M. (2015). Adolescência brasileira e o contexto de vulnerabilidade à violência. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (6), 123-162. doi: 10.17921/2176-5626.%25n6p%25p.

- Coutinho, M. P. L., Silva, C. M. L., & Araújo, I. S. (2009). *O adolescente e o bullying no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. In: IV Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. Tema central: A escola Brasileira de Representações Sociais. 2-4 set. Rio de Janeiro: UERJ.
- Dalosto, M. D. M., & Alencar, E. M. L. S. D. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363-378.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas – dez abordagens europeias: Evitando a violência no ambiente das escolas primárias* (vol.1., Ed. 1, p.36). Paris: Unesco.
- Dzurec, L. C., & Bromley, G. E. (2012). Speaking of workplace bullying. *Journal of Professional Nursing*, 28(4), 247-254. doi: 10.1016/j.profnurs.2012.01.004.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying*. (2a ed). São Paulo: Verus.
- Farr, R. (2010). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247. doi:10.1002/ab.20389
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
- Gan, S. S., Zhong, C., Das, S., Gan, J. S., Willis, S., & Tully, E. (2014). The prevalence of bullying and cyberbullying in high school: a 2011 survey. *International journal of adolescent medicine and health*, 26(1), 27-31. doi: 10.1515/ijamh-2012-0106.
- Gower, A. L., & Borowsky, I. W. (2013). Associations between frequency of bullying involvement and adjustment in adolescence. *Academic pediatrics*, 13(3), 214-221. doi: 10.1016/j.acap.2013.02.004.

- Guareschi, P., & Jovchelovitch, S. (2000). Representações sociais. *GUARESCHI, P. et al. Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes*, 380.
- Ireland, J. L. (2013). Prison bullying and fear: can fear assist with explanations of victim responses?. *Bullying among Prisoners*, 129.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. *As representações sociais*, 17-44
- Juvonen, J. & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115030.
- Kimura, P. R. O. (2013). *Representações sociais de alunas do ensino fundamental sobre o bullying*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kubwalo, H. W., Muula, A. S., Siziya, S., Pasupulati, S., & Rudatsikira, E. (2013). Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Malawi: results from the 2009 Global School-Based Health Survey. *Malawi medical journal*, 25(1), 12-14.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: 10.1037/a0035618.
- Leão, L. G. R. (2010). O fenômeno bullying no ambiente escolar. *Revista facevv*, 4, 119-135.

- Lima, I. O., Countinho, M. P. L. & Milani, M. R. (2013). Representações sociais da violência – bullying no contexto escolar do ensino médio. *Indagatio Didactica*, 5(2), 213-232.
- Lisboa, C., Braga, L. D. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C. D., Mello, F. C. M. D., ... & Silva, M. A. I. (2014). Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(1), 92-105. doi: 10.1590/1809-450320140005000.
- Marcolino, E. C., Vieira, C. R. D., & Cavalcanti, A. L. (2013). Bullying: Revisão Sistemática acerca da Vitimização, Agressão e Ações Preventivas. *Unimontes Científica*, 15(1), 90-102.
- Martinez-Otero, V. & Miranda, R. J. (2010). A violência escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 52(3) 1681-5653.
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35-43. doi: 10.15309/15psd160105.
- Miranda, R. D. S. (2011). *O bullying a partir de representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa
- Moscovici, (1961). *La Psychanalyse son image et son public*. Paris: PUF
- Moscovici, S. (1981). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2012). *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. Petrópolis: Vozes

- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>.
- Nascimento, A. M. T., & de Araújo Menezes, J. (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Revista Psicologia & Sociedade*, 25(1), 142-151.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094.
- Nesello, F., Sant'Anna, F. L., Santos, H. G. D., Andrade, S. M. D., Mesas, A. E., & González, A. D. (2014). Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 14(2), 119-136. doi: 1590/S1519-38292014000200002.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5 suppl.), 167-172.
- Nóbrega, S. M. (2001). *Sobre a teoria das representações sociais. Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Nova, I. S. V., Sena, C. L., & de Oliveira, I. R. (2016). Ocorrência do bullying entre alunos de uma escola pública do município de Salvador, Brasil. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, 14(3), 338-342. doi: 10.9771/cmbio.v14i3.14975.
- Oliveira, J. C. C., Lourenço, L. M., & Senra, L. X. (2016). A produção científica sobre o cyberbullying: uma revisão bibliométrica. *Psicologia em Pesquisa*, 9(1), 31-39. doi: 10.5327/Z1982-1247201500010005
- Oliveira, F. O. & Werba, G. C. (1998). *Representações Sociais*. In: Jacques, M. G. P. et al. *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Olweus, D. (1973). Hackkylingar och Oversittare [Whipping boys and bullies: Research on school bullying]. *Stockholm: Almqvist & Wicksell Forlag AB*.
- Olweus, D. (1978). Bullying and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Patias, N. D., Silva, D. G. D., & Dell'Aglío, D. D. (2016). Exposição de adolescentes à violência em diferentes contextos: relações com a saúde mental. *Temas em Psicologia*, 24(1), 205-218. doi: 10.9788/TP2016.1-14
- Rech R. R., Halpern R., Tedesco A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 164–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.006>.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child abuse & neglect*, 37(4), 224-234. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.12.004.
- Reis, S. P. D. (2015). *Violência entre pares no contexto escolar (bullying)–estudo comparativo*. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Romero, A. J., Wiggs, C. B., Valencia, C., & Bauman, S. (2013). Latina teen suicide and bullying. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(2), 159-173. doi: 10.1177/0739986312474237
- Santos, L. C. D. S., Martins, M., Souza Filho, M. D. D., Martins, M. D. C. D. C., & Souza, E. D. M. S. D. (2013). A cultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 27-40.

- Santos, J. A. D., Cabral-Xavier, A. F., Paiva, S. M., & Leite-Cavalcanti, A. (2014). Prevalência e Tipos de Bullying em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. *Revista de Salud Pública, 16*(2), 173-183.
- Schultz, N. C. W., Duque, D. F., Silva, C. F. D., Souza, C. D. D., Assini, L. C., & Carneiro, M. D. G. D. M. (2012). A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia em Estudo, 17*(2), 247-254.
- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Sinkkonen, H. M., Puhakka, H., & Meriläinen, M. (2014). Bullying at a university: students' experiences of bullying. *Studies in Higher Education, 39*(1), 153-165.
- Skinner, J. A. & Kowalski, R. M. (2013). Profiles of Sibling Bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 28*(8) 1726 –173. doi: 10.1177/0886260512468327.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two. *Aggressive behavior, 26*(1), 1-9.
- Spink, M. J. P. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública, 9*(3), 300-308.
- Souza, S. B., Simão, A. M. V., & Caetano, A. P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(3), 582-590. doi: 10.1590/1678-7153.201427320.
- Sousa, A. A. (2014). O fenômeno violência infanto-juvenil na perspectiva da enfermagem: uma revisão integrativa. *Rev. Saúde. Com, 10*(2), 196-208.
- Sousa, M. M. M. D., & Stelko-Pereira, A. C. (2016). Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes. *Revista Eletrônica de Educação, 10*(1), 110-127. doi: 10.14244/198271991304.

- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622.
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. M. L. (2012). *Cyberbullying em adolescentes brasileiros* (Doctoral dissertation, Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo). Retirado de: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000003/0000034B.pdf>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood, archdischild-2014*. 100(9): 879–885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CAAE: 58471616.1.0000.5188

(Pais ou Responsáveis Legais)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é tem por título "**Adolescência, Bullying e depressão: um estudo psicossociológico**" e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Jaqueline Gomes Cavalcanti, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho.

Resolvemos estudar a seguinte temática, pois o bullying se constitui um comportamento recorrente entre adolescentes escolares, apresentando alta prevalência e consequências biológicas, sociais e psicológicas aos envolvidos, dentre elas, a depressão, **justificando-se** assim a importância do estudo dessa tema.

Os **objetivos** do estudo são: a) identificar a prevalência do bullying no grupo de adolescentes que participarão da pesquisa; b) analisar a relação entre depressão e bullying no contexto da adolescência; c) elaborar uma escala para avaliar o bullying nas escolas; d) desenvolver estudos complementares junto ao núcleo de pesquisa e das instituições pesquisadas possibilitando a aplicação conjunta dos resultados técnico-científicos na elaboração de práticas preventivas nas instituições de ensino e no desenvolvimento de investigações futuras.

A finalidade deste trabalho é contribuir para um maior fortalecimento teórico conceitual acerca dos construtos, com dados empíricos gerados no contexto de adolescentes, que revertam efetivamente em prevenção e promoção de políticas públicas sociais e da saúde para os envolvidos, bem como na intervenção eficaz no contexto escolar.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes **procedimentos**: os estudantes serão convidados a participar da pesquisa respondendo a um questionário que abordará situações do dia-a-dia ao Bullying e questões sobre a depressão. Além disso, vão responder a uma entrevista sobre o bullying.

A pesquisa será realizada de forma coletiva, nas dependências da instituição escolar. Os alunos receberão instruções sobre a marcação das respostas no sentido de garantir a confidencialidade, indicando a importância de responder as questões da forma que mais se aproxima como o estudante pensa, age e sente. Não existindo respostas certas ou erradas.

Nessa pesquisa não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos, bem como, não será realizado nenhum procedimentos invasivo à intimidade do seu filho. Portanto, os **riscos** desse estudo serão mínimos, como por exemplo: fadiga. Caso sejam identificados e comprovados danos mais severos provenientes desta pesquisa, o seu filho terá assegurado o direito à indenização. Além disso será oferecido todas as condições de acompanhamento, tratamento, assistência incondicional, e orientação, conforme o caso, enquanto necessário

Como **benefícios** essa pesquisa tem a finalidade de contribuir para a construção do conhecimento sobre a temática referida, ampliando a literatura científica e viabilizando, para além do contexto acadêmico, a expansão do debate na sociedade. Espera-se ainda: publicar artigos e apresentações científicas acerca do tema; elaborar um instrumento de avaliação do bullying; e auxiliar na formação de intervenções eficazes que reduza o bullying nas escolas.

Solicitamos a sua colaboração permitindo que seu filho (a) possa participar respondendo a um questionário e uma entrevista referente ao tema citado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar

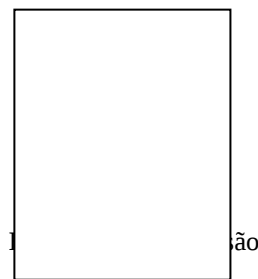
em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho (a) será mantido em sigilo.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) aluno (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa..

Assinando este termo, estou concordando em permitir a participação do meu filho (a) _____ no estudo acima mencionado. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Responsável Legal



Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Jaqueline Gomes Cavalcanti e Maria da Penha de Lima Coutinho (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade universitária – CCHLA, Ambiente 11.

Telefone: 3216-7675 – E-mail: gomes.jaqueline@gmail.com; mplcoutinho@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO B

TERMO DE ASSENTIMENTO CAAE: 58471616.1.0000.5188

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Adolescência, Bullying e depressão: um estudo psicossociológico”. Nesta pesquisa pretendemos verificar as relações entre bullying e depressão no contexto da adolescência.

Resolvemos estudar a seguinte temática, pois o bullying se constitui um comportamento recorrente entre adolescentes escolares, apresentando alta prevalência e consequências biológicas, sociais e psicológicas aos envolvidos, dentre elas, a depressão, **justificando-se** assim a importância do estudo dessa tema..

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes **procedimentos**: os estudantes serão convidados a participar da pesquisa respondendo a um questionário que abordará situações do dia-a-dia ao Bullying e a depressão, além de vão responder a uma entrevista sobre o bullying.

A pesquisa será realizada de forma coletiva, nas dependências da instituição escolar. Os alunos receberão instruções sobre a marcação das respostas no sentido de garantir a confidencialidade, indicando a importância de responder as questões da forma que mais se aproxima como o estudante pensa, age e sente. Não existindo respostas certas ou erradas.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Nessa pesquisa não será realizada nenhuma intervenção ou nem procedimentos invasivo à intimidade de vocês. Portanto, os **riscos** desse estudo serão mínimos (por exemplo: fadiga. Caso sejam identificados e comprovados danos mais severos provenientes desta pesquisa, você terá direito à indenização, e terá todo o acompanhamento, tratamento e assistência necessários.

Como **benefícios** essa pesquisa tem a finalidade de contribuir para a construção do conhecimento sobre a temática referida, ampliando a literatura científica e viabilizando, para além do contexto acadêmico, a expansão do debate na sociedade. Espera-se ainda: publicar artigos apresentações científicas acerca do tema; elaborar de um instrumento de avaliação do bullying; e auxiliar na formação de intervenções eficazes que reduza o bullying

Acredita-se que os resultados gerados pelo estudo podem contribuir para um maior fortalecimento teórico conceitual acerca desses temas, com resultados gerados no meio acadêmico, que revertam efetivamente em prevenção e promoção de políticas públicas sociais e da saúde para os envolvidos, bem como na intervenção eficaz no contexto escolar.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução

Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Contato do Pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Jaqueline Gomes Cavalcanti e Maria da Penha de Lima Coutinho (Setor de Trabalho): Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade universitária – CCHLA, Ambiente 11.

Telefone: 3216-7675 – E-mail: gomes.jaqueline@gmail.com; mplc Coutinho@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa

ANEXO C
CARTA DE APRESENTAÇÃO (ESCOLAS)

Prezado (a) Diretor (a)

Estamos realizando uma pesquisa na cidade de João Pessoa sobre Violência- Bullying. O *bullying*, como uma faceta da violência escolar, é um importante aspecto das diversas formas de violência que se inserem nas escolas e, por outro lado, também estão para além das fronteiras dessas instituições. Com efeito, seu crescimento vertiginoso vem despertando atenção à necessidade de sua elucidação e enfrentamento, o que o torna objeto do presente estudo.

Para tanto, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário o vosso consentimento em disponibilizar alguns alunos do ensino fundamental e/ou médio para realizarmos uma entrevista individual. Os dados coletados na pesquisa serão tratados de forma ética, o que garantirá seu caráter anônimo. Por fim, nos colocamos a inteira disposição da escola para, ao final do estudo, apresentar um relatório com os resultados encontrados.

Certos de contar com vossa atenção.

Atenciosamente.

Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho

ANEXO D
TERMO DE CONSENTIMENTO ESCOLAS

Caro (a) Sr (a) Diretor (a) ou Coordenador (a) responsável,

Estamos realizando uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da cidade de João Pessoa sobre Violência-Bullying, Bem estar subjetivo e Depressão no contexto escolar. Para efetivação do estudo, gostaríamos de contar com a participação dos alunos (as) da instituição de ensino pelo qual o Sr (a). é responsável.

Essa atividade não envolve testes, diagnósticos, ou algum outro modo formal de avaliação (ex., testes de personalidade, testes de inteligência, etc.). A participação é voluntária e o participante pode deixar de colaborar a qualquer momento. Como também, o nome do aluno (a) será mantido em confidência.

Maiores informações podem ser obtidas através da orientadora da pesquisa a Profa. Dra. Maria da Penha de Lima Coutinho através do e-mail: mplcoutinho@gmail.com

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Assinando este termo, estou concordando em permitir a participação dos alunos (as) da instituição pela qual sou responsável, em participar do estudo acima mencionado.

João Pessoa, ____ de ____ de ____.

Assinatura

ANEXO E
ESCALA DE PERCEPÇÃO DO BULLYING ESCOLAR-EPBE

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se itens relacionados com atitudes com relação ao **Bullying na Escola**. Gostaríamos de saber a sua opinião acerca de tais afirmativas marcando a opção que mais se aproxima com o que você pensa. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas, o importante é ser o mais sincero e honesto possível nas suas respostas.

Bullying na Escola	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo/ Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. O bullying afeta psicologicamente a vida das pessoas, podendo levar a morte.	1	2	3	4	5
2.O bullying leva a vítima a se isolar	1	2	3	4	5
3.A escola deveria ter mais segurança.	1	2	3	4	5
4.A escola deve promover palestras sobre o bullying	1	2	3	4	5
5.Os alunos vítimas do bullying devem pedir ajuda aos colegas, familiares, professores e diretores.	1	2	3	4	5
6. Eu não quero que meus amigos sofram o bullying.	1	2	3	4	5
7. Todos os alunos deveriam respeitar uns aos outros.	1	2	3	4	5
8. Os alunos de classe alta não querem conviver com os de classe mais baixa.	1	2	3	4	5
9. O diálogo entre os pais, professores, diretores e alunos favorece o combate ao bullying.	1	2	3	4	5
10.O bullying para alguns alunos se trata de uma brincadeira	1	2	3	4	5
11.A prática do bullying é diferente entre meninos e meninas.	1	2	3	4	5
12.Campanhas de conscientização possibilitam a prevenção/diminuição do bullying.	1	2	3	4	5
13.É preciso que as pessoas tenham consciência de que ninguém é superior ao outro.	1	2	3	4	5
14.Só sabe como é sofrer bullying quem já passou.	1	2	3	4	5
15.Quem sofre bullying tem mais chances de ser reprovado de ano.	1	2	3	4	5
16. Alguns alunos praticam o bullying para esquecer um problema.	1	2	3	4	5
17.O Bullying é uma forma de falta de respeito.	1	2	3	4	5
18. Os alunos utilizam armas na prática do bullying (exemplo: estilete, lápis, bolas de papel, tesoura).	1	2	3	4	5

19.Às vezes estou com raiva de uma pessoa e descontro em outra(s) pessoa(s).	1	2	3	4	5
20. Alunos que tiram nota baixa são motivos de piada., zoar, humilhar).	1	2	3	4	5
21.A escola não toma medidas para punir quem pratica o bullying.	1	2	3	4	5
22. A agressão verbal ocorre principalmente nas salas de aulas.	1	2	3	4	5
23.O aluno está preocupado com o que os outros pensam dele.	1	2	3	4	5
24. O(s) aluno(s) que praticam o bullying não sentem culpa.	1	2	3	4	5
25. Alunos que tem estilos diferentes são motivos de piada (exemplo: roupas, cortes de cabelos diferentes).	1	2	3	4	5
26. Eu sou vingativo e guardo raiva.	1	2	3	4	5
27. O aluno nerd é motivo de piadas.	1	2	3	4	5
28.O apoio pedagógico, psicológico e familiar ajuda a combater o bullying.	1	2	3	4	5
29. Fazer piada é uma forma de bullying.	1	2	3	4	5
30. Já vi muitos alunos apelidando os professores.	1	2	3	4	5

ANEXO F

CDI - INVENTÁRIO DE DEPRESSÃO

Abaixo você encontrará uma a lista de frases. **Todas se referem a SUA PESSOA.** Utilizando a escala de resposta abaixo, indique o quanto cada uma é aplicável a você ou pode o/a descrevê-la nas duas últimas semanas. Por favor, escolha uma das três frases da forma mais sincera possível; saiba que não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações prestadas serão tratadas em seu conjunto de forma estatística e confidencial.

01.	☐ Eu fico triste de vez em quando. ☐ Eu fico triste muitas vezes. ☐ Eu estou sempre triste.
02.	☐ Para mim, tudo se resolverá bem. ☐ Eu não tenho certeza se as coisas darão certo para mim. ☐ Nada vai dar certo para mim.
03.	☐ Eu faço bem a maioria das coisas. ☐ Eu faço errado a maioria das coisas. ☐ Eu faço tudo errado.
04.	☐ Eu me divirto com muitas coisas. ☐ Eu me divirto com algumas coisas. ☐ Nada é divertido para mim.
05.	☐ Eu sou mau (má) de vez em quando. ☐ Eu sou mau (má) com frequência. ☐ Eu sou sempre mau (má).
06.	☐ De vez em quando, eu penso que coisas ruins vão me acontecer. ☐ Eu temo que coisas ruins aconteçam. ☐ Eu tenho certeza de que coisas terríveis me acontecerão.
07.	☐ Eu gosto de mim mesmo. ☐ Eu não gosto de mim. ☐ Eu me odeio.
08.	☐ Normalmente, eu não me sinto culpado pelas coisas ruins que acontecem. ☐ Muitas coisas ruins que acontecem são minha culpa. ☐ Tudo de mau que acontece é por minha culpa.
09.	☐ Eu não penso em me matar. ☐ Eu penso em me matar, mas não faria. ☐ Eu quero me matar.
10.	☐ Eu sinto vontade de chorar de vez em quando. ☐ Eu sinto vontade de chorar frequentemente. ☐ Eu sinto vontade de chorar diariamente.
11.	☐ Eu me sinto preocupado de vez em quando. ☐ Eu me sinto preocupado frequentemente. ☐ Eu me sinto sempre preocupado.
12.	☐ Eu gosto de estar com pessoas. ☐ Frequentemente, eu não gosto de estar com pessoas. ☐ Eu não gosto de estar com pessoas.

13.	☐ Eu tenho boa aparência. ☐ Minha aparência tem alguns aspectos negativos. ☐ Eu sou feio.
14.	☐ Eu durmo bem à noite. ☐ Eu tenho dificuldades para dormir algumas noites. ☐ Eu tenho sempre dificuldades para dormir à noite.
15.	☐ Eu me canso de vez em quando. ☐ Eu me canso frequentemente. ☐ Eu estou sempre cansado.
16.	☐ Eu não me sinto sozinho. ☐ Eu me sinto sozinho muitas vezes. ☐ Eu sempre me sinto sozinho.
17.	☐ Eu me divirto na escola frequentemente. ☐ Eu me divirto na escola de vez em quando. ☐ Eu nunca me divirto na escola.
18.	☐ Sou tão bom quanto outras crianças. ☐ Se eu quiser, posso ser tão bom quanto outras crianças. ☐ Não posso ser tão bom quanto outras crianças.
19.	☐ Eu tenho certeza de que sou amado por alguém. ☐ Eu não tenho certeza se alguém me ama. ☐ Ninguém gosta de mim realmente.
20.	☐ Eu sempre faço o que me mandam. ☐ Eu não faço o que me mandam com frequência. ☐ Eu nunca faço o que me mandam.

ANEXO G

ESCALA CALIFÓRNIA DE VITIMIZAÇÃO DO BULLYING

INSTRUÇÕES. A seguir são apresentadas situações que os jovens podem encontrar no seu dia a dia na escola. Independente da experiência dos demais ao seu redor, gostaríamos que indicasse com que frequência teve cada uma destas vivências no contexto escolar. Responda da forma mais honesta e sincera possível, circulando um número na escala de resposta ao lado de cada comportamento, segundo a frequência com que o experimentou. Posteriormente, indique se os comportamentos indicados tiveram importância para você, isto é, o magoaram.

COMPORTAMENTOS VIVENCIADOS NO CONTEXTO ESCOLAR	Nunca	Apenas uma vez no mês passado	Duas ou três vezes no último mês	Apenas uma vez nesta semana	Várias vezes durante esta semana	Este comportamento foi intencional e teve importância para você (0 magoou)?	
						Sim	Não
01. Você foi provocado ou apelidado por seu(s) colega(s)?	0	1	2	3	4	0	1
02. Você teve rumores, boatos ou fofocas espalhados sobre você	0	1	2	3	4	0	1

por seu(s) colega(s) pelas suas costas?							
03. Você foi deixado de fora do grupo ou ignorado por seu(s) colega(s)	0	1	2	3	4	0	1
04. Você foi empurrado ou agrediu fisicamente?	0	1	2	3	4	0	1
05. Você foi ameaçado por seu(s) colega(s)?	0	1	2	3	4	0	1
06. Você teve suas coisas roubadas ou danificadas por seu(s) colega(s)	0	1	2	3	4	0	1
07. Você teve comentários sexuais ou gestos correspondentes dirigidos a você?	0	1	2	3	4	0	1

INSTRUÇÕES. A seguir são apresentadas situações que os jovens podem encontrar no seu dia a dia na escola. Independente da experiência dos demais ao seu redor, gostaríamos que indicasse com que frequência teve cada uma destas vivências no contexto escolar. Responda da forma mais honesta e sincera possível, circulando um número na escala de resposta ao lado de cada comportamento, segundo a frequência com que o experimentou. Posteriormente, indique se os comportamentos indicados tiveram importância para você, isto é, o magoaram.

CARACTERÍSTICAS DO(A) COLEGA	Menos do que eu	Parecido comigo	Mais do que eu
01. Popular	0	1	2
02. Esperto(a)	0	1	2
03. Fisicamente forte	0	1	2
04. Bonito(a)	0	1	2
05. Simpático(a)	0	1	2
06. Extrovertido(a)	0	1	2
07. Inteligente	0	1	2
08. Magro(a)	0	1	2
09. Atraente	0	1	2
10. Companheiro(a)	0	1	2

ANEXO H
QUESTIONÁRIO SOCIO-DEMOGRÁFICO

FINALMENTE, gostaríamos de saber algumas informações sobre você:

1. Idade: _____anos
2. Bairro onde mora: _____
3. Sexo:(☐)Masculino (☐)Feminino
4. Estuda em escola: (☐)Pública (☐)Particular
5. Série: _____
6. Você está satisfeito com o seu corpo: (☐)Sim (☐)Não
7. Já foi reprovado de ano? (☐)Sim (☐)Não. Se Sim, Quantas vezes:_____
8. Como você se relaciona com seus colegas: (☐)Bem (☐)Razoável (☐)Mal
9. Como você se relaciona com os professores: (☐)Bem (☐)Razoável (☐)Mal
10. Você gosta dessa escola? (☐)Sim (☐)Não
11. Você gosta dos professores:(☐)Sim (☐)Não
12. Você se sente seguro na escola? (☐)Sim (☐)Não
13. Você já se envolveu no bullying? (☐)Sim (☐)Não
14. Como? (☐)Agressor (☐)Vítima (☐)Observador (☐)Agressor e Vítima
15. Em que medida você se considera religioso?
Nada 0 1 2 3 4 Muito

ANEXO I

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 11ª Reunião realizada no dia 07/12/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“ADOLESCÊNCIA, BULLYNG E DEPRESSÃO: UM ESTUDO PSICOSSOCIOLOGICO”**, da pesquisadora Jaqueline Gomes Cavalcanti. Prot. nº 0465/16. CAAE: 58471616.1.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andréa Márcia de C. Lima
RG: 58471616
Secretária do CEP-CCS-UFPB