

Bullying e Habilidades Sociais de Estudantes em Transição Escolar

Jorge Luiz da Silva¹

Glória Lúcia Alves de Figueiredo²

Lilian Cristina Gomes do Nascimento¹

Regina Célia de Souza Beretta¹

José Eugênio Rodrigues Fernandes³

Beatriz Oliveira Pereira⁴

¹Universidade de Franca, Franca, São Paulo, Brasil

²Secretaria de Estado da Saúde, Franca, São Paulo, Brasil

³Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha

⁴Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

Nos períodos de transição escolar ocorre mais *bullying*. Um dos fatores associados pode ser a existência de déficits nas habilidades sociais dos estudantes. Assim, o objetivo deste estudo foi verificar possíveis diferenças nas habilidades sociais de estudantes envolvidos e não envolvidos em situações de *bullying* no período de transição escolar. Participaram 408 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, com média de idade de 11,3 anos ($DP = 0,62$). Os dados foram coletados mediante uma escala e um questionário, e avaliados estatisticamente por análises de variância (ANOVA). As vítimas-agressoras apresentaram as menores médias nas habilidades sociais e diferenciaram-se significativamente das vítimas, agressores e não envolvidos no *bullying* em relação às habilidades de empatia/civilidade, autocontrole e participação. Já os estudantes não envolvidos apresentaram as maiores médias nas habilidades sociais. Conclui-se que a melhoria das habilidades sociais dos estudantes em transição escolar pode ajudar a prevenir e/ou reduzir o *bullying*.

Palavras-chave: bullying, violência escolar, habilidades sociais, competência social

Bullying and Social Skills of Students in School Transition

Abstract

Bullying tends to occur more often during periods of school transition. One of the associate factors may be a deficit in students' social skills. Thus, this study's objective was to verify potential differences between the social skills of students involved and not involved in bullying during school transition. A total of 408 sixth-grade students, with a mean age of 11.3 years old ($SD = 0.62$), participated in this study. Data were collected using a scale and a questionnaire and statistically analyzed by Analysis of Variance (ANOVA). Victim-offenders had the lowest mean scores in social skills and differed significantly from victims, bullies, and those not involved in bullying concerning empathy/civility, self-control, and participation skills. On the other hand, students not involved in bullying showed the highest mean scores in social skills. We concluded that improving the students' social skills in school transition might help prevent and/or reduce bullying.

Keywords: bullying; school violence; social skills; social competence

Bullying y Habilidades Sociales de Estudiantes en Transición Escolar

Resumen

En los períodos de transición escolar se produce más *bullying*. Uno de los factores asociados puede ser la existencia de déficits en las habilidades sociales de los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue verificar las posibles diferencias en las habilidades sociales de los estudiantes involucrados y no involucrados en situaciones de *bullying* en el período de transición escolar. Participaron 408 estudiantes del sexto año de la Educación Primaria, con una media de edad de 11,3 años ($DS = 0,62$). Los datos se recogieron mediante una escala y un cuestionario, y se analizaron por análisis de varianza (ANOVA). Las víctimas-agresoras presentaron las puntuaciones medias más bajas en las habilidades sociales y se diferenciaron significativamente de las víctimas, agresores y no involucrados en el *bullying* con relación a las habilidades de empatía/civilidad, autocontrol y participación. Por otro lado, los estudiantes no involucrados mostraron las medias más altas en habilidades sociales. Se concluye que la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes durante la transición escolar puede ayudar a prevenir y/o reducir el *bullying*.

Palabras clave: Bullying; Violencia escolar; Habilidades sociales; Competencia social.

O *bullying* escolar é um tipo de violência entre pares caracterizado pela repetitividade, intencionalidade e desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores (Oliveira et al., 2018; Olweus, 2013). O *bullying* pode

ocorrer de forma direta, por meio de agressões físicas e verbais, ou de forma indireta, por meio de da disseminação de boatos sobre a vítima ou de sua exclusão do grupo de pares (Goldbach, Sterzing, & Stuart, 2018;

Lisboa, Braga, & Ebert, 2009). Existe também o *cyberbullying*, que se refere a agressões praticadas via *internet*, por exemplo, envio de mensagens ofensivas em redes sociais (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015).

A ocorrência do *bullying*, em suas diferentes formas, viola o direito de crianças e adolescentes à educação e à segurança nos ambientes de aprendizagem (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 2017). Entretanto, trata-se de um fenômeno presente em escolas do mundo todo, independentemente de diferenças étnicas, socioeconômicas e culturais (Matos, 2012). A literatura internacional relata taxas de ocorrência em diferentes países entre 7% a 43% para vítimas, e de 5% a 44% para os agressores (Cook et al., 2010). No Brasil, a média envolvendo agressão e vitimização é de 28% (Brasil, 2016). Esse panorama dificulta o oferecimento de uma educação de qualidade, equitativa e que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, por eles vivenciarem situações de violência na escola (Binsfeld, 2010; da Silva et al., 2016; UNESCO, 2017).

O *bullying* é um fenômeno complexo que apresenta múltiplos fatores associados a aspectos contextuais (ausência de regras escolares, pouca supervisão dos estudantes, grande tamanho das turmas, níveis elevados de desigualdade social na comunidade, entre outros) e aspectos pessoais dos estudantes (por exemplo: ansiedade, timidez, isolamento social, baixa autoestima e déficits nas habilidades sociais) (Azeredo et al., 2015; Oliveira et al., 2016; Silva et al., 2016). Entretanto, neste estudo será focado somente um fator associado ao *bullying*, os déficits nas habilidades sociais dos estudantes, uma vez que as habilidades sociais podem ser ensinadas e, portanto, podem auxiliar na prevenção e redução de situações de violência entre pares na escola, além de favorecerem a aprendizagem, a formação de amizades e o apoio social entre os estudantes (Almeida & Lisboa, 2014; Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016; Julie, Renee, & Barbara, 2012).

Habilidades sociais constituem comportamentos que permitem que uma pessoa seja avaliada como competente no desenvolvimento de alguma tarefa social (Del Prette & Del Prette, 2013). Alguns exemplos de classes de habilidades sociais são as habilidades de autocontrole e expressividade emocional (controlar o humor, tolerar frustrações, acalmar-se, expressar emoções positivas e negativas, entre outras), assertividade (expressão de desagrado, lidar com críticas, fazer e recusar pedidos etc.), civilidade (formas educadas de tratamento, gentilezas), empatia (por exemplo: demonstrar respeito às

diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro), fazer amizades (fazer perguntas pessoais, elogiar, oferecer ajuda, iniciar e manter conversa etc.) e solução de problemas interpessoais (pensar antes de tomar decisões, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, avaliar o processo de decisão, entre outras) (Del Prette & Del Prette, 2013).

Em síntese, habilidades sociais constituem um conjunto de habilidades aprendidas que permitem que uma pessoa interaja de forma adequada em situações sociais (VandenBos, 2015). Diferentemente, competência social é um conceito mais amplo que se refere à capacidade das pessoas em avaliar situações sociais e, a partir dessa avaliação, selecionar e aplicar comportamentos mais apropriados ao contexto social (VandenBos, 2015). Na competência social, os indivíduos utilizam os seus recursos internos (pensamentos e sentimentos) em articulação com os recursos externos (aspectos sociais e culturais) para atingirem um objetivo pessoal com consequências positivas para si mesmo e para as outras pessoas, vinculando habilidades sociais e resultados sociais, de modo contextualizado (Del Prette & Del Prette, 2013).

Uma pessoa socialmente habilidosa possui um bom repertório de habilidades sociais que se reflete em sua competência social, ou seja, na coerência e funcionalidade de seu desempenho social, de modo a, por exemplo, iniciar e manter amizades, resolver problemas interpessoais de forma a não gerar mais conflitos e possuir um bom controle emocional (Del Prette & Del Prette, 2013). Portanto, as habilidades sociais podem auxiliar na prevenção e redução do *bullying* escolar.

Por outro lado, a existência de déficits nas habilidades sociais ocasiona dificuldades de relacionamento interpessoal que podem, por exemplo, resultar em isolamento social, que é um aspecto de vulnerabilidade à vitimização por *bullying* (Silva et al., 2016). Estudos indicam que as vítimas geralmente apresentam repertório reduzido de habilidades sociais que resultam em comportamentos, na maioria das vezes, passivos (Hussein, 2013; Julie et al., 2012). Já as vítimas-agressoras (estudantes que sofrem agressões, mas também as praticam) também podem apresentar problemas no autocontrole e expressividade emocional (Hussein, 2013). Em relação aos agressores, existem indicações de que eles possuem dificuldades para lidarem com desafios interpessoais, e que a melhoria de suas habilidades sociais pode reduzir as agressões que praticam, por exemplo, no estudo de Berry e Hunt (2009), foi identificada redução de 20,6% nas agressões após uma intervenção baseada em habilidades sociais.

Em contrapartida, a literatura também indica que os agressores possuem um bom repertório de habilidades sociais e que são hábeis em manipular o grupo de pares (Jenkins et al., 2016; Terroso, Wendt, Oliveira, & Argimon, 2016). Nesse caso, possuiriam déficits de natureza ético-moral, e não nas habilidades sociais (Silva et al., 2018). Embora existam indicações de que a ausência de empatia se daria devido a uma baixa responsividade afetiva dos agressores em relação às vítimas, porém sem comprometimentos cognitivos, o que justificaria a habilidade deles em antecipar respostas emocionais e comportamentais de outras pessoas, conseguindo, assim, serem populares no grupo de pares e manipularem pessoas e situações sociais (Espelage, Hing, King, & Nam, 2018; Smith, 2017). As habilidades sociais também são importantes para os estudantes que testemunham as situações de *bullying* para que possam defender ou pedir ajuda para o colega que esteja sendo agredido (Julie et al., 2012).

Possuir um bom repertório de habilidades sociais também é fundamental em períodos da escolarização que implicam em grandes mudanças, como ocorre nas transições escolares. No Brasil, as transições escolares ocorrem nas mudanças de níveis de ensino, uma delas se localiza na mudança do quinto ao sexto ano do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental I compreende o período entre o primeiro e o quinto ano, e o Ensino Fundamental II abrange o período do sexto ao nono ano de escolarização (Santos & Soares, 2016). Nesse período de transição para o sexto ano, os estudantes geralmente mudam de escola, a quantidade de matérias escolares é ampliada, precisam interagir com maior quantidade de professores e formarem novas amizades com colegas desconhecidos (Silva et al., 2018). Simultaneamente a esses eventos, para a maioria dos estudantes, ocorre o início da adolescência, período assinalado por transformações biológicas e psicossociais (Silva et al., 2016). Assim, a transição escolar pode ser vivenciada por muitos estudantes como um período desafiador. É nesse período que se localiza um dos picos de ocorrência de *bullying* (Olweus, 2013; Santos & Soares, 2016).

O objetivo deste estudo quantitativo e transversal foi verificar possíveis diferenças nas habilidades sociais de estudantes envolvidos e não envolvidos em situações de *bullying* no período de transição escolar. Espera-se que os estudantes vítimas, agressores e vítimas-agressoras apresentem níveis mais rebaixados de habilidades sociais em relação aos estudantes não envolvidos em situações de *bullying* (Crawford & Manassis, 2011).

Também é esperado que os agressores e as vítimas-agressoras demonstrem dificuldades em relação à empatia e autocontrole emocional em comparação com os estudantes não envolvidos (Unnever 2005; Zych, Ttofi, & Farrington, 2016). Espera-se igualmente que a habilidade de participação das vítimas será menor em comparação com agressores, vítimas-agressoras e estudantes não envolvidos (Silva et al., 2018).

Método

Participantes

A amostra do estudo foi composta por 408 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de seis escolas públicas estaduais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil, com idades entre 10 e 12 anos, média de 11,3 anos ($DP = 0,62$ anos). Pouco mais da metade pertencia ao sexo feminino (54,9%). A maioria dos estudantes (92,6%) não possuía reprovações escolares. Em relação ao nível socioeconômico, 64,2% pertenciam a famílias das classes B2 e C1, como 41% da população brasileira, considerando-se a distribuição nacional de classes: A (3%), B1 (5%), B2 (18%), C1 (23%), C2 (25%) e D-E (27%) (ABEP, 2015). A cor da pele autorrelatada apresentou a seguinte distribuição: pardos (46,1%, $n = 188$), brancos (40,9%, $n = 167$), negros (6,1%, $n = 25$), amarela (4,9%, $n = 20$) e indígena (2,0%, $n = 8$).

Instrumentos

Escala de Vitimização e Agressão entre Pares - EVAP (Cunha, Weber, & Steiner Neto, 2009). Escala composta por 18 questões relacionadas a comportamentos agressivos praticados ou sofridos no ambiente escolar. Pode ser aplicada em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e demora aproximadamente dez minutos para ser respondida. Os estudantes têm de assinalar a frequência com que praticaram ou sofreram agressões físicas diretas, indiretas e relacionais. As agressões e vitimizações físicas diretas são avaliadas mediante provocações, brigas, empurrões, socos, chutes e xingamentos. As agressões e vitimizações físicas indiretas envolvem roubar ou mexer nos pertences dos colegas. Já as agressões e vitimizações relacionais abrangem ações de exclusão de grupos ou brincadeiras, colocar apelidos que os colegas não gostem, espalhar boatos e incentivar brigas. As respostas às questões são preenchidas em uma escala do tipo Likert (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre, sempre). Análises psicométricas indicam consistência interna

(alfa de Cronbach) para vitimização e agressão variando entre 0,72 e 0,81.

Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - SMHSC (Del Prette & Del Prette, 2005). O SMHSC é um instrumento informatizado de autorrelato de habilidades sociais que pode ser aplicado em crianças com até 12 anos. O SMHSC é composto por 21 vídeos principais com situações de crianças interagindo com outras crianças e adultos. Cada situação apresenta outros três vídeos curtos que descrevem respostas comportamentais alternativas para a situação apresentada no vídeo principal, a saber: habilidosa, passiva e ativa. Após cada uma das respostas comportamentais são realizadas duas perguntas: 1. “Você costuma fazer desse jeito?”, cujas opções de resposta são: “a. sempre, b. às vezes ou c. nunca”; 2. “O que você acha de fazer desse jeito?”, cujas opções de resposta são: “a. certo, b. mais ou menos ou c. errado”. Somente na reação habilidosa é realizada uma terceira pergunta: “Você tem dificuldade em fazer desse jeito?”, cujas opções de resposta são: “a. muita, b. pouca, c. nenhuma”.

As classes gerais de habilidades sociais avaliadas referem-se à: (1) empatia e civilidade, (2) assertividade de enfrentamento e (3) autocontrole e participação. Especificamente, as habilidades sociais são avaliadas mediante comportamentos pró-sociais (ajuda a colegas nas tarefas escolares), ajustamento social (ficar junto a outras pessoas), cognição social (responder adequadamente a provocações de colegas), competência social (participação em atividades coletivas), entre outros. O instrumento fornece escores brutos e padronizados acerca das dimensões avaliadas. Neste estudo, foram utilizados os escores padronizados fornecidos pelo *software* de correção do instrumento. O tempo aproximado para ser respondido é de aproximadamente 35 minutos. Na amostra deste estudo, o instrumento apresentou consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,86.

Questionário de Caracterização Sociodemográfica. Questionário elaborado para esta pesquisa com o objetivo de obter informações sociodemográficas dos participantes e que possibilitem a sua caracterização. Possui uma parte referente à identificação, em termos de idade, data de nascimento, reprovações escolares, constituição familiar, escolaridade dos pais e profissão que exercem. Apresenta ainda uma tabela de classificação socioeconômica baseada no Critério de Classificação Socioeconômica Brasil (ABEP, 2015), que avalia o nível econômico mediante um *checklist* relativo à posse de bens de consumo, com classificação das classes em: A, B1, B2, C1, C2, D-E.

Procedimentos

As escolas foram selecionadas de forma não probabilística, por conveniência. A coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e março de 2015 em 18 turmas de sexto ano do Ensino Fundamental. Todos os estudantes elegíveis ($n = 522$) receberam verbalmente informações detalhadas sobre a pesquisa, sobre a livre participação e acerca da possibilidade de interrompê-la a qualquer momento, caso não quisessem mais responder aos instrumentos de coleta de dados. Para os interessados em participar do estudo, apresentou-se o Termo de Assentimento para que assinassem e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos pais ou responsáveis.

Os critérios de inclusão dos estudantes foram: estar regularmente matriculado na escola, estar presente no dia de aplicação do questionário, ter concordado em colaborar com a pesquisa e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis. A coleta de dados ocorreu nas escolas durante o horário de aula. Todos os participantes responderam coletivamente os instrumentos (EVAP e SMHSC). Ambos foram respondidos em forma impressa. No caso específico do IMHSC, os 21 vídeos principais, bem como os demais vídeos referentes às três respostas comportamentais a cada um deles correspondentes (ativa, passiva e habilidosa), foram projetados para que todos os participantes pudessem assisti-los simultaneamente e responderem as questões pertinentes a cada vídeo em um gabarito impresso. Dois pesquisadores forneciam instruções sobre o preenchimento dos dois instrumentos de coleta de dados e ficavam de prontidão para o esclarecimento de dúvidas. O tempo total da coleta de dados era de aproximadamente 45 minutos em cada uma das 18 turmas investigadas.

Análise dos Dados

As variáveis sociodemográficas (idade, sexo, nível socioeconômico e cor da pele), obtidas pelo questionário sociodemográfico, foram descritas em frequência e porcentagem ou média e desvio padrão. As demais variáveis do estudo foram descritas em média e desvio padrão.

A definição dos perfis de envolvimento dos estudantes em situações de *bullying* (vítima, vítima-agressora, agressor) e não envolvido, de acordo com as respostas da escala EVAP, foi realizada mediante análises de agrupamento (*cluster*) utilizando-se o método hierárquico de Ward, que tende a construir agrupamentos de tamanhos

aproximadamente iguais (Seidel et al., 2008). Foram formados quatro grupos: (1) Não envolvidos (baixa frequência de vitimização e baixa frequência de agressão); (2) Vítimas (alta frequência de vitimização e baixa ou moderada frequência de agressão); (3) Agressores (alta frequência de agressão e baixa ou moderada frequência de vitimização); e (4) Vítimas-agressoras (alta frequência de vitimização e alta frequência de agressão).

Análises de variância (ANOVA) foram realizadas para cada uma das variáveis dependentes (habilidades sociais) com os papéis de participação no *bullying* (vítimas, vítimas-agressoras e agressores) e não envolvidos. Testes *post hoc*, utilizando a correção de Bonferroni para comparações múltiplas, foram utilizados para esclarecer as diferenças entre os grupos. Coeficientes de correlação de Spearman foram calculadas para examinar as relações entre os papéis de participação no *bullying* e as variáveis de habilidades sociais. Todas as análises foram realizadas no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 22. Considerou-se para todas as análises um nível de significância de 5%, $p < 0,05$.

Considerações Éticas

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo (Parecer n. 18/2015). Os estudantes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Somente participaram da coleta de dados aqueles que voluntariamente consentiram em colaborar com a investigação, assinando

o Termo de Assentimento e apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por um responsável. Em todas as etapas do estudo foram seguidas as recomendações e orientações da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados

Em relação ao *bullying*, os estudantes da amostra ($n = 408$) foram classificados como: não envolvidos (41,9%, $n = 171$), agressores (33,1%, $n = 135$), vítimas (14,5%, $n = 59$) e vítimas-agressoras (10,5%, $n = 43$). Os meninos foram mais agressores (57,0%, $n = 77$) e vítimas-agressoras (51,2%, $n = 22$), enquanto as meninas foram mais vítimas (64,4%, $n = 38$) e não envolvidas (62,6%, $n = 72$). Os resultados para empatia e civilidade estão apresentados na Tabela 1.

Para empatia e civilidade, análises de variância indicaram ausência de diferenças estatisticamente significativas no modelo geral em relação à frequência e à adequação das respostas habilidosas. Em relação à frequência das respostas passivas, houve diferença estatisticamente significativa ($F(3, 327) = 6,93$, $p < 0,001$) no modelo geral, porém o teste de *post hoc* indicou-a somente entre as vítimas-agressoras (maior média) e os não envolvidos. A diferença significativa ($F(3, 327) = 12,53$, $p < 0,001$) localizada no modelo geral para as respostas ativas, no teste *post hoc* localizou-se entre as vítimas-agressoras (maior média) e o grupo de não envolvidos e o grupo de vítimas, bem como entre

Tabela 1.

Comparação das médias de empatia e civilidade entre os grupos de vítimas, vítimas agressoras, agressores e não envolvidos em situações de bullying

Empatia e Civilidade	Respostas	Vítima ($n = 59$)		Vítima-agressora ($n = 43$)		Agressor ($n = 135$)		Não envolvido ($n = 171$)		Anova	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	p
Frequência	HBA	1,53	0,40	1,54	0,29	1,50	0,34	1,53	0,32	0,25	0,858
	NHP	0,62	0,25	0,75	0,36	0,67	0,31	0,53	0,29	6,93	0,010
	NHA	0,33	0,33	0,51	0,50	0,40	0,43	0,17	0,29	12,53	<0,001
Adequação	HBA	1,83	0,27	1,82	0,24	1,75	0,32	1,84	0,25	2,20	0,087
	NHP	0,56	0,29	0,68	0,37	0,67	0,31	0,55	0,29	4,44	0,004
	NHA	0,22	0,34	0,39	0,48	0,32	0,38	0,18	0,29	5,06	0,002
Dificuldade	HBA	0,43	0,36	0,55	0,46	0,44	0,42	0,33	0,35	3,87	0,010

Nota. HBA = Habilidosa; NHP = Não Habilidosa Passiva; NHA = Não Habilidosa Ativa.

as vítimas e não envolvidos e entre agressores e não envolvidos. O teste post hoc clarificou que, em relação à adequação das respostas ativas, a diferença significativa entre os grupos ($F(3, 327) = 5,06, p = 0,002$) que ocorreu no modelo geral, localizou-se especificamente entre as vítimas-agressoras e as vítimas e entre as vítimas-agressoras e os não envolvidos. Diferenças significativas no post hoc também ocorrerem entre o grupo dos não envolvidos (menor média) e os grupos dos agressores e das vítimas, bem como entre o grupo dos agressores e das vítimas. A única diferença estatisticamente significativa ($F(3, 327) = 3,87, p = 0,010$) no modelo geral em relação à dificuldade em exercer a empatia e a civilidade nas relações interpessoais ocorreu no teste post hoc entre as vítimas-agressoras (maior média) e os não envolvidos (Tabela 1). A Tabela 2 apresenta os resultados para autocontrole.

Para o autocontrole, apresentado na Tabela 2, não houve diferenças significativas no modelo geral no tocante à frequência das respostas habilidosas e das respostas não habilidosas passivas, porém as médias de frequência das respostas não habilidosas ativas diferenciaram-se significativamente entre os grupos ($F(3, 327) = 8,69, p < 0,001$). O teste post hoc identificou que as diferenças significativas para as respostas ativas localizaram-se entre o grupo das vítimas-agressoras (maior média) e o grupo das vítimas e o grupo dos não envolvidos. O grupo dos agressores também diferenciou-se significativamente do grupo dos não participantes e do grupo das vítimas. Em relação à adequação das respostas, houve diferença significativa no

modelo geral nas médias dos grupos referentes à adequação das respostas não habilidosas ativas ($F(3, 327) = 6,52, p < 0,001$), porém o teste post hoc localizou-a somente entre o grupo dos agressores e o grupo dos não envolvidos. No tocante à dificuldade em se exercer o autocontrole nas relações interpessoais, houve diferença significativa entre as médias dos grupos ($F(3, 327) = 6,64, p < 0,001$) no modelo geral, porém apenas entre as vítimas-agressoras (maior média) e os não envolvidos, conforme demonstrado pelo teste post hoc. Os resultados para a assertividade de enfrentamento são apresentados na Tabela 3.

Na Tabela 3, referente à assertividade, os resultados indicaram que as diferenças significativas no modelo geral nas frequências das respostas passivas ($F(3, 327) = 9,25, p < 0,001$) e ativas ($F(3, 327) = 10,33, p < 0,001$) localizaram-se, no teste post hoc, em ambas as variáveis, somente entre o grupo dos não envolvidos (menor média) e os outros três grupos (vítimas agressoras, vítimas e agressores). Referente à adequação das respostas habilidosas, as diferenças significativas entre os grupos ($F(3, 327) = 5,12, p = 0,002$) no modelo geral localizaram-se no teste post hoc entre o grupo das vítimas (maior média) e os grupos: vítimas-agressoras e agressores. Os grupos também se diferenciaram no modelo geral na adequação das respostas ativas ($F(3, 327) = 5,71, p = 0,001$), porém somente entre as vítimas-agressoras (maior média) e as vítimas e entre as vítimas-agressoras e os não envolvidos no teste post hoc. A Tabela 4 apresenta os resultados para a habilidade de participação.

Tabela 2.

Comparação das médias de autocontrole entre os grupos de vítimas, vítimas agressoras, agressores e não envolvidos em situações de bullying

Autocontrole	Reações	Vítima ($n = 59$)		Vítima- agressora ($n = 43$)		Agressor ($n = 135$)		Não envolvido ($n = 171$)		Anova	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	P
Frequência	HBA	1,24	0,44	1,29	0,44	1,20	0,42	1,18	0,41	0,83	0,479
	NHP	0,77	0,38	0,90	0,40	0,72	0,36	0,74	0,41	1,98	0,117
	NHA	0,55	0,44	0,75	0,57	0,66	0,49	0,41	0,40	8,69	<0,001
Adequação	HBA	1,63	0,32	1,64	0,35	1,56	0,39	1,58	0,36	0,70	0,553
	NHP	1,07	0,37	1,09	0,42	1,11	0,42	1,08	0,40	0,13	0,944
	NHA	0,42	0,43	0,54	0,54	0,61	0,47	0,37	0,39	6,52	<0,001
Dificuldade	HBA	0,54	0,39	0,65	0,45	0,52	0,41	0,37	0,38	6,64	<0,001

Nota. HBA = Habilidosa; NHP = Não Habilidosa Passiva; NHA = Não Habilidosa Ativa.

Nas habilidades de participação (Tabela 4), os resultados indicaram diferenças significativas nas médias dos grupos no modelo geral na frequência de respostas não habilidosas ativas ($F(3, 327) = 13,58, p < 0,001$). As diferenças significativas localizaram-se no teste post hoc entre o grupo das vítimas-agressoras (maior média) com o grupo das vítimas e o grupo dos não envolvidos. Também entre o grupo dos não envolvidos (menor média) com o grupo dos agressores e o grupo das vítimas. Em relação à adequação das respostas ativas, os quatro grupos diferenciaram-se significativamente (F

(3, 327) = 8,21, $p < 0,001$) no modelo geral. As diferenças significativas localizaram-se no teste post hoc entre o grupo das vítimas-agressoras (maior média) e o grupo das vítimas e o grupo dos não envolvidos, bem como entre o grupo dos não envolvidos (menor média) e o grupo dos agressores. No tocante à dificuldade em se exercer a participação nas relações interpessoais, houve diferença significativa entre as médias dos grupos ($F(3, 327) = 2,78, p = 0,041$) no modelo geral, localizadas pelo teste post hoc entre o grupo das vítimas-agressoras e os demais grupos: agressores, vítimas e não envolvidos. As

Tabela 3.

Comparação das médias de assertividade de enfrentamento entre os grupos de vítimas, vítimas agressoras, agressores e não envolvidos em situações de bullying

Assertividade de Enfrentamento	Reações	Vítima (n = 59)		Vítima-agressora (n = 43)		Agressor (n = 135)		Não envolvido (n = 171)		Anova	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	P
Frequência	HBA	1,22	0,37	1,27	0,40	1,18	0,38	1,14	0,42	1,13	0,337
	NHP	0,79	0,34	0,94	0,46	0,81	0,30	0,65	0,33	9,25	<0,001
	NHA	0,89	0,47	1,07	0,47	0,92	0,50	0,65	0,51	10,33	<0,001
Adequação	HBA	1,63	0,31	1,39	0,50	1,41	0,38	1,53	0,39	5,12	0,002
	NHP	0,73	0,31	0,75	0,41	0,79	0,30	0,74	0,34	0,61	0,609
	NHA	0,63	0,41	0,95	0,49	0,84	0,47	0,67	0,52	5,72	0,001
Dificuldade	HBA	0,43	0,35	0,51	0,41	0,45	0,35	0,39	0,42	1,21	0,305

Nota. HBA = Habilidosa; NHP = Não Habilidosa Passiva; NHA = Não Habilidosa Ativa.

Tabela 4.

Comparação das médias de participação entre os grupos de vítimas, vítimas agressoras, agressores e não envolvidos em situações de bullying

Participação	Reações	Vítima (n = 59)		Vítima-agressora (n = 43)		Agressor (n = 135)		Não-envolvido (n = 171)		Anova	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	P
Frequência	HBA	1,39	0,34	1,41	0,47	1,31	0,43	1,42	0,40	1,63	0,181
	NHP	0,77	0,40	0,89	0,48	0,74	0,38	0,73	0,44	1,33	0,265
	NHA	0,48	0,42	0,69	0,60	0,55	0,50	0,27	0,35	13,58	<0,001
Adequação	HBA	1,83	0,27	1,77	0,32	1,72	0,39	1,82	0,31	2,07	0,104
	NHP	0,87	0,51	0,79	0,57	0,81	0,46	0,79	0,44	0,42	0,739
	NHA	0,44	0,42	0,65	0,64	0,50	0,45	0,30	0,36	8,21	<0,001
Dificuldade	HBA	0,54	0,50	0,74	0,49	0,50	0,44	0,51	0,46	2,78	0,041

Nota. HBA = Habilidosa; NHP = Não Habilidosa Passiva; NHA = Não Habilidosa Ativa.

correlações entre os papéis de participação no *bullying* e as variáveis de habilidades sociais estão apresentados na Tabela 5.

Na Tabela 5, o coeficiente de correlação de Spearman indicou que para a maioria das respostas não habilidosas ativas e não habilidosas passivas houve correlação positiva com as variáveis de agressão e vitimização, indicando que quanto maior o nível dessas respostas, maior o nível de vitimização ou agressão e vice-versa. Porém, somente algumas dessas

correlações foram estatisticamente significativas. Correlações positivas, sendo algumas delas significativas, também foram identificadas em relação às respostas habilidosas e agressão e vitimização. Entretanto, nas respostas habilidosas também foram identificadas algumas correlações negativas com as variáveis de agressão e vitimização, indicando que, quanto maior o nível de respostas habilidosas, menor a prática de agressão e a vitimização e vice-versa. Apenas algumas dessas correlações foram significativas.

Tabela 5.

Correlações entre as variáveis de habilidades sociais e os tipos de agressão e vitimização

Fatores	Indicadores	Reações	Agressão direta	Agressão relacional	Agressão indireta	Vitimização direta	Vitimização relacional	Vitimização indireta
Empatia e Civilidade	Frequência	HBA	-0,046	-0,118*	-0,026	0,078	-0,011	0,101
		NHP	0,160**	0,294**	0,078	0,172**	0,188**	0,130*
		NHA	0,413**	0,424**	0,204**	0,250**	0,221**	0,150**
	Adequação	HBA	-0,085	-0,181**	0,008	-0,005	-0,037	0,026
		NHP	0,081	0,219**	-0,015	0,077	0,088	0,116*
		NHA	0,273**	0,277**	0,127*	0,129*	0,104	0,078
Dificuldade	HBA	0,053	0,187**	0,114*	0,165**	0,194**	0,068	
Assertividade de Enfrentamento	Frequência	HBA	-0,017	0,009	-0,066	0,105	0,118*	0,077
		NHP	0,159**	0,195**	0,038	0,221**	0,182**	0,248**
		NHA	0,439**	0,409**	0,137*	0,233**	0,240**	0,147**
	Adequação	HBA	-0,073	-0,126*	-0,032	-0,027	-0,041	0,088
		NHP	0,011	0,069	-0,025	-0,011	0,004	0,135*
		NHA	0,303**	0,224**	0,049	0,063	0,120*	0,048
Dificuldade	HBA	0,053	0,129*	0,091	0,153**	0,151**	0,030	
Autocontrole	Frequência	HBA	0,039	0,041	0,012	0,108*	0,107	0,110*
		NHP	0,029	0,018	0,032	0,096	0,095	0,027
		NHA	0,382**	0,365**	0,134*	0,146**	0,181**	0,118*
	Adequação	HBA	0,004	0,035	0,087	0,071	0,093	0,052
		NHP	0,020	0,027	0,031	0,006	0,019	0,006
		NHA	0,252**	0,219**	0,014	0,072	0,100	0,036
Dificuldade	HBA	0,176**	0,208**	0,149**	0,255**	0,196**	0,142**	
Participação	Frequência	HBA	-0,068	-0,111*	-0,080	0,012	-0,016	0,016
		NHP	0,066	0,040	0,013	0,025	0,096	0,080
		NHA	0,340**	0,355**	0,049	0,240**	0,188**	0,143**
	Adequação	HBA	0,029	-0,103	-0,079	-0,027	-0,084	-0,005
		NHP	0,058	0,030	0,025	-0,003	0,002	0,047
		NHA	0,261**	0,270**	0,025	0,137*	0,102	0,057
Dificuldade	HBA	0,012	0,048	0,089	0,124*	0,123*	0,057	

Nota. HBA = Habilidosa; NHP = Não Habilidosa Passiva; NHA = Não Habilidosa Ativa. * = $p < 0,05$. ** = $p < 0,001$.

Discussão

Este estudo objetivou verificar possíveis diferenças nas habilidades sociais de estudantes envolvidos e não envolvidos em situações de *bullying* no período de transição escolar. A maioria (58,1%) participava no *bullying* como agressores, vítimas ou vítimas-agressoras. Essa prevalência é duas vezes maior do que a média nacional de aproximadamente 28% (Mello et al., 2017), porém está abaixo de porcentagens identificadas por outros estudos nacionais desenvolvidos com amostras não representativas, que identificaram, por exemplo, taxas de ocorrência de *bullying* de 67,5% na cidade de Porto Alegre, localizada no estado do Rio Grande do Sul (Bandeira & Hutz, 2012) e 67,4% na cidade de Olinda, localizada no estado de Pernambuco (Brito & Oliveira, 2013).

É importante destacar que as pesquisas sobre *bullying* apresentam grande variação nos instrumentos utilizados e diferenças nos períodos de tempo de ocorrência das agressões, o que dificulta a comparação de estudos na temática (Silva et al., 2017). Entretanto, independentemente de possíveis diferenças na mensuração, o *bullying* é um fenômeno grave que afeta negativamente o desenvolvimento de crianças e adolescentes que precisa ser prevenido e enfrentado nos contextos escolares, mesmo com taxas de ocorrência menores.

Esses dados explicitam a gravidade do *bullying* como um fenômeno muito presente nos ambientes escolares. A maior quantidade de meninos como agressores e vítimas-agressoras também foi identificado por outras pesquisas (Cročík, 2016; Mello et al., 2017; Bandeira & Hutz, 2012). Isso pode ser justificado por exigências de natureza cultural, como a necessidade de transmissão de uma imagem de masculinidade, dominação e poder, que estimula os meninos a serem mais agressivos nas interações sociais (Oliveira et al., 2016).

Em relação às habilidades sociais, os resultados para empatia e civilidade indicaram as vítimas-agressoras com maior quantidade de respostas ativas e passivas, além de maior dificuldade em praticar as respostas habilidosas. Esse resultado é similar a estudos anteriores, que identificaram a condição de vítima-agressora relacionada a baixas habilidades sociais (Lodder et al., 2016; Noorden et al., 2017). De modo geral, esses estudantes que sofrem e praticam *bullying*, possuem comportamento desorganizado e impulsivo, reagem ineficazmente nas agressões, apresentam dificuldade em regular suas emoções e carecem de habilidades de resolução de conflitos para resolverem

adequadamente seus problemas relacionais (Julie et al., 2012; Silva et al., 2018).

A maior quantidade de respostas ativas e passivas indica que as vítimas-agressoras não conseguem expressar adequadamente a empatia com seus pares, isto é, demonstrar respeito pelas diferenças, compreender as emoções ou as experiências de seus colegas (Del Prette & Del Prette, 2013). Essa característica pode favorecer interpretações incorretas de intenções ou de comportamentos a elas dirigidos, por exemplo, considerarem um comportamento comum como uma ameaça pessoal e assim agirem com agressividade (Noorden et al., 2017), o que ajuda a explicar os baixos níveis de civilidade identificados para as vítimas-agressoras, no sentido de não estarem se relacionando com seus pares de forma educada, gentil.

A civilidade e a empatia são importantes, sobretudo em relação ao comportamento de ajuda ou defesa de uma vítima de *bullying* (Jenkins et al., 2016). Quando um colega de escola não tem a capacidade de notar e de demonstrar preocupação com o bem-estar de seus pares, dificilmente ele manifestará atitudes de suporte ou ajuda (Jenkins et al., 2016). Assim, a empatia é uma característica importante para pensar a dinâmica do *bullying*, pois estudantes com essa característica podem ser menos tolerantes à violência/agressões na escola e mais propensos a intervirem quando testemunham a ocorrência do *bullying*.

Consistente com resultados anteriores (Vazsonyi et al., 2012; Unnever 2005; Haynie et al., 2001), os estudantes que praticavam *bullying* (agressores e vítimas agressoras) apresentaram menos autocontrole, com maior quantidade de respostas não habilidosas ativas (agressivas). Uma pessoa com baixo autocontrole tende a preferir gratificação imediata e ser menos apta a se identificar com as necessidades, emoções e perspectivas dos outros, o que pode ser uma das causas da maior quantidade de respostas ativas dos agressores e vítimas-agressoras deste estudo. Em sentido oposto, os estudantes não envolvidos demonstraram maior autocontrole, que se refletiu em menor quantidade de respostas ativas.

Esse resultado é respaldado por estudos anteriores que identificaram que os estudantes sem envolvimento com o *bullying* geralmente são mais habilidosos socialmente, possuem melhor capacidade de autocontrole, empatia e são melhores em resolverem conflitos relacionais, quando comparados com agressores e vítimas (Julie et al., 2012; Silva et al., 2018; Van Noorden, Cillessen, Haselager, Lansu, & Bukowski, 2017). Além

disso, possuir um bom repertório de habilidades sociais é considerado um fator protetivo, na medida em que pode prevenir e interromper a continuidade das agressões e da vitimização (Ttofi, Bowes, Farrington, & Lösel, 2014).

Em relação à assertividade, os estudantes não envolvidos no *bullying* se diferenciaram dos demais grupos de estudantes, demonstrando que possuíam melhores condições para se posicionarem nas relações interpessoais, expressarem seus sentimentos, desejos, opiniões e defenderem os seus direitos, mesmo diante da possibilidade de reação negativa dos colegas (Del Prette & Del Prette, 2013; Hussein, 2013; Silva et al., 2018). Como a assertividade envolve a superação da passividade, bem como o autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas, os melhores resultados dos estudantes não envolvidos também nas outras habilidades sociais avaliadas neste estudo ajudam também a explicar esse resultado.

Em contraposição, as vítimas-agressoras demonstraram considerar as respostas ativas como adequadas nas relações interpessoais e constituíram o grupo que mais as praticou. Considerar resposta ativas como adequadas é problemático porque agir ou reagir de forma agressiva geralmente provoca reações igualmente agressivas (Silva et al., 2018), o que pode ocasionar outros problemas de natureza escolar, psicológica ou social. A esse respeito, a literatura indica as vítimas-agressoras como o grupo mais vulnerável ao desenvolvimento de sintomas psicossomáticos e psiquiátricos (Kozasa, Oiji, Kiyota, Sawa, & Kim, 2017; Santos, Perkoski, & Kienen, 2015).

As vítimas-agressoras também apresentaram os menores níveis nas habilidades de participação, que se referem ao comprometimento com o contexto social, de se engajar espontaneamente às demandas do ambiente, mesmo que elas não lhes sejam diretamente dirigidas, por exemplo, mediar conflitos entre os colegas ou pedir para participar de alguma brincadeira (Del Prette & Del Prette, 2013). Os menores níveis de habilidades de participação demonstram que elas não apenas reagem de forma não assertiva diante de demandas que lhes são dirigidas, como também são mais agressivas quando tentam participar espontaneamente de outras situações. Em ambos os casos, podem provocar conflitos, com ou sem a intenção e assim se envolverem cada vez mais em situações de violência e *bullying* especificamente (Silva et al., 2018).

As correlações negativas identificadas entre as respostas habilidosas e a maioria das respostas envolvendo

frequência e adequação dos tipos de agressão, indicam que os estudantes com níveis mais elevados de habilidades sociais agridem menos os colegas de escola. Esse resultado contraria uma parcela de estudos sobre *bullying* e habilidades sociais que apontam os agressores como não possuindo problemas em relação às habilidades sociais (Jenkins et al., 2016; Terroso et al., 2016).

Entretanto, o mesmo resultado não ocorreu com intensidade semelhante para as variáveis de vitimização, corroborando estudos que consideram o *bullying* um fenômeno de grupo, no qual a manutenção das agressões ocorre devido às normas estabelecidas no grupo de pares e pelo reforço dos estudantes que testemunham as agressões, quando eles apoiam o agressor ou não defendem a vítima (Silva et al., 2016; Yang & Salmivalli, 2015). Assim, em contextos nos quais a agressão é considerada normal, as respostas habilidosas das vítimas podem ser ineficazes (Silva et al., 2018).

Os resultados desse estudo devem ser interpretados considerando algumas limitações. Primeiramente, o delineamento transversal impossibilita o estabelecimento de relações de causalidade entre o *bullying* e as habilidades sociais. Estudos longitudinais podem ser desenvolvidos no Brasil para identificarem, por exemplo, se o envolvimento no *bullying* decorre de déficits nas habilidades sociais ou se o *bullying* prejudica o desenvolvimento das habilidades. Uma segunda limitação diz respeito a se ter investigado somente escolas públicas, o que impossibilita a generalização dos resultados. Outras investigações podem incluir também escolas privadas, de modo a melhor representar os diferentes segmentos sociais que compõem o sistema educacional.

A terceira limitação se refere ao uso de medidas de autorrelato que, embora sejam as mais utilizadas em pesquisas sobre *bullying*, podem apresentar viés de desejabilidade social. Pesquisas futuras podem superar essa limitação ao utilizarem nomeação por pares ou a inclusão de outros informantes, como os professores, aumentando assim a confiabilidade dos resultados obtidos. Como última limitação, destaca-se que o instrumento utilizado para coleta de dados sobre *bullying* não mensura o *cyberbullying*, cujas agressões ocorrem via mensagens agressivas ou vexatórias divulgadas por celular, *e-mails*, redes sociais ou páginas da *internet*. Pesquisas futuras podem superar essa limitação ao utilizarem questionários que abranjam uma maior variedade dos tipos de agressão praticadas no *bullying*.

Apesar das limitações apresentadas, os resultados deste estudo ajudaram a esclarecer, na realidade investigada, diferenças nas habilidades sociais de vítimas,

agressores, vítimas-agressoras e não envolvidos no *bullying*. Como os estudantes socialmente habilidosos não se envolveram em situações de *bullying*, a avaliação das habilidades sociais pode ser utilizada para identificar estudantes que apresentam algum déficit, o que pode orientar intervenções para fortalecer esses estudantes em maior vulnerabilidade ao envolvimento com o *bullying*. Por exemplo, em relação às vítimas, o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento assertivas pode reduzir a quantidade de agressões que sofrem, bem como a condição de vulnerabilidade ao *bullying*. É um aspecto importante, pois a ausência de habilidades sociais pode manter-se inalterada ao longo do tempo e implicar em baixa autoestima, ansiedade, timidez e passividade, características que predis põem os estudantes à vitimização e compromete o desenvolvimento psicossocial (Silva et al., 2016).

Referências

- Almeida, L. S., & Lisboa, C. (2014). Habilidades sociais e bullying: Uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 7(1), 62-75. doi:10.4013/ctc.2014.71.06
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying?" A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23(1), 36-51. doi:10.1016/j.avb.2015.05.014
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. doi:10.1590/S1413-85572012000100004
- Berry, K., & Hunt, C. J. (2009). Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 376-382. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.04.023
- 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. Recuperado de: <https://interpersona.psychopen.eu/article/view/44>
- Bojana, M. D., Jasmina, S. K., Valentina, T. S., & Ilija, Z. M. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. *School Psychology International*, 37(4), 359-377. doi:10.1177/0143034316649008
- Brasil. (2016). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2015)*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, 89(6), 601-607. doi:10.1016/j.jped.2013.04.001
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 924-931. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.05.005
- Crochík, J. L. (2016). Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(65), 307-315. doi:10.1590/1982-43272665201608
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R., & Stuart, M. J. (2018). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 586-600. doi:10.1007/s10964-017-0775-4
- Hussein, H. M. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology*, 48(5), 910-921. doi:10.1080/00207594.2012.702908
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278. doi:10.1080/15388220.2014.986675
- Julie, C. P., Renee, E. S., & Barbara, J. M. (2012). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*, 14(4), 599-606. doi:10.1177/1524839912462392
- Kozasa, S., Oiji, A., Kiyota, A., Sawa, T., & Kim, S. Y. (2017). Relationship between the experience of being a bully/victim and mental health in pre-adolescence and adolescence: A cross-sectional study. *Annals of General Psychiatry*, 16(37), 1-10. doi:10.1186/s12991-017-0160-4
- 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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&tln=pt

- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C., Mello, F. C. M., ... Silva, M. A. I. (2014). Bullying in Brazilian school children: Analysis of the national adolescent school-based health survey (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(Suppl. 1), 92-105. doi:10.1590/1809-4503201400050008
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., ... Porto, D. L. (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the national school-based health survey (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Suppl. 2), 3065-3076. doi:10.1590/S1413-81232010000800011
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Braga, I. F., Romualdo, C., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2018). Ways to explain bullying: Dimensional analysis of the conceptions held by adolescents. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(3), 751-761. doi:10.1590/1413-81232018233.10092016
- Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: Results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 1-8. doi:10.1590/0104-1169.0022.2552
- Olweus, D. (2013). School bullying. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). Emotions of students involved in cases of bullying. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(2), 344-352. doi:10.1590/0104-07072015003430013
- 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
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Carlos, D. M., Lizzi, E. A. S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-1091. doi:10.1590/0034-7167-2017-0151
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., Silva Lizzi, E. A., Gonçalves, M. F. C., ... Silva, M. A. I. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(11), 1042. doi:10.3390/ijerph13111042
- Smith, P. K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(2), 90-95. doi:10.2174/1573400513666170502123214
- Terroso, L. B., Wendt, G. W., Oliveira, M. S., & Argimon, I. I. L. (2016). Habilidades sociais e bullying em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 251-259. doi:10.9788/TP2016.1-17
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - UNESCO (2017). *School violence and bullying: global status report*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13(1), 5-38. doi:10.1080/15388220.2013.857345
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Dijk, A., Poorthuis, A. M. G., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430-439. doi:10.1002/ab.21701
- Van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Bukowski, W. M. (2017). Bullying involvement and empathy: Child and target characteristics. *Social Development*, 26(2), 248-262. doi:10.1111/sode.12197
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. doi:10.1177/1524838016683456

Recebido em: 05/01/2020

Reformulado em: 27/09/2020

Aprovado em: 17/11/2020

Sobre os autores:

Jorge Luiz da Silva é Docente do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Universidade de Franca. Graduado em Psicologia pela Universidade de Uberaba e Doutor em Enfermagem em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3727-8490>

E-mail: jorge.silva@unifran.edu.br

Glória Lúcia Alves Figueiredo é Doutora em Enfermagem em Saúde Pública e graduada em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Enfermagem no Cuidado de Crianças e Adolescentes da Universidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7551-6210>

E-mail: gloriafigueiredo@gmail.com

Lilian Cristina Gomes do Nascimento é Docente do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Universidade de Franca. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Doutora em em Promoção da Saúde pela Universidade de Franca.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5531-0063>

E-mail: lilian.nascimento@unifran.edu.br

Regina Célia de Souza Beretta é Docente do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da Universidade de Franca. Graduada em Serviço Social e Pedagogia. Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Franca-SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2817-0805>

E-mail: regina.beretta@unifran.edu.br

José Eugenio Rodríguez Fernández é Docente da Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Didáticas Aplicadas, da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1101-5377>

E-mail: geno.rodriguez@usc.es

Beatriz Oliveira Pereira é Professora catedrática da Universidade do Minho. Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Portugal. Foi Diretora do Curso de Doutoramento em Estudos da Criança, orientou 20 teses de doutoramento e é autora de inúmeros artigos e capítulos de livro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4771-9402>

E-mail: beatriz@ie.uminho.pt

Contato com os autores:

Jorge Luiz da Silva
Av. Dr. Armando Salles Oliveira, 201, Parque Universitário
Franca-SP, Brasil
CEP: 14404-600