UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

A relação entre o *bullying* e os relacionamentos sociais num grupo de adolescentes
brasileiros

SÃO PAULO-SP

2017

LINA MARCELA PEDRAZA TORRES

A relação entre o *bullying* e os relacionamentos sociais num grupo de adolescentes
brasileiros

(Versão Original)

Dissertação apresentada ao instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos
necessários para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Experimental

Orientadora: Profa. Dra. Briseida Dôgo de Resende

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pedraza Torres, Lina Marcela

A relação entre o bullying e os relacionamentos sociais num grupo de adolescentes brasileiros / Lina Marcela Pedraza Torres; orientadora Briseida Resende. -- São Paulo, 2017.

96 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.

1. bullying. 2. agressão. 3. status social. 4. etologia. I. Resende, Briseida, orient.
II. Título.

Dissertação financiada por CNPq com bolsa de Mestrado concedida a Lina Marcela Pedraza.

Nome: Pedraza Torres, Lina Marcela.

Título: A relação entre o *bullying* e os relacionamentos sociais num grupo de adolescentes brasileiros

Dissertação apresentada ao instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha mãe, Mary Luz, e ao meu pai, Cristobal, e às minhas irmãs, pelo amor e incentivo.

À professora Briseida, por ter me acolhido e acreditado em mim. Obrigada demais Bri.

À professora Márcia, orientadora num começo deste trabalho, pela ajuda e bondade.

À professora Carine, pela ajuda nas análises estatísticas.

Às minhas amigas, Tatiana, Luz Deiny, Adriana, Camila, Marie e Noemi, por estarem sempre por perto, mesmo na distância.

Ào Lunes, meu gatinho, por estar comigo nos momentos difíceis ☺.

Às escolas Doutor Christiano Altenfelder Silva e Ayrton Oliveira Sampaio, aos professores e funcionários, especialmente Denise de Lua, por seu empenho e colaboração.

Às pessoas que fizeram parte da coleta e transcrição: Adriana Saavedra, Maria Alice Miranda, Luiza Gonzalez, Eveline Almeida, Andrés Ballesteros, Guilherme Souto Sanchez e David Pires.

Pedraza, L. M. (2017). O *bullying* e os relacionamentos sociais em um grupo de crianças e adolescentes brasileiros. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Resumo

Na questão do *bullying*, um subtipo de agressão frequente nas escolas, aspectos ligados à organização social do grupo são de importância na compreensão do fenômeno. No presente estudo, avaliamos a correlação entre o *bullying*/vitimização e as variáveis de popularidade percebida, preferência social e impacto social, num grupo de adolescentes entre 12 e 14 anos na cidade de São Paulo, Brasil. Para avaliação do *bullying* e da vitimização utilizamos o questionário *Peer Assessment* e, para avaliar o *status* social e a popularidade percebida, usamos dois testes sociométricos, cada um com duas perguntas. Verificamos a interação entre as variáveis e os efeitos principais com o uso de Equações de Estimação (GEE) com efeito aleatório. Os resultados mostraram que os adolescentes menos gostados têm mais chance de ser vitimizados, e os mais populares, de serem agressores. Além disso, há correlação direta entre a agressividade e o impacto social de cada um (o quanto é lembrado pelos pares), e há uma relação inversa entre agressividade e preferência social.

Palavras-chave: *bullying*, popularidade percebida, *status* sociométrico, vitimização, preferência social, impacto social.

Abstract

Social organization of the group is an important aspect involved in *bullying*, a frequent type of aggression found in schools. In this study, we present the correlation between *bullying* / victimization and variables of perceived popularity, social preference and social impact in a group of adolescents between 12 and 14 years old in the city of São Paulo, Brazil. Bullying and Victimization were assessed through the Peer Assessment questionnaire and, Social Status and Perceived Popularity were assessed through two sociometric tests, each one with two questions. We used generalized linear model (GEE) to check the interaction between the variables. According to our results, the less liked the more victimized an adolescent will be, and the more popular the higher the chance of being aggressor. In addition, there is a direct correlation between aggressiveness and the social impact of each one (how much the person is remembered by the peers), and there is an inverse relationship between aggressiveness and social preference.

Keywords: *bullying*, perceived popularity, sociometric *status*, victimization, social preference, social impact.

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	9
2. INTRODUÇÃO	14
O COMPORTAMENTO SOCIAL	14
O <i>BULLYING</i> : UM SUBTIPO DE COMPORTAMENTO AGRESSIVO	16
CARATERIZAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NO BULLYING	19
CONSEQUÊNCIAS DO ENGAJAMENTO EM BULLYING	22
O RELATO DOS COLEGAS: A AVALIAÇÃO SOCIOMÉTRICA	24
O MÉTODO SOCIOMÉTRICO.....	24
Avaliação de critérios emocionais: o <i>status</i> social.....	26
Avaliação de critérios emocionais: a popularidade percebida.....	28
ABORDAGEM ETOLÓGICA DA AGRESSÃO	29
1. Qual é a causa última da agressão	29
2. Qual é a causa filogenética da agressão	30
3. Quais são as causas proximais da agressão	31
4. Como o comportamento tem se desenvolvido	24
O PROBLEMA DE PESQUISA	36
OBJETIVO GERAL.....	37
HIPÓTESES.....	37
3. MÉTODO	39
AMOSTRA	39
INSTRUMENTOS	39
PROCEDIMENTO	41
VARIÁVEIS DE INTERESSE	41
ANALISE ESTATÍSTICA.....	42
ASPECTOS ÉTICOS	43
4. RESULTADOS	46
DADOS DESCRITIVOS	46
GRAFICOS DESCRITIVOS	49
MODELOS DE EQUAÇÕES DE ESTIMAÇÃO GENERALIZADAS	55
MODELO 1. GEE PARA A VARIÁVEL DE AGRESSIVIDADE	55
MODELO 2. GEE PARA A VARIÁVEL DE VITIMIZAÇÃO	58
5. DISCUSSÃO	61
DESCOBERTAS SOBRE A PREFERÊNCIA SOCIAL	63
DESCOBERTAS SOBRE A POPULARIDADE PERCEBIDA.....	66
6. REFERÊNCIAS	70

Lista de Figuras

FIGURA 1. NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES POR CADA GÊNERO.	46
FIGURA 2. NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES POR CADA UMA DAS SALAS.	47
FIGURA 3. DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO DO NÚMERO TOTAL DE ENVOLVIDOS EM <i>BULLYING</i> . ..	48
FIGURA 4. DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO DO NÚMERO TOTAL DE ENVOLVIDOS EM <i>BULLYING</i> . ..	48
.FIGURA 5. DIAGRAMA DE DISPERSÃO PARA AS VARIÁVEIS AGRESSIVIDADE PADRONIZADA VERSUS POPULARIDADE PADRONIZADA.	50
FIGURA 6. DIAGRAMA DE DISPERSÃO DA VARIÁVEL AGRESSÃO PADRONIZADA VERSUS PREFERÊNCIA SOCIAL PADRONIZADA.	51
FIGURA 7. DIAGRAMA DE DISPERSÃO PARA AS VARIÁVEIS AGRESSIVIDADE PADRONIZADA E IMPACTO SOCIAL PADRONIZADO.	52
FIGURA 8. DIAGRAMA DE DISPERSÃO ENTRE AS VARIÁVEIS VITIMIZAÇÃO PADRONIZADA E POPULARIDADE PADRONIZADA.	53
FIGURA 9. DIAGRAMA DE DISPERSÃO ENTRE AS VARIÁVEIS VITIMIZAÇÃO PADRONIZADA E PREFERÊNCIA SOCIAL..	54
FIGURA 10. DIAGRAMA DE DISPERSÃO ENTRE AS VARIÁVEIS VITIMIZAÇÃO PADRONIZADA E IMPACTO SOCIAL PADRONIZADO..	55

Lista de Tabelas

TABELA 1 - DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS DOS INDIVÍDUOS ENVOLVIDOS EM <i>BULLYING</i>	19
TABELA 2 - INTERAÇÕES ENTRE GÊNERO E AS OUTRAS VARIÁVEIS NO MODELO DE AGRESSIVIDADE.....	56
TABELA 3 - SOLUÇÕES PARA EFEITOS FIXOS E TESTES DE EFEITOS FIXOS, CONSIDERANDO AGRESSIVIDADE COMO RESPOSTA.....	57
TABELA 4 - MEIOS QUADRADOS MÍNIMOS DA VARIÁVEL AGRESSIVIDADE PARA OS DOIS GÊNEROS.....	58
TABELA 5 - INTERAÇÕES ENTRE GÊNERO E AS OUTRAS VARIÁVEIS NO MODELO DE VITIMIZAÇÃO.....	58
TABELA 6 - SOLUÇÕES PARA EFEITOS FIXOS E TESTES DE EFEITOS FIXOS, CONSIDERANDO AGRESSIVIDADE COMO RESPOSTA.....	59
TABELA 7 - MEIOS QUADRADOS MÍNIMOS DA VARIÁVEL VITIMIZAÇÃO PARA OS DOIS GÊNEROS.....	60

1. Apresentação

Na presente pesquisa, investigamos o fenômeno do *bullying* e sua associação com o *status* social e a popularidade percebida do adolescente como sendo vítima ou agressor. Consideramos que a posição de uma criança ou adolescente no grupo social pode ser um fator relevante na compreensão do por que os escolares se envolvem em situações de agressão, já que de maneira surpreendente alguns indivíduos agressores podem ser hábeis socialmente e serem bem-sucedidos no âmbito acadêmico.

Comumente, a agressão tem sido olhada como uma força social negativa ou mesmo um comportamento antissocial. Não obstante, a agressão também pode ser vista como um instrumento de negociação entre parceiros que está acompanhada de mecanismos de controle e mitigação dos efeitos negativos como a reconciliação depois de um encontro agressivo, sendo um componente bem integrado das relações sociais (Aureli & Waal, 2000). Estudos comparados com primatas não-humanos mostram que comportamentos agressivos podem ser uma estratégia para conquistar a dominância, não sendo a única, dado que são usadas estratégias pró-sociais para atingir e manter a liderança nos grupos de pares (Aureli & de Waal, 2000; Pellegrini & Long, 2002). Reconhecer nossa natureza compartilhada com outras espécies e observar os fenômenos compartilhados entre humanos e outros primatas são estratégias para entender melhor os processos de formação de grupos, o estabelecimento de hierarquias e, em si, o fenômeno do *bullying*; conduzindo a ter mais clareza respeito às intervenções futuras. O *bullying* é, sobretudo, um processo grupal, e é na escola o espaço onde as crianças e adolescentes passam grande parte da sua vida e desenvolvem relações sociais. Desta forma, é lá onde frequentemente o *bullying* se manifesta e, portanto, para

compreender o fenómeno, é necessário a análise dos relacionamentos entre os estudantes (Cerezo, 2006; Gini, 2006).

Para auxiliar na compreensão dos pontos norteadores do trabalho serão apresentados na introdução os conteúdos relevantes divididos em secções, na primeira se descreverá o comportamento social e algumas particularidades do desenvolvimento do comportamento agressivo. A continuação se abordará a questão do *bullying*, um subtipo de comportamento agressivo, descrevendo-se as características dos envolvidos e as possíveis consequências do envolvimento em *bullying* para eles. Na segunda secção será abordada a avaliação sociométrica, método de avaliação usado na presente pesquisa, e os constructos mais relevantes: *status* social (preferencia social e impacto social) e popularidade percebida. Na terceira e última secção aborda-se a perspectiva etológica e sua relação com a nossa visão do comportamento agressivo.

2. Introdução

O comportamento Social

Humanos são seres sociais, eles têm desenvolvido ao longo da evolução adaptações para viver em grupo, como cooperação, competição y mecanismos para compreender o comportamento de seus coespecíficos. Isso não implica que as crianças tenham soluções prontas para os problemas sociais possíveis e para atuar no seu ambiente, embora o comportamento humano seja muito flexível por conta da variabilidade dos ambientes sociais e das possíveis adversidades à enfrentar. Os humanos têm também uma infância estendida mais do que qualquer outra espécie, o que favorece o desenvolvimento de inumeráveis e complexas habilidades importantes para atuar no nosso ambiente social (Bjorklund & Pellegrini, 2002).

O comportamento social dos humanos e de outras espécies é um fenômeno complexo que deve ser entendido a partir de um pensamento interacional; de acordo com Hinde (1974, 1997) o comportamento social é melhor compreendido através da consideração de vários níveis de complexidade: o nível individual, as interações com outros, as relações formadas e as dinâmicas próprias dos grupos, onde cada nível é influenciado e limitado pelos outros. Poderia se dizer que um determinado comportamento está modelado por fatores situacionais, influenciado por interações anteriores, por características individuais e da cultura. Assim, características presentes ao nascer são modeladas, aumentadas ou alteradas pelas variáveis culturais e pelo impacto do ambiente no qual o indivíduo se desenvolve.

Na infância, um entorno seguro e não ameaçador propicia a experimentação do ambiente por parte da criança, e a aprendizagem e aperfeiçoamento de novas habilidades sociais através da interação com adultos e pares. A privação de tais oportunidades de

interação prejudica gravemente o desenvolvimento social (Harlow & Harlow, 1962; Bjorklund & Pellegrini, 2002). Por exemplo, as crianças com problemas na relação com os pares, como isolamento social e rejeição dos colegas, são mais vulneráveis a sofrer doenças psiquiátricas, apresentando pobre ajuste social mais tarde na vida (Merrell & Gimpel, 2014). Qualquer circunstância que influencie negativamente na qualidade dos relacionamentos entre colegas poderá ter implicações negativas no desenvolvimento do indivíduo (Garret, 2003; Smokowski & Kopasz, 2005).

Um dos ambientes mais importantes para o desenvolvimento bem-sucedido do indivíduo na sociedade é a escola. Além da família, pois claramente pais e adultos têm um papel importante no fomento do desenvolvimento bem-sucedido das crianças, mas tudo isso muda por volta dos 4 ou 5 anos de idade quando os adultos são substituídos por outras crianças como agentes primários de socialização (Pellegrini & Long, 2002). A escola estimula a aprendizagem de habilidades sociais e a absorção de conhecimentos acadêmicos, preparando o indivíduo para o futuro. Sabendo que os conhecimentos aprendidos nos primeiros anos, não só no âmbito acadêmico, determinam a adaptação social da criança, no curto e longo prazo (Stelko-Pereira & Williams, 2010), a escola, em teoria, deveria ser um lugar que permitisse a aprendizagem e o intercâmbio livre com colegas.

A respeito do desenvolvimento do comportamento agressivo, sabe-se que este aparece muito cedo na infância, manifestando-se em expressões faciais de raiva: por volta dos quatro meses de idade as crianças já são capazes de comunicar e expressar raiva e usar tais expressões para se comunicar socialmente (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997). Já durante o segundo ano de vida, a raiva e a agressão são diretamente expressadas a cuidadores, e depois expressadas para os pares (Pellegrini & Long, 2002). A agressão

direcionada aos pares é primeiro observada no começo do segundo ano de vida e tipicamente ocorre no contexto de disputa por objetos. Ao mesmo tempo, durante esta etapa, as crianças começam a usar a linguagem e comportamentos pró-sociais para lidar com os conflitos (Coie & Dodge, 1998).

Comportamentos agressivos e afiliativos se desenvolvem e se expressam conjuntamente no repertório da criança. Observa-se que a agressão física decresce enquanto a agressão verbal se incrementa cedo na infância (Coie & Dodge, 1998). O declínio da agressão física, e aumento no uso da agressão relacional (manipulação das relações sociais) é resultado da sofisticação das estratégias cognitivas e das novas estratégias linguísticas que estão se desenvolvendo nas crianças no período do ensino infantil.

Já na adolescência, os indivíduos começam a passar maior tempo com seus pares, longe da supervisão de adultos, ao contrário da infância (quando as crianças gastam mais tempo em proximidade dos adultos). Em consequência, o comportamento dos adolescentes começa a ser menos monitorado, sendo mais observado comportamentos mais agressivos, rudes e antissociais (Pellegrini & Smith, 1998; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). A forma de agressão que vem à tona durante a pré-adolescência e adolescência é a vitimização e o *bullying* (Coie & Dodge, 1998; Olweus, 1993). Questão que será ampliada a seguir.

O *bullying*: um Subtipo de Comportamento Agressivo

A preocupação formal de autoridades e cientistas pelos comportamentos agressivos problemáticos de crianças e adolescentes presentes na escola começou na década de 1960, com o objetivo de pesquisar e intervir neste tipo de comportamentos que atrapalhavam o desenvolvimento adequado das aulas.

A primeira referência ao termo de agressão entre colegas foi feita pelo psiquiatra Heinemann (1972) quem chamou o fenômeno de *mobbing* e o definiu como a agressão de um grupo de estudantes para outros membros do grupo. O termo *mobbing* tem sua origem nos estudos do etólogo Konrad Lorenz que observou o comportamento de sobrevivência de algumas espécies animais, especialmente de aves, no qual indivíduos da mesma espécie se aliam para defender-se de possíveis predadores através de ataques grupais (Lorenz, 1966). Posteriormente, do termo *mobbing* adotou-se o termo inglês *bullying* para denominar este tipo de agressão entre colegas. Foi o psicólogo norueguês Dan Olweus quem acunhou o termo *bullying* na década de 1980. Atualmente o termo *bullying* é aceito e usado amplamente na comunidade científica para falar desta forma específica de agressão, que pode ocorrer no ambiente escolar, empresarial e militar, entre outros.

Definição do *Bullying*. De acordo com Olweus (1993), o *bullying* refere-se a uma forma específica de agressão entre pares. Ou seja, não são consideradas *bullying* todas as agressões entre dois colegas, trata-se especificamente de uma situação de assédio através de diversas ações que produzem dano, incomodam ou ferem a um indivíduo. Existem três aspectos que caracterizam o *bullying* e o diferenciam de outros tipos de agressão:

- a) presença de um comportamento agressivo e intencionalmente prejudicial;
- b) comportamento que é realizado de maneira repetitiva e ao longo do tempo. Não é uma agressão esporádica, se trata de agressões que podem durar semanas ou meses;
- c) está imerso numa interação caracterizada pelo desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor. Ou seja, a vítima está em desvantagem e impossibilitada para se defender e o agressor é mais forte física ou psicologicamente. Existindo uma relação de domínio- submissão.

As agressões podem incluir todo tipo de topografias no *bullying*, as agressões podem ser físicas como empurrar, beliscar, bater; de natureza verbal como os insultos, injúrias, sarcasmo; de tipo relacional como a difusão de fofocas, a rejeição e exclusão de um indivíduo do grupo (Menesini & Nocentini, 2009; Olweus, 1993; Rigby, 2007). As primeiras pesquisas na área do *bullying* centraram-se nas agressões físicas e verbais (i.e. Phillips, 1968; Hersov, 1960), mas pesquisas posteriores reconheceram a existência de outras formas de agressão mais sutis, como a agressão relacional que tem o objetivo de destruir o *status* social e as relações sociais da vítima. Nos últimos anos também foram consideradas novas formas de *bullying*, como o *cyberbullying*, com a aparição da internet transformado o funcionamento do nosso mundo (Dooley, Pyżalski & Cross, 2009; Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014).

A respeito do gênero, a agressão direta ou física tipicamente é mais característica nos meninos do que nas meninas. Nas meninas, são frequentes formas mais indiretas de agressão, como a rejeição social, rumores e a manipulação dos pares da vítima (Besag, 2006; Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010; Leenaars & Rinaldi, 2016). Por exemplo, no estudo de Wang, Iannotti e Nansel (2009), foram avaliadas quatro formas de *bullying* entre adolescentes americanos, através de uma amostra nacional representativa de 7,182 participantes pertencentes ao 6º a 10º ano: os meninos estiveram mais envolvidos em *bullying* físico e verbal, enquanto as meninas se engajaram mais em *bullying* relacional; os meninos também tiveram mais probabilidades de ser cyber agressores, enquanto as meninas tiveram mais chance de ser cyber vítimas.

Caraterização dos Envolvidos no *Bullying*

Vítimas e agressores frequentemente têm um perfil definido ou uma série de características que os mantêm envolvidos nesses comportamentos e situações. A identificação dos perfis se faz com o objetivo de prevenir o envolvimento, como vítima ou agressor, dos alunos que apresentam tais características de risco antes da aparição do problema.

Tabela 1 - Definição dos papéis dos indivíduos envolvidos em *bullying*.

Papel	Caraterísticas do envolvidos
Agressor	Executor do comportamento agressivo
Vítima	Indivíduo receptor do comportamento violento. As vítimas se classificam em vítimas passivas e vítimas-agressoras.
Testemunha	Indivíduo passivo que só observa o comportamento agressivo.

No que diz respeito às vítimas, estas são frequentemente referidas como inseguras, fisicamente pequenas, ansiosas, submissas, e incapazes de reagir frente às agressões (Olweus, 1994), comportamentalmente atípicas, exibindo comportamentos de agressão e disrupção (DeRosier & Mercer, 2009); com pobres relacionamentos sociais e pouco apoio social por parte dos pares (D'Esposito, Blake & Riccio, 2011). A respeito da relação parental, as vítimas estão mais propensas a serem expostas a comportamento parental inadequado, incluindo superproteção, abuso e negligência por parte de seus pais, o mesmo ocorre para as vítimas-agressoras (Lereya, Samara & Wolke, 2013). Em resumo, trata-se de indivíduos com baixa popularidade entre seus colegas que se manifesta em pobres relacionamentos sociais com pares e pouco ou nulo apoio do grupo. Da mesma forma, características como a introversão

social e o isolamento parecem não facilitar a comunicação de situação problemática a outras pessoas.

As vítimas-agressoras são aqueles indivíduos que são percebidos pelo grupo como provocadores, apresentam frequentes comportamentos de agressão do tipo reativo e ao mesmo tempo são vitimizadas (Olweus, 1994). A agressão reativa ocorre frente a um ato agressivo que se presume aparecerá em breve, ou depois de um evento frustrante e agressivo. No caso, o evento frustrante ou sua percepção induz uma emoção negativa, comumente entendida como raiva, que é seguida de um ataque a alguém ou a algum objeto (Lazaro, 1991). Assim, os episódios de agressão que envolvem esse tipo de vítima podem ocorrer como consequência de uma provocação feita por outros colegas, ou como uma reação à agressão recebida previamente. O último caso exemplifica o atirador de escola, que frequentemente experimentaram relações problemáticas (como o *bullying*) com colegas e professores (Björkqvist, 2015; Leary, Kowalski, Smith & Phillips, 2003; Sommer, Leuschner & Scheithauer, 2014).

As testemunhas, embora não intervenham diretamente nos incidentes de *bullying*, também são consideradas importantes para o entendimento do fenômeno. Usualmente os agressores preferem atacar a suas vítimas em contextos onde outras crianças possam observá-los e não em contextos privados (Salmivalli, 2014). Nestas situações, a maioria das testemunhas optam por permanecer em silêncio e não informar sobre as agressões que sofrem seus colegas, seja por medo de ser a próxima vítima, ou por não saber como agir frente a tais situações. De acordo com sua participação, as testemunhas podem ser classificadas como assistentes (quando participam ativamente na agressão), incentivadoras (quando estimulam

as agressões), observadores (quando agem afastando-se ou só observando), e defensores (quando protegem às vítimas) (Lopes Neto, 2005)

Finalmente, os perpetradores de *bullying* ou *agressores* são descritos como impulsivos, agressivos, com força física, necessidade de domínio, confiantes nas relações entre pares, muito extrovertidos (Garrett, 2003; Olweus, 1994; Sharp & Smith, 1994), hábeis para fazer amigos, altamente populares (Adler & Adler, 1998; Olweus, 1993), com pontuações de ansiedade e depressão em níveis normais ou similares aos indivíduos que não são agressores (Kowalski & Limber, 2013). Os agressores pertencem usualmente a famílias disfuncionais, com pais hostis, permissivos e indiferentes (Adler & Adler, 1998; Smokowski & Kopasz, 2005). Peeter, Cillessen e Scholte (2010) classificaram três diferentes tipos de agressores, afirmando que os envolvidos no *bullying* podem apresentar perfis heterogêneos: a) o tipo popular e socialmente inteligente, com maiores pontuações em inteligência social, popularidade e agressão relacional do que outros adolescentes; b) o agressor tipo popular moderado, com pontuações médias em inteligência relacional, popularidade e agressão relacional e menos comportamentalmente agressivo que outros perpetradores; e c) o agressor pouco popular e não inteligente socialmente, que é menos agressivo relacionalmente que outros agressores, mas pouco hábil nas relações entre pares. Em resumo os agressores podem apresentar maior popularidade ou apoio do grupo, o que facilita a aprovação grupal das agressões e minimiza o risco de punição social dos pares; e no componente familiar, existe a possibilidade de que eles pertençam a famílias que estão envolvidas em situações de violência, com a presença de comportamentos agressivos entre seus membros.

Consequências do Engajamento em *Bullying*

O *bullying* é frequentemente ignorado por pais, professores e funcionários das escolas, sendo considerado como uma etapa normal do crescimento; desagradável, mas inevitável. Não obstante, a participação em situações de *bullying* se relaciona com efeitos prejudiciais para as vítimas, e prediz o aparecimento de problemas mais sérios nos agressores (Garret, 2003; Smokowski & Kopasz, 2005); de fato, o *bullying* tem consequências desfavoráveis que vão além da vítima e o agressor, envolvendo também as testemunhas, embora sejam distintos os níveis de sofrimento e afetação. Assim, muitas são as pesquisas que investigam este fenômeno e aqui neste trabalho, serão apresentadas algumas que descrevem a associação entre a participação em *bullying* e condições posteriores na adolescência e vida adulta.

Consequências para as vítimas. Têm sido numerosos os estudos que mencionam as consequências das agressões para as vítimas, mesmo considerando o debate ao redor dos achados que poderiam ser chamados de limitados por conta da impossibilidade de estabelecer se os traços avaliados estavam presentes no indivíduo antes da situação de vitimização. Uma das consequências mais severas da exposição ao *bullying* é o suicídio da vítima. De fato, este evento foi o que impulsionou a pesquisa e desenvolvimento de intervenções escolares sobre o *bullying* no século passado (Olweus, 1993). Existem outras consequências, não tão extremas, que afetam a saúde, bem-estar e desenvolvimento normal do indivíduo que foi vitimizado na escola, são os sentimentos de solidão (Newman, Holden & Delville, 2005; Sanmartin, 2005), isolamento social e rejeição social (Cerezo, 2001), posterior inadaptação social e escolar, comportamento externalizante, evasão escolar, queixas somáticas como dor de cabeça e vômitos, depressão e ideação suicida (Cui, Cheng, Xu, Chen & Wang, 2011; Hodges & Perry, 1999; Klomek, Sourander & Gould, 2010; Rosen, Milich & Harris, 2009).

Também maiores probabilidades de desenvolver sintomas psiquiátricos (Kumpulainen & Rasanen, 2000), altos índices de ansiedade (Cammack-Barry, 2005). Não esquecendo que a vitimização tem um papel importante nos tiroteios apresentados contra professores e estudantes nas escolas, eventos de frequente cobertura da mídia. Existem casos de atiradores afirmando ser ou ter sido alvos de *bullying*, sendo a vingança o motivo dos ataques (Garret, 2003).

Os resultados do envolvimento como vítima-agressor se assemelham às sofridas pelas vítimas passivas. Na pesquisa de Wolke, Copeland, Angold e Costello (2013) as vítimas agressoras tiveram piores resultados na idade adulta do que vítimas e agressores puros, com notável aumento na probabilidade de ser diagnosticado com uma doença grave, de ser diagnosticado com um transtorno psiquiátrico e de ser fumante regular.

Consequências para os agressores. Os estudos apontam que algumas características presentes nos agressores como a quebra de regras, baixa culpabilidade e empatia, perduram no longo da vida. Entre os efeitos negativos mais relevantes está o desenvolvimento na vida adulta de comportamentos delinquentiais e ou considerados como antissociais. Por exemplo, ser classificado como agressor no *bullying* é um forte preditor de delinquência, uso de drogas e bebidas alcoólicas, condenação por violência e agressão na adolescência e idade adulta (Bender & Lösel, 2011; Farrington & Ttofi, 2011; Kaltiala-Heno, Rimpela, Rentanen, 2000; Sourander, et al. 2011). Em outro estudo, ser agressor aos 14 anos de idade foi preditor de institucionalização por assalto, roubo e crimes com armas na vida adulta: 40,8% dos agressores foram condenados por pelo menos um crime, em comparação com 24,8% dos não agressores (Farrington & Ttofi, 2011). Na pesquisa longitudinal de Sourander et al. (2011) 20% dos agressores frequentes cometeram crimes violentos entre os 23 e 26 anos, em

comparação com 10% dos agressores infrequentes, e 3% dos não agressores. No caso das agressoras, o envolvimento se relacionou com maiores probabilidades de tornar-se mãe na adolescência (Lehti et al. 2011).

Consequências para as testemunhas. A observação de agressões de maneira reiterada e passiva implica na insensibilização da dor do próximo, e na normalização ou aceitação do uso da agressão; aliás da possibilidade dos observadores aprenderem que o uso da agressão pode ser efetivo para conseguir seus objetivos (Phillips, 2003). Por exemplo, Mbilinyi et al. (2012) descobriram que a exposição à violência doméstica na infância contribui para a normalização da violência, o que poderia prever futuras perpetrações violência doméstica na vida adulta.

O relato dos Colegas: A Avaliação Sociométrica

Na avaliação do *bullying*, uma das fontes usadas é o relato dos colegas; diferentemente do relato fornecido pelo autorelato, pelos professores ou através da observação direta, o relato dos colegas considera agressões que não podem ser observadas pelos adultos porque ocorrem em lugares restritos como nos banheiros ou na internet e não altera através de câmeras o comportamento dos indivíduos pesquisados. Aliás, usar o relato dos colegas oferece medidas confiáveis e se encaixa facilmente com a rotina da escola. Por tais motivos, esta forma de avaliação tem sido muito usada na pesquisa feita em contextos escolares (Pellegrini & Smith, 1998; Smith y Sharp, 1994).

O método Sociométrico

O termo sociometria, de acordo com sua etimologia, vem do latim “*metrum*” que significa medida e do termo “*socius*” que significa companheiro. Trata-se de um método matemático para estudar as propriedades psicológicas das populações, que tem por interesse

medir o grau de relação entre as pessoas, assim como a dinâmica e o comportamento dos grupos, e sua evolução ao longo do tempo (Moreno, 1953). O fundador da sociometria foi Jacob Levy Moreno, quem cunhou o termo sociométrica e realizou os primeiros estudos sociométricos entre os anos 1932 e 1938, por exemplo, no *New York State Training School for Girls* em Nova York, onde a ferramenta foi usada para distribuir residentes em várias casas residenciais reduzindo o número de pessoas que abandonavam os alojamentos (Moreno, 1953).

O método sociométrico tem sido amplamente aplicado nas escolas (Castro, Melo & Silveiras, 2003; Levandoski & Cardoso, 2013), na polícia (Tyshchuk, Wallace & Coronges, 2014) e nas empresas (Ballesteros-Pérez, González-Cruz & Fernández-Diego, 2012), entre outros contextos. Os métodos que se baseiam na sociometria comumente avaliam os vínculos positivos e negativos entre as pessoas ou a atração e rejeição (Cillessen, 2009; Forselledo, 2010). O princípio básico do método é que cada membro tem a possibilidade de escolher os outros membros do grupo com base num critério (Moreno, 1953; Cillessen, 2009).

O teste sociométrico é o instrumento fundamental do método: este convida os membros de um determinado grupo a escolher a outros membros do grupo com base em critérios específicos. A partir dessas escolhas é criado um sociograma, que é uma representação visual descritiva das redes dentro do grupo (Forselledo, 2010). As questões num teste sociométrico são chamadas de critérios sociométricos. Para Moreno (1934, citado por Hymel, Closson, Caravita & Vaillancourt, 2010), existem dois tipos: os critérios emocionais e os critérios reputacionais. Os critérios emocionais se referem a uma avaliação subjetiva e pessoal (quais são seus melhores amigos? Qual é o colega mais gostado?).

Enquanto os critérios reputacionais avalia os comportamentos percebidos, mais do que as avaliações sobre as pessoas (quem é bom nos esportes? quem inicia brigas? Quem é o mais popular?).

A avaliação de critérios emocionais: o *status* social. Ao conhecer o grau de aceitação e rejeição de um indivíduo dentro do grupo, se conhece o *status* social. Este é usado frequentemente na literatura que estuda as relações entre pares na infância (Forselledo, 2010). O *status* social de uma criança refere-se ao lugar que ela ocupa dentro do grupo, posição que não é absoluta se não dinâmica, já que uma criança pode ser aceita num grupo e pode não o ser em outro, dependendo das normas e das diferentes configurações sociais (Cillessen, 2009). O grau de aceitação se obtém contando o número de vezes que uma pessoa foi escolhida: umas pessoas serão escolhidas com maior frequência do que outras dado que dentro de um grupo existem pessoas preferidas ou mais gostadas (Forselledo, 2010).

Na literatura de relações entre crianças, os pesquisadores na década dos anos 80 chegaram a um consenso sobre o procedimento padrão que ainda é amplamente usado na avaliação do *status* sociométrico (Cillessen, 2009). Trata-se do procedimento proposto por Coie, Dodge e Capotelli (1982) que consiste em pedir às crianças os nomes de três colegas da sala de aula que mais se encaixam com as seguintes perguntas: 1. De que colega(s) você gosta mais?, e 2. De que colega(s) você gosta menos. As nomeações positivas e negativas recebidas são calculadas para cada criança e tais valores são padronizados dentro do grupo. Com base nos valores padronizados são derivadas as medidas de preferência social e impacto social; a primeira é resultado das nomeações positivas menos as negativas para determinada criança, e a segunda é resultado da soma de nomeações recebidas em total, também para

determinada criança. Além de obter-se uma medida contínua de preferência social e impacto social, as crianças também podem ser classificadas em cinco das seguintes categorias, de acordo com critérios estabelecidos pelos mencionados autores: populares, controversas, rejeitadas, negligenciadas e medianas. A definição de popularidade dos estudos sociométricos com crianças que avaliam o *status* social tem uma definição de popularidade que tradicionalmente se associa a ser gostado, aceito, e preferido no grupo de pares, além de ter menos probabilidades de iniciar brigas e apresentar comportamento disruptivo (Cillessen & Rose, 2005; Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

A avaliação de critérios reputacionais: a popularidade percebida. A popularidade percebida faz parte dos testes sociométricos que avaliam critérios reputacionais. O construto tem origem na tradição de pesquisa sociológica e etnográfica, que tem trabalhado com a definição de popularidade obtida através de estudos qualitativos com adolescentes. Os correlatos de popularidade dessa tradição a associam a atributos como habilidades atléticas, possessões, prestígio e atratividade física (Adler & Adler, 1998; Cheng, Tracy, Foulsham, Kingstone & Henrich, 2013; Rodkin, Ryan, Jamison & Wilson, 2013; Vaillancourt & Hymel, 2006). Pesquisadores também têm reportado a existência de correlação entre a popularidade percebida e um número de reconhecidos marcadores e medidas de dominância social como ser líder, autoconfiança, postura erguida e contato visual característico da dominância (Eder, 1985).

Parkhurst & Hopmeyer (1998) propõem um método sociométrico para avaliar a popularidade percebida através do relato dos pares, nesse procedimento pediram aos estudantes marcarem com um círculo os nomes dos colegas que são considerados explicitamente como os mais populares da escola. Mas tarde em 2004, Cillessen e Mayeux

(2004) propõem para avaliar a popularidade percebida o uso de duas questões similares às usadas para avaliar o *status* sociométrico, estas são: 1. Das pessoas na sua sala quem é o mais popular. 2. Das pessoas na sua sala quem é o menos popular. As nomeações recebidas foram contadas para cada pergunta e padronizadas dentro do grupo de referência, assim, foi calculada uma medida contínua de popularidade percebida subtraindo o número padronizado de nomeações como menos popular do número padronizado de nomeações como mais popular, a diferença resultante foi novamente padronizada para cada grupo de referência. Nesse estudo foi usado o mesmo procedimento proposto por Cillessen e Mayeux (2004) para avaliar a popularidade percebida.

Abordagem Etológica da Agressão

Nikolaas Tinbergen, considerado um dos fundadores da etologia, propôs uma metodologia para abordar qualquer problema de pesquisa sobre o comportamento através da elaboração de quatro perguntas distintas: 1. Quais são os mecanismos e as causas fisiológicas do comportamento? 2. Como se desenvolve esse comportamento no indivíduo? 3. Qual é o seu valor de sobrevivência? 4. Como evoluiu esse comportamento? (Tinbergen, 1963). A contribuição principal de Tinbergen foi desenvolver uma compreensão científica do comportamento animal e humano e a consideração da Etologia como um campo. Assim, explicações etológicas de determinado comportamento seriam mais abrangentes se considerassem os quatro níveis e a interdependência entre eles (Bateson & Laland, 2013; Burkhardt, 2014).

Sendo o *bullying* um subtipo de comportamento agressivo, nós podemos responder à pergunta do porquê os adolescentes se envolvem nele a partir do enfoque de Tinbergen das seguintes maneiras:

1. Qual é a Causa Última ou a Função Adaptativa da Agressão?

Esta pergunta aborda o valor de sobrevivência e o sucesso reprodutivo promovido por determinado traço comportamental, se interessando em como uma estratégia comportamental particular permite que o organismo viva o tempo necessário para deixar descendência, ou seja, como contribui para o fitness individual (Alcock, 2009; Tinbergen, 1963). O comportamento agonístico, que inclui uma variedade de comportamentos competitivos como a dominância, os displays territoriais, as ameaças, abarcando a agressão, pode trazer um aumento do fitness (vantagem evolutiva) em alguns contextos, isso sugerido pela sua presença disseminação no reino animal (Fry & Szala, 2013).

A agressão serve para uma variedade de funções evolutivas que variam de uma espécie para outra como a obtenção de recursos, de parceiro, de território, entre outros (Alcock, 2009; Buss & Shackelford, 1997; deWaal, 1989). Por exemplo, a agressão predatória atua como comportamento agressivo em resposta a uma presa; a agressão entre machos, compreende a agressão em resposta à proximidade de um macho desconhecido; a agressão reativa, que ocorre em resposta a um amplo leque de circunstâncias externas como a dor frustração dirigida para objetos animados ou inanimados; a agressão instrumental, sendo uma resposta aprendida que tem o objetivo de obter um reforçador; defesa territorial, em resposta a um intruso numa área que o indivíduo tem domínio com o objetivo de expulsá-lo; a agressão maternal, em resposta à proximidade de outro animal que é percebido como

ameaça para a descendência, e a agressão no acasalamento, em resposta à competição por um parceiro sexual (Moyer's, 1968).

Em resumo, mesmo que a agressão implique custos como lesões físicas, mortalidade, perda de amigos ou aliados, danos nos relacionamentos sociais, expulsão do grupo, e perda de tempo e energia (Boehm, 1999), ela também implica benefícios como os já mencionados: a obtenção de recursos, a obtenção e manutenção de uma posição dominante na hierarquia social e a proteção própria e da descendência (Alcock, 2005).

2. Qual é a Causa Filogenética da Agressão?

A pergunta aborda o como o comportamento evoluiu ao longo da história e os fatores envolvidos no curso da história evolutiva do comportamento. Neste nível se abordam características do processo de seleção natural e seu papel na expressão do comportamento (Tinbergen, 1969). A partir de um olhar etológico, podemos olhar a agressão como um comportamento social, mesmo sendo este agonístico. Ao compartilhar um mesmo ambiente com outros indivíduos da mesma espécie se obtém benefícios como a cooperação ativa com outros, ganhos na localização de alimento e diminuição do risco de predação (Bijleveld, van Gils, Jouta & Piersma, 2015; Josephs, Bonnell, Dostie, Barrett, Henzi, 2016; Pays et al, 2012). Mas na mesma medida a convivência em grupo implica custos como a disseminação de doenças, maior visibilidade aos predadores e o surgimento da competição pelos recursos (Altizer et al., 2003; Aureli & de Waal, 2000).

Desse modo, a agressão e outros componentes presentes no *bullying* como a formação de hierarquias e a dominância social, são comportamentos presentes também em outras espécies de primatas. Tal continuidade entre nosso comportamento e o comportamento de nossos parentes mais próximos pode ser comprovada através de estudos comparativos. A

agressão intergrupo ou territorial tem sido amplamente documentada em chimpanzés selvagens e consiste no encontro violento entre comunidades vizinhas. Uma das hipóteses desse tipo de ataque é que tem a função de expandir o território e ganhar acesso a alimentos, dado que os chimpanzés do grupo estudado passaram a ocupar a área de algumas de suas vítimas (Verbeek, 2008). Por exemplo, Mitani, Watts e Amsler (2010) recolheram dados durante 10 anos de uma comunidade grande de chimpanzés no parque nacional Kibale em Uganda. Durante esse tempo, foram observados 21 ataques letais aos membros de outros grupos vizinhos. O conflito intergrupar e competição entre grupos também têm sido observados em babuíños selvagens, nos quais os grupos perdedores depois do encontro agonístico experimentaram custos como a diminuição do uso da área circundante (Markham, Alberts & Altmann, 2012).

A respeito da formação de hierarquias e do uso de dominância social, também podemos encontrar estudos em outras espécies, por exemplo, Majolo, Lehmann, de Bortoli Vizioli, e Schino, (2012) investigaram os benefícios da dominância em primatas através de uma meta-análise de 94 estudos publicados de 25 diferentes espécies encontrando que as fêmeas dominantes apresentaram maior sobrevivência infantil, apresentaram benefícios na fecundidade; os machos também tiveram maior fecundidade e sucesso no acasalamento do que machos subordinados.

Assim, a agressividade é uma das estratégias comportamentais usada por primatas em situações conflitantes, ou no estabelecimento de hierarquias.

3. Quais são as Causas Proxiais, ou Mecanismos, da Agressão?

Os fatores proximais do comportamento abordam mecanismos neurobiológicos, psicológicos e fisiológicos e os estímulos que desencadeiam e contribuem para determinado comportamento (Hans-Henning Kortüm, Jürgen Heinze, 2013; Zeifman, 2001). No caso da agressão ela está associada a substâncias como hormônios, neuromoduladores e neurotransmissores que a inibem ou facilitam. Hormônios como a testosterona, cortisol, e químicos cerebrais como serotonina e norepinefrina são alguns dos mecanismos que têm um papel de causalidade na agressão. Por exemplo, a serotonina atua como inibidor comportamental e de controle de impulsos, e a norepinefrina e a testosterona atuam como facilitador da agressão (Simon & Lu, 2005; Waltes, Chiocchetti & Freitag, 2015).

Um dos marcadores biológicos mais importantes e estudados na agressão humana tem sido a testosterona. A testosterona é um hormônio que exerce dois tipos de efeitos: organizacionais – durante períodos críticos do desenvolvimento causando a diferenciação sexual do cérebro e das estruturas reprodutivas-; e de ativação -cujos efeitos são agudos, transitórios e ocorrem no indivíduo em desenvolvimento como na espermatogênese e no desenvolvimento de características sexuais masculinas- (Bagatell, Heiman, Rivier & Bremner, 1994; Köhn, 2006). Pesquisas têm relatado em humanos uma associação positiva significativa entre os níveis de testosterona e a agressão, sendo os homens muito mais propensos a se envolver em atos agressivos do que as mulheres (McDermott, Johnson, Cowden & Rosen, 2007; Pope, Kouri & Hudson, 2000). De fato, a correlação entre testosterona e agressão tem demonstrado ter um tamanho de efeito maior em homens de 13 a 20 anos de idade. Esses achados são explicados pelas flutuações da testosterona no desenvolvimento: antes da puberdade e mais tarde na vida adulta os níveis de testosterona são mais baixos, por isso não é de estranhar que durante a adolescência a agressão atinja um

pico (Book, Starzyk & Quinsey, 2001; Olweus, 1986). Além de testosterona ter um papel relevante na agressão, também é importante na expressão e modulação de comportamentos sociais de interesse no estudo do *bullying* como o *status* social, a competição, a dominância e a procura de parceiro (i. e. Interações competitivas: Gleason, Fuxjager, Oyegbile & Marler, 2009; procura de *status* social: Sherman, Lerner, Josephs, Renshon & Gross, 2016; e busca de parceiro: Roney & Gettler, 2015; Borráz-León, Herrera-Pérez, Cerda-Molina & Martínez-Mota, 2015).

Em humanos existem estudos que relacionam as mudanças de algumas dessas substâncias neuroquímicas ou hormonais durante a adolescência e o comportamento de *bullying* (Vaillancourt, Decatanzaro, Duku & Muir, 2009). A adolescência é um momento importante de mudanças nos fatores abordados: ocorrem mudanças físicas, maturação sexual e a aparição de novas motivações.

4. Como o Comportamento tem se Desenvolvido no Longo da História de Vida do Indivíduo?

Esta pergunta diz respeito aos fatores que influenciam como um comportamento se desenvolve durante a ontogenia, ou seja, considera a interação entre o indivíduo e o ambiente, como fatores sociais, fatores ecológicos (Tinbergen, 1963). Recentemente questões críticas surgiram sobre o que um organismo herda no início da sua vida, que não seriam apenas genes: processos de herança extragenética como elementos citoplasmáticos e outros elementos epigenéticos que impactam na expressão gênica também têm bastante relevância no curso do desenvolvimento. Além disso, processos de desenvolvimento que moldam um indivíduo muitas vezes começam antes da concepção (Bateson & Laland, 2013).

O papel da aprendizagem é fundamental para a exibição de agressividade (Hodges, Card & Isaacs, 2003). Por exemplo, um agressor que ganhou um encontro agressivo e que não obteve consequências negativas aprende por meio de reforço positivo que este tipo de agressão é uma ação apropriada e eficaz para obter seus objetivos; ao mesmo tempo, uma criança que observa a outro indivíduo usando a agressão efetivamente leva a sua provável imitação por parte do observador, como foi demonstrado por Bandura (Bandura, Walters & Riviere, 2007). Assim, um contexto violento e a observação do uso da violência pode levar a uma criança em desenvolvimento a usar a agressão instrumentalmente e fomentar nela crenças de legitimidade e favorecimento da agressão e violência (Chaux, 2003). Evidências empíricas desta afirmação são reportadas por Huesmann et al. (2017) num estudo longitudinal feito em crianças palestinas e israelenses que evidenciou a existência de correlação entre a exposição à violência étnico-política e a agressão entre pares em todas as faixas etárias, junto com um aumento da agressão ao longo do tempo posterior à exposição, acompanhado de mudanças nas crenças normativas da agressão, favorecendo seu uso.

A expressão de comportamentos agressivos também é influenciada pela cultura, através de mecanismos de aprendizagem. Os indivíduos se comportam de acordo com critérios culturais: comportamentos valorados pelo contexto social são reforçados pelos outros indivíduos e aqueles que não se ajustam são punidos (i.e. General Aggression Model: Bushman & Anderson, 2002). Estudos que avaliam as diferenças culturais na expressão de *bullying* podem confirmar esta teoria. Por exemplo, no estudo de Barlett *et al.* (2014), foi testada a relação entre a cultura e o *cyberbullying*: ao comparar uma amostra americana de escolares e uma japonesa encontrou-se maiores níveis e maior incremento no tempo de *cyberbullying* na amostra americana, mesmo considerando que a amostra japonesa usa em

maior medida dispositivos tecnológicos. Construções sociais diferentes influenciam uma grande variedade de comportamentos sociais como a agressão.

O grupo de pares e o grupo familiar são dois contextos amplamente responsáveis pela aprendizagem de agressão por parte das crianças. Na família, fatores como punição física, reforço dos comportamentos agressivos dos filhos, história de comportamento antissocial familiar e fraca supervisão parental, ajudam no desenvolvimento de comportamento agressivo nas crianças (Rubin & Pepler, 2013).

O problema de Pesquisa

A maioria das pesquisas que abordam a agressão escolar e sua relação com a posição do indivíduo no grupo social tem atuado principalmente sob enfoques tradicionais do comportamento humano, que consideram a agressão como consequência de entornos problemáticos, ao ser humano como um organismo pacífico, igualitário e moral por natureza; e que equiparam a agressão com comportamento antissocial. Desse modo, um olhar mais etológico oferece à compreensão do *bullying* uma oportunidade para ir além dos modelos explicativos centrados na incompetência interpessoal e no patológico, em direção a uma compreensão fundamentada na função do comportamento, considerando as características próprias de nossa espécie como a necessidade de poder e dominância ao invés de ir contra elas (de Waal, 1982; Hawley, 2011). Consideramos que a agressão pode ser comportamento adaptativo, no sentido evolutivo, e que foi selecionado porque implica diversas vantagens para quem a usa, como por exemplo, a consecução de recursos, a proteção da prole e a própria defesa (de Waal, 1982); e igualmente, reconhecemos que o comportamento é um fenômeno multideterminado, e que na dinâmica do *bullying* incidem diversos fatores como a ontogenia, a cultura, a família, a filogenia, as características do grupo social, e as instituições educativas, entre outros.

Quando olhamos a interação entre a agressão e a estrutura do grupo de pares sob a perspectiva mais etológica começa a parecer menos conflituosa a associação entre comportamentos agressivos alta popularidade. Como as novas pesquisas mostram, as crianças agressivas têm tantos amigos quanto as crianças que não são agressivas, e às vezes os agressores pertencem a grupos com mais membros do que os grupos aos que pertencem as crianças pró-sociais (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000; Farmer, Estell, Bishop,

O'neal & Cairns, 2003). Desse modo, a elucidação dos mecanismos que subjazem ao fenômeno do *bullying* pode trazer grandes contribuições para as áreas da intervenção e prevenção de agressão nas escolas. Por exemplo, tem se observado que algumas políticas escolares baseadas na competência poderiam contribuir no comportamento dominante e competitivo dos estudantes. Aliás, sabendo que o *bullying* pode ter a função de atingir certos recursos como a atenção do sexo oposto e a admiração dos colegas, poderiam formular-se novas intervenções, já não voltadas para a melhora dos déficits nas habilidades sociais dos agressores, e sim na elucidação de novas formas nas quais os agressores possam obter uma posição dominante no grupo, mediante estratégias mais pró-sociais (Ellis et al., 2012).

Objetivo Geral

A presente pesquisa tem o objetivo de avaliar a relação existente entre o engajamento em *bullying* (como vítima, agressor) e a posição privilegiada ou não da criança e adolescente no grupo de pares.

Hipóteses

Partindo do arcabouço teórico e das evidências assinaladas, a hipóteses a serem testadas são as seguintes:

1. Participar em *bullying* como agressor se correlacionará positivamente com uma posição privilegiada no grupo (alta popularidade).
2. Participar em *bullying* como agressor se correlacionará com baixa preferência social, ou seja, com baixa aceitação pelo grupo de pares.
3. Participar em *bullying* como vítima se correlacionará com baixa popularidade.
4. Participar em *bullying* como vítima se correlacionará com baixa aceitação social pelo grupo ou baixa preferência social.

5. A correlação entre as variáveis preferência social e popularidade percebida e a variável agressão será diferente para meninos e meninas.

3. MÉTODO

Amostra

Os dados foram coletados em duas escolas públicas localizadas no distrito do Grajaú, na zona sul da cidade de São Paulo, uma da prefeitura e a outra estadual. Inicialmente preencheram os questionários 327 estudantes, pertencentes a 15 salas, de 6º a 8º ano de ensino fundamental. Foram excluídos os sextos anos (duas salas) por terem apresentado dificuldades na compreensão do questionário. Das doze salas restantes, foram excluídas três porque não atingiram a participação mínima de 50% dos estudantes. Assim, conseguimos a participação final de 212 estudantes, 48,08% do gênero feminino e 51,91% do gênero masculino, com idades entre os 12 e 14 anos, sendo três salas referentes ao 7º ano, e seis ao 8º ano.

Os critérios de inclusão no estudo foram os seguintes: 1. Estudantes das turmas de 6º a 8º ano que reunissem os critérios de idade pré-estabelecidos. 2. Estudantes que no dia da coleta de dados estivessem presentes na classe, aqueles estudantes que estivessem ausentes no dia da coleta de dados foram excluídos do estudo. 3. Estudantes que não apresentassem problemas de leitura ou escrita, ou problemas de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as opiniões dos professores.

Instrumentos

Avaliação da preferência social e impacto social através da nomeação de pares (Coie et al., 1982). Foi usada a avaliação sociométrica por nomeação para avaliar a preferência social dos adolescentes. O instrumento consiste em uma entrevista de duas perguntas que são feitas aos participantes sobre a percepção que eles têm sobre seus colegas: a primeira é “quais são os colegas em sua aula de quem você gosta mais, e por quê?” e a segunda é “quais são

os colegas em sua aula de quem você gosta menos, e por quê?”. Com base nas perguntas foi determinado o índice de impacto social, somando as nomeações positivas e negativas padronizadas para cada indivíduo; e à preferência social, a diferença entre as nomeações positivas e negativas padronizadas (Ver anexo 1).

Avaliação da popularidade percebida através da nomeação de pares (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Refere-se à avaliação sociométrica da percepção dos participantes a respeito da reputação de seus colegas. Em lugar de perguntar os nomes de colegas da turma que são mais e menos queridos, se indaga diretamente aos estudantes os nomes dos colegas da sua aula que melhor se adequam às seguintes perguntas: *popularidade* “quais são os colegas mais populares de sua sala de aula? e por quê?” e *impopularidade* “quais são os colegas menos populares de sua sala de aula? e por quê?” (Ver anexo 1).

Avaliação do Bullying Através da Versão Traduzida do *Peer Assessment* (Rubin et al., 1998). O instrumento avalia através da nomeação de pares o fenômeno do *bullying*, consta de 30 afirmativas que descrevem características comportamentais de colegas. Para cada afirmativa o estudante tem que nomear três colegas que melhor coincidam com a descrição feita. As afirmativas são agrupadas em três fatores: fator 1, características pró-sociais; fator 2, características de comportamento agressivo; fator 3, comportamentos de vitimização (Ver anexo 1). Este instrumento foi desenvolvido por Rubin et al. (1998) e foi traduzido para o português e traduzido novamente para o inglês por tradutores bilíngues diferentes (*back-translation*), assim, considera os termos usuais para a cultura onde o instrumento é usado (Ver anexo 1).

Procedimento

Foi realizado o contato com as escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo para apresentar o projeto para as diretorias da escola e os professores com a intenção de discutir com eles as implicações do estudo e de convidá-los a participar na pesquisa. Com a aprovação da escola foi distribuído o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos pais ou responsáveis legais dos estudantes interessados em participar da pesquisa (Ver anexo 2).

Antes da aplicação do questionário que aconteceu de maneira grupal, os estudantes foram convidados a preencher o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) (Ver anexo 3). O TALE foi distribuído e a(o) pesquisador(a) ou aplicador(a) acompanhou aos participantes, no caso de eles apresentarem dúvidas. Assim, foi explicado aos participantes o procedimento da aplicação do questionário, e as questões éticas e de confidencialidade. Seguidamente, foram distribuídos os questionários, existindo um modelo A e B com as perguntas em uma ordem diferente.

Variáveis de Interesse

1) *Status* sociométrico (Coie et al., 1982):

Impacto social. É indicativo da medida em que o aluno alvo influencia o grupo, e também indicativo de quão socialmente visível ele é. A medida é obtida ao somar as escolhas positivas padronizadas (soma padronizada das escolhas como mais gostado para cada participante) e as escolhas negativas padronizadas (soma padronizada das escolhas como menos gostado para cada participante), sendo que a soma é novamente padronizada dentro do grupo.

Preferência social. É indicativo da medida em que o participante alvo é apreciado e aceito pelos colegas. A medida é resultado de subtrair as escolhas positivas padronizadas (soma padronizada das escolhas como mais gostado para cada participante) das escolhas negativas padronizadas (soma padronizada das escolhas como menos gostado para cada participante) e de padronizar a subtração novamente dentro do grupo.

2) Popularidade percebida. A popularidade percebida é uma medida da reputação de ser popular, é obtida subtraindo o número padronizado de escolhas como “mais popular” menos o número padronizado de escolhas como “menos popular”, e padronizando o resultado dentro do grupo.

3) Agressividade e vitimização. Calculamos o número de citações que cada participante recebeu para cada item do *Peer Assessment* dentro de cada sala. A soma das citações para as perguntas relacionadas com a agressividade foi padronizada dentro de cada sala, o mesmo foi feito com as perguntas de vitimização. A partir daí, definimos para cada estudante um índice de vitimização e um índice de agressividade. Assim, valores positivos de agressividade indicaram que esses indivíduos apresentaram índices acima da média do grupo, e valores negativos indicaram que tais indivíduos apresentaram índices menores do que a média.

Procedimento de Análise Estatística

Para identificar o envolvimento de cada estudante com o *bullying*, utilizamos os índices de agressividade e vitimização padronizados para cada participante. Foram considerados como agressoras as crianças que tiveram pontuações no índice de agressividade

um desvio-padrão acima da média, e, como vítimas, as crianças com pontuações no índice de vitimização também um desvio-padrão acima da média.

Utilizamos o método equações de estimação generalizadas (GEE), comumente usado para analisar dados com dependência, com o intuito de investigar: A) a correlação entre o índice de agressividade e as pontuações de preferência social e impacto social (*status* sociométrico) e a pontuação de popularidade percebida; e B) a correlação entre o índice de vitimização e as pontuações de preferência social, impacto social e a pontuação de popularidade percebida. Assim, foram feitos dois modelos separados para responder a cada pergunta: o primeiro considerou a agressividade como resposta, e gênero, preferência social, impacto social e popularidade percebida, assim como as interações das três últimas variáveis com o gênero, como variáveis explicativas. O segundo modelo considerou a vitimização como resposta e gênero, preferência social, impacto social e popularidade percebida, assim como as interações das três últimas variáveis com o gênero, como variáveis explicativas. Utilizou-se o método de estimação de Máxima Verossimilhança Restrita e função de ligação identidade. Nos dois modelos, foi incluído um efeito aleatório de tal forma a incorporar um componente de variância para modelar a dependência entre as respostas dos alunos de uma mesma sala.

Num primeiro momento, ajustou-se um modelo com todos os fatores principais e as interações com o gênero, no entanto o modelo final incluiu somente os efeitos significativos para explicar as variáveis respostas. Utilizou-se um nível de significância de 5%. Todas as análises foram conduzidas no SAS software 9.2.

Aspectos éticos

Antes da coleta de dados o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para sua aprovação (ver anexo 4). Frequentemente professores, pais e os comitês de ética apresentam preocupações a respeito do uso da informação coletada por parte dos participantes no futuro, com medo de um possível aumento das interações negativas. Com o objetivo de diminuir as possíveis consequências negativas do método usado, a presente pesquisa considerou algumas das recomendações éticas feitas por Bell-Dolan e Wessler (1994):

1. Os participantes não tiveram acesso aos resultados do teste sociométrico.
2. Foi obtido o consentimento da escola participante, apresentando a totalidade das perguntas ao diretor ou coordenador, e posteriormente foram obtidos os consentimentos dos pais e responsáveis legais.
3. No momento da aplicação, recomendou-se deixar um espaço grande entre os participantes e usar uma folha de papel para esconder as respostas.
4. Falou-se com os participantes sobre a confidencialidade durante a leitura do termo de assentimento livre e esclarecido, mas explicitamente não proibimos aos participantes compartilhar suas respostas, pois pesquisas apontam que essa instrução poderia aumentar a curiosidade e vontade das crianças de compartilhá-las.

Pesquisas na área da avaliação sociométrica (i. e. Bell-Dolan, Foster & Christopher, 1992; Bell-Dolan, Foster & Sikora, 1989; Ratiner, Weissberg & Caplan 1986) apoiam a hipótese de que a participação neste tipo de estudo não implica riscos superiores aos normalmente encontrados no dia a dia. Crianças que foram avaliadas pelo método sociométrico não acrescentaram as interações negativas com os colegas impopulares, os

participantes não foram mais isolados socialmente, e com pouca frequência os participantes expressaram sentimentos de infelicidade ou solidão por conta da participação do estudo.

4. Resultados

Dados Descritivos

A amostra final do presente estudo esteve composta por 314 estudantes que foram nomeados por seus colegas, pertencentes a duas escolas, sendo 153 participantes do gênero feminino e 161 do gênero masculino. A partir das nomeações nos instrumentos já apresentados, obtiveram-se as pontuações nos índices de vitimização, agressividade, impacto social, preferência social e popularidade percebida desses 314 estudantes. A figura 1 apresenta a distribuição de participantes nomeados por gênero pertencentes às duas escolas.

Figura 1. Número total de participantes por cada gênero.

No nosso estudo, participaram estudantes do 7º e 8º ano, mas o número dos estudantes pertencentes a cada uma das salas, e mesmo o número de salas por ano não foi heterogêneo obedecendo à eliminação das salas com porcentagens baixas de assistência e a características próprias de cada escola. Assim, observa-se que mais estudantes do oitavo ano fizeram parte do estudo do que do sétimo ano. A distribuição dos participantes em cada uma das salas é apresentada na figura 2.

Figura 2. Número total de participantes por cada uma das salas.

Envolvimento em *bullying*, agressividade e vitimização

O 9,872% (31 participantes) dos adolescentes da nossa amostra foram identificados como agressores, dado que a pontuação em agressividade desses participantes encontrou-se um desvio padrão acima da média. O envolvimento como agressor foi maior para meninos do que para meninas, só 32,258% foram do gênero feminino. A figura 3 apresenta a distribuição por gênero do envolvimento em *bullying*.

O 10,828% (34 participantes) foram identificados como vítimas, pois sua pontuação em vitimização encontrou-se um desvio padrão acima da média. Do total das vítimas, só 14,705% foram meninas, ou seja, no nosso estudo são mais vitimizados os meninos do que as meninas. Por sua vez, 5,09% do total da amostra foram identificados como vítimas-agressores.

Figura 3. Distribuição por gênero do número total de envolvidos em *bullying*.

Figura 4. Distribuição por gênero do número total de envolvidos em *bullying*.

Gráficos descritivos da relação entre agressividade, vitimização e as demais variáveis, considerando o gênero

Os diagramas de dispersão são ferramentas de análise que representam de maneira gráfica a relação existente entre duas variáveis. Usam as coordenadas cartesianas para apresentar os valores das duas variáveis, os dados de uma variável são determinados pela sua posição no eixo horizontal (x) e os valores de outra variável determinados pela posição no eixo vertical (y). o objetivo do diagrama é observar uma possível correlação numa primeira instancia antes de elaborar análises estatísticas.

Agressividade Padronizada Versus Popularidade Padronizada. A figura 5 apresenta o diagrama de dispersão, onde o eixo vertical representa a pontuação da agressividade padronizada, e o eixo horizontal a pontuação para a popularidade padronizada, explorando o comportamento conjunto entre as duas variáveis. As retas mostram o relacionamento médio linear entre as duas variáveis, para cada um dos subgrupos. Segundo a figura, o comportamento dos dois subgrupos (meninos e meninas) a respeito da relação entre as duas variáveis mencionadas é similar pela aparência paralela das duas retas. A direção das duas retas sugere uma correlação positiva entre as variáveis.

Figura 5. Diagrama de dispersão para as variáveis agressividade padronizada versus popularidade padronizada. Os pontos azuis representam a localização das pontuações das meninas e os pontos laranja a localização das pontuações dos meninos.

A Agressividade Padronizada Versus a Preferência Social Padronizada. A Figura 6 apresenta o diagrama de dispersão da potencial relação entre as duas variáveis, agressão padronizada e a preferência social padronizada. Cada ponto no diagrama representa a posição da pontuação de um indivíduo nas duas variáveis. Segundo o diagrama, observamos similaridade na direção da direção das retas para os dois gêneros e um comportamento decrescente das duas retas, o que sugere uma possível correlação negativa.

Figura 6. Diagrama de dispersão da variável agressão padronizada versus preferência social padronizada. Os pontos azuis representam a localização das pontuações das meninas e os pontos laranja a localização das pontuações dos meninos.

Agressividade Padronizada Versus Impacto Social Padronizado. O diagrama de dispersão da Figura 7 apresenta a representação visual do comportamento conjunto das duas variáveis mencionadas, no eixo vertical a variável agressividade padronizada e no eixo horizontal a variável impacto social padronizado. No diagrama observamos que as duas retas têm comportamento similar, ou seja, a relação entre as variáveis pode ser similar para meninos e meninas; e dada sua direção é crescente a correlação entre as duas variáveis poderia ser positiva.

Figura 7. Diagrama de dispersão para as variáveis agressividade padronizada e impacto social padronizado. Os pontos azuis representam a localização das pontuações das meninas e os pontos laranja a localização das pontuações dos meninos.

Vitimização padronizada e popularidade percebida. O gráfico de dispersão, na Figura 8, é uma representação visual do comportamento das duas variáveis mencionadas. De acordo com o gráfico, como as duas retas estão quase paralelas ao eixo X, pode esperar-se que não exista associação entre as variáveis, nem haja provável diferença de gênero.

Figura 8. Diagrama de dispersão entre as variáveis vitimização padronizada e popularidade padronizada. Os pontos azuis representam a localização das pontuações das meninas e os pontos laranja a localização das pontuações dos meninos.

Vitimização padronizada e preferência social. O gráfico de dispersão, na Figura 9, é também uma representação visual das variáveis mencionadas, junto com os dois subgrupos de nosso interesse, meninos e meninas. De acordo com o gráfico, as duas retas se mostram decrescentes, o que sugere uma correlação negativa entre as variáveis, tanto para meninas quanto para meninos.

Figura 9. Diagrama de dispersão entre as variáveis vitimização padronizada e preferência social. Os pontos azuis representam a localização das pontuações das meninas e os pontos laranja a localização das pontuações dos meninos.

Vitimização padronizada versus impacto social padronizado. O gráfico de dispersão (Figura 10) mostra o possível comportamento entre as duas variáveis mencionadas, sendo vitimização no eixo vertical e impacto social no eixo horizontal. A reta para meninas e meninos apresenta direção crescente, com inclinação maior para a reta que representa as pontuações dos meninos. Sugerindo correlação positiva entre as variáveis.

Figura 10. Diagrama de dispersão entre as variáveis vitimização padronizada e impacto social padronizado. Os pontos azuis representam a localização das pontuações das meninas e os pontos laranja a localização das pontuações dos meninos.

A seguir, são apresentados os resultados do método de equações de estimação generalizadas (GEE). Foram feitos dois modelos separados: 1. O primeiro modelo considera a agressividade em função da preferência social, impacto social, popularidade percebida junto com as interações com o gênero. 2. O segundo modelo considera a vitimização em função da preferência social, impacto social, popularidade percebida junto com as interações com gênero. Sempre controlando a dependência entre as respostas dos alunos da mesma sala.

Modelos de Equações de Estimação Generalizadas Para as Variáveis de Agressividade e Vitimização

Modelo 1. Equações de Estimação Generalizadas para a Variável de Agressividade

Encontramos que a sala é de fato uma fonte de dependência entre as variáveis observadas com uma estimativa de 0,165. Na Tabela 2 observa-se que não interação entre

gênero e as outras variáveis. Se encontra que há diferença significativa entre meninos e meninas a respeito da agressividade, mas a relação entre agressividade e impacto social é semelhante para meninos e meninas; a relação entre agressividade e preferência social é semelhante para meninos e meninas, e a relação entre agressividade e popularidade percebida é semelhante para meninos e meninas. Seguidamente o modelo foi ajustado sem as interações entre o gênero e as variáveis de preferência social, impacto social e popularidade percebida com o objetivo de interpretar os efeitos principais.

Tabela 2 - Interações entre gênero e as outras variáveis no modelo de agressividade.

Variáveis Explicativas	χ^2	Valor F	Pr > xiq	Pr > F
Impacto Social/ gênero	1,29	1,29	0,2562	0,2562
Preferência Social/ gênero	2,63	2,63	0,1052	0,1052
Popularidade Percebida/ gênero	0,32	0,32	0,5728	0,5728

No modelo final (tabela 3), observa-se que há relação direta entre o impacto social e a agressividade que é significativa: quanto maior o impacto social, maior a agressividade. A cada aumento de uma unidade no impacto social a agressividade aumenta 0,415, e essa relação é semelhante para meninas e meninos. Há uma relação inversa e significativa entre preferência social e agressividade, quanto maior a preferência social, menor é a agressividade, a cada aumento de uma unidade na preferência social, a agressividade diminui

0,397, e essa relação é semelhante para meninos e meninas. A respeito da popularidade percebida, há uma relação direta e significativa entre a popularidade percebida e a agressividade, quanto maior a popularidade percebida, maior a agressividade. A cada aumento de uma unidade na popularidade, a agressividade aumenta 0,4275, e essa relação é semelhante para meninos e meninas.

Tabela 3 - Soluções para efeitos fixos e testes de efeitos fixos, considerando agressividade como resposta.

Variáveis explicativas	Estimativa	Erro Padrão	Valor T	Pr > T	χ^2	Valor F	Pr>Xi 2	Pr > F
Impacto social	0,4151	0,04154	9,99	<,0001	99,86	99,86	<.0001	<.0001
Preferência social	-0,3979	0,04290	-9,27	<,0001	86,02	86,02	<.0001	<.0001
Popularidad e percebida	0,4257	004198	10,14	<,0001	102,87	102,87	<.0001	<.0001

Nota: alpha 0,05

A respeito do gênero, a agressividade foi diferente para meninos e meninas, sendo que para os meninos ela é maior, o escore médio é positivo e encontra-se acima da média. E para as meninas a agressividade é menor, o escore médio é negativo e encontra-se abaixo da média (tabela 4)

Tabela 4 - Meios Quadrados Mínimos da Variável Agressividade Para os Dois Gêneros.

Gênero	Estimativa	Erro padrão	Valor t	Pr> t	Lower	Upper
F	-0,1682	0,05833	-2,88	0,0039	-0,2825	-0,05384
M	0,1652	0,05681	2,91	0,0036	0,05384	0,2765

Nota: alpha de 0,05

Modelo 2. Equações de Estimação Generalizadas para a Variável de Vitimização

No modelo considerou-se a vitimização como resposta e o gênero, preferência social, impacto social e popularidade percebida como variáveis explicativas. O modelo permitiu encontrar que a vitimização não está associada à popularidade, nem para meninos e nem para meninas. Não se encontrou interação entre o gênero e a preferência social no que respeita à vitimização: a vitimização está relacionada à preferência social da mesma forma para meninos e meninas. Encontrou-se interação entre o gênero e o impacto social, em relação à vitimização, ou seja, a vitimização está relacionada ao impacto social, mas de forma diferente para meninas e meninos (Tabela 5).

Tabela 5 - Interações entre gênero e as outras variáveis no modelo de vitimização.

Variáveis explicativas	χ^2	Valor F	Pr > xi2	Pr > F
Impacto social/ gênero	14,49	14,49	0,0001	0,0001
Preferência social/ gênero	0,08	0,08	0,7714	0,7714
Popularidade percebida/ gênero	1,55	1,55	0,2133	0,2133

A continuação os efeitos não significativos foram excluídos e um modelo final com os efeitos significativos foi rodado para interpretação. A Tabela 6 mostra a existência de uma relação inversa entre preferência e vitimização, quanto maior a preferência, menor a vitimização, sendo que a cada aumento de uma unidade na preferência, a vitimização diminui 0,236, e essa relação é semelhante para meninos e meninas. Há relação direta entre impacto social e vitimização, ou seja, quanto maior o impacto social, maior a vitimização. Entretanto, essa relação é diferente de acordo com o gênero, sendo que para os meninos a vitimização aumenta mais com o aumento do impacto social do que para meninas. Para os meninos, a cada aumento de uma unidade no impacto social, a vitimização aumenta 0,559, enquanto que para as meninas, a cada aumento de uma unidade no impacto social, a vitimização aumenta 0,2201.

Tabela 6 - soluções para efeitos fixos e testes de efeitos fixos, considerando agressividade como resposta.

Variáveis explicativas	Estimativa	Erro padrão	Valor T	Pr > T	χ^2	Valor F	Pr>Xi2	Pr > F
Impacto social	0,5596	0.06477	8.64	<.0001	68,71	68,71	<.0001	<.0001
Preferência social	-0.2366	0.04914	-4.82	<.0001	23,19	23,19	<.0001	<.0001
genero	-0,6432	0,09361	-6,87	<.0001	47,21	47,21	<.0001	<.0001
Impacto social/genero	-0,3395	0,09443	-3,60	0,0003	19,23	19,23	0,0003	0,0003

Nota: alpha de 0,05

A respeito das diferenças de gênero, os resultados mostram que a vitimização foi maior para os meninos do que para as meninas (Tabela 7).

Tabela 7 - Meios Quadrados Mínimos da Variável Vitimização Para os Dois Gêneros.

Gênero	Estimativa	Erro padrão	Valor t	Pr> t	Lower	Upper
F	-0,3155	0,06654	-4,74	<,0001	-0.4459	-0.1851
M	0.3333	0.06489	5.14	<.0001	0.2062	0.4605

Nota: alpha de 0,05

5. Discussão

A escola é um importante contexto de troca social para crianças e adolescentes de múltiplas culturas. As crianças e adolescentes são agrupados com outros escolares da mesma idade, em grupos de grão número (sobre tudo no contexto da escola pública latino-americana) e com indivíduos do sexo oposto e do mesmo sexo. Assim, temos a grandes grupos de alunos convivendo juntos sob a premissa de baixa supervisão adulta que se incrementa no decorrer dos anos escolares. Tais características da interação escolar são um terreno fértil para o surgimento do *bullying*. Em geral, nossos resultados são consistentes com as ideias sobre como os grupos funcionam, e sobre como o mesmo grupo valoriza aos indivíduos que promovem o funcionamento do grupo. As principais recompensas que o agressor recebe, no nível grupal, seriam o poder, a atenção dos pares e a obtenção de *status* elevado, através da vitimização de membros do grupo que são excluídos, fomentando a coesão do grupo (Damon & Lerner, 2008).

Neste estudo, investigamos se o envolvimento em *bullying*, seja como agressor, ou como vítima, está correlacionado ao quanto o participante é estimado pelos colegas, ou citado, ou percebido como popular.

Na presente pesquisa, 12,1% dos participantes perpetraram *bullying*, e 10,8% foram classificados como vítimas. A prevalência de *bullying* nas escolas brasileiras tem se mostrado heterogênea ao comparar pesquisas. Por exemplo, na pesquisa de Rech, Halpern, Tedesco e Santos (2013), 7,1% dos estudantes foram classificados como agressores, 10,2% dos estudantes foram classificados como vítimas, e 2,52% foram vítimas-agressores, numa amostra de escolares entre os 11 a 14 anos. No estudo de Moura, Cruz e Quevedo (2011), a incidência de vitimização foi de 17,6% em uma amostra com 1.075 estudantes de 1ª a 8ª

séries. No estudo de Alckmin-Carvalho (2014) em estudantes de escolas públicas na cidade de São Paulo, 20,1% dos participantes foram classificados como vítimas em pelo menos um dos dois instrumentos usados para identificar o *bullying*. Em outro estudo, 9,6% dos estudantes entrevistados praticaram *bullying*, dos quais 5,3% praticam *bullying* físico, 5% praticam *bullying* verbal e 3,7% praticam *bullying* social (Silva & Costa, 2016). Tais descobertas heterogêneas podem ser explicadas pelas diferenças metodológicas, como o uso de diversos instrumentos para avaliar o *bullying* entre as pesquisas, diferenças de idade e gênero nas características da amostra, além de divergências na definição de *bullying* entre os estudos. As diferenças levantam a questão do não consenso entre os pesquisadores a respeito do fenômeno que estão pesquisando.

A respeito da influência do gênero os resultados da nossa pesquisa mostram que a porcentagem de envolvimento, como vítima e agressor, foi maior para os meninos do que para as meninas. Tais achados estão em consonância com a maioria dos estudos de agressividade que revelam que os meninos se envolvem mais em brincadeiras de lutas e jogos violentos (Rubin & Pepler, 2013). Por exemplo, no estudo de Iossi-Silva, Pereira, Mendonça, Nunes e Oliveira (2013) encontrou-se que os níveis de vitimização e agressão foram significativamente maiores para os meninos do que para as meninas em estudantes portugueses de 7 a 14 anos de idade. Em outro estudo, já em população brasileira, Maltos e Jaeger (2015) também encontraram que os meninos se destacaram como agressores e como vítimas, sendo que os meninos usaram mais a força física em quanto as meninas usaram mais a agressão verbal nos eventos agressivos.

As diferenças sexuais em determinado comportamento estão marcadas pelas trajetórias de desenvolvimento possíveis. No caso da agressão, as diferenças de gênero estão modeladas

por fatores situacionais, experiências interacionais do passado, características individuais e antecedentes culturais, sendo estas ao mesmo tempo influenciadas por restrições biológicas, como proposto por Hinde (1997), é dizer, que uma criança em crescimento faz parte de uma rede de relacionamentos que afetam o seu desenvolvimento, no caso, os comportamentos agressivos. O desenvolvimento individual está influenciado por diferentes níveis de complexidade social: o individual, as interações, as relações e o grupo; esses níveis interatuam com as relações dialéticas entre eles e interatuam a estrutura sociocultural composta por valores e crenças. Um clássico exemplo são as diferenças de gênero encontradas na relação mãe-filho, tal relação é influenciada ao mesmo tempo pelo temperamento materno, pelos comportamentos estereotípicos de gênero mantidos pela mãe e pelo temperamento da criança. Desse modo propensões biológicas muito pequenas podem ser exageradas e distorcidas pelos estereótipos sociais influenciando de maneira transcendental o desenvolvimento individual. A partir dos elementos bióticos e abióticos envolvidos no desenvolvimento das crianças - o que inclui a fisiologia, o ambiente escolar e familiar, o grupo social e a cultura – as trajetórias de desenvolvimento levam a uma diferença na manifestação agressividade física: a partir de uma diferença inicial nos níveis de testosterona, por exemplo, há um reforço social que intensifica tais diferenças (Fausto-Sterling, 2000). A replicação do procedimento que adotamos em ambientes escolares com diferentes características sociais e culturais (cidades grandes, vilas; povos de diferentes etnias; escola com muitas ou poucas crianças) deve evidenciar diferentes resultantes comportamentais possíveis.

Descobertas sobre a Preferência Social

As descobertas da presente pesquisa revelam que há uma relação inversa, semelhante para os dois gêneros, entre preferência social e agressividade, ou seja, quanto maior a preferência social menor é a agressividade tanto para os meninos quanto para as meninas. Esses resultados estão em conformidade com as pesquisas que relatam que os perpetradores de *bullying* tendem a ser menos gostados pelos seus colegas, ou seja, recebem menos nomeações quando seus colegas são indagados com a questão: “quais são os colegas da sua sala de quem você mais gosta?” (Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Sentse, Kiuru, Veenstra & Salmivalli, 2014). Tal relação também foi encontrada em pré-escolares, como no estudo de Camodeca, Caravita & Coppola, (2015) com crianças entre 3 a 6 anos de idade; em crianças escolares, como no estudo Jia e Mikami (2015) onde o alto comportamento externalizante e junto com a presença de baixa preferência social previam a classificação como agressor no *bullying* em crianças de 6 a 9 anos de idade; e em adolescentes escolares, como o estudo de Palacios e Berger (2016) no qual se demonstrou correlação negativa entre ser agressor(*bullying*) e preferência social, mas só para os meninos, em escolares chilenos do 6º e 7º ano. Não obstante, alguns estudos têm em população adolescente comprovado que seus agressores apresentaram preferência social média (i. e. Pouwels et al., 2017).

Tais descobertas trazem a questão dos benefícios e custos da agressão. A agressividade é muitas vezes bem-sucedida na mudança do comportamento do outro, na obtenção de recursos e na manutenção de posição dominante na hierarquia social (Alcock, 2009; Rodkin, Espelage & Hanish, 2015); não obstante, também traz consequências negativas, para o agressor e o grupo, como risco de dano físico próprio e dos outros, perda de amigos ou aliados

por dano dos relacionamentos sociais, rejeição do grupo e colocar aos outros membros do grupo em risco de sérios problemas de ajuste (Boehm, 1999; Rodkin et al., 2015).

A respeito da preferência social e a vitimização, encontramos correlação inversa entre as variáveis, ou seja, os adolescentes que são gostados pelos colegas (nomeados na pergunta: quais são os colegas de sala de quem você mais gosta?) são menos vitimizados, e por sua vez, as vítimas tendem a apresentar baixa preferência social. Achados similares foram reportados por Elledge, Elledge, Newgent e Cavell (2016), nesse estudo a preferência social avaliada em outono, através de autorelato e do relato dos colegas, foi um preditor negativo significativo de vitimização na primavera, depois de que foram controlados os níveis anteriores de vitimização entre pares. Em outro estudo com crianças entre os 6 e 9 anos de idade, as crianças com alta preferência social tiveram menor probabilidade de ser identificadas como vítimas, a baixa preferência social foi um moderador para a relação entre comportamento externalizante e vitimização, mas não se encontrou efeito principal significativo da preferência social sobre a papel de vítima (Jia & Mikami, 2015). Estas descobertas poderiam indicar que os agressores escolhem seletivamente as vítimas que apresentam baixa preferência social, ou seja, escolhem vítimas rejeitadas ou pouco apreciadas pelo grupo de pares que provavelmente não vão ser defendidas pelos colegas, diminuindo assim os custos da agressão para os agressores (Hawley, 2003; Wurster & Xie, 2014). Não obstante, só estudos longitudinais poderiam esclarecer se a baixa preferência social antecede à vitimização ou é consequência dela.

A importância da caracterização das vítimas reside nas possíveis intervenções que poderiam ser feitas para diminuir os episódios de *bullying*, tais como intervenções encaminhadas a fortalecer as habilidades sociais das vítimas e a promover a inclusão do

indivíduo no grupo. Dado que a aceitação social do grupo, apresentar uma rede social e de amizade poderiam ser fatores de proteção frente à vitimização.

Descobertas sobre a Popularidade Percebida.

Nossos achados confirmam a hipótese de que é possível ser agressivo e ao mesmo tempo apresentar alta popularidade, confirmando os resultados de pesquisas anteriores em amostras de crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias. (Berger & Caravita, 2016; de Bruyn, Cillessen & Wissink, 2010; Palacios & Berger, 2016; Peeters et al., 2010 ; Pouwels, et al., 2017). Mas ao contrário do esperado a partir da literatura anterior (i. e. Bruyn et al., 2010), no presente estudo não encontramos correlação negativa entre popularidade percebida e vitimização.

A descoberta sobre a popularidade dos agressores não resulta surpreendente quando consideramos que pesquisas têm reportado alta correlação entre a popularidade percebida e reconhecidos marcadores de dominância social, e têm vinculado a popularidade percebida a características como prestígio social, liderança e influência social (i. e. Eder, 1985; Lease, Kennedy & Axelrod, 2002); e o incremento do poder social e a popularidade no longo do tempo como consequência do comportamento agressivo (Cillessen & Rose, 2005).

Uma possível explicação para a associação entre popularidade e envolvimento em *bullying* como agressor se encontra na teoria de controle de recursos de Hawley (1999). Hawley propõe que a agressão (lutas, *bullying*, coerção) e o comportamento pró-social (cooperação, convites, pedidos) são duas estratégias competitivas que compartilham a mesma função: a consecução de recursos. Ambas estratégias têm metas instrumentais imediatas, mas as estratégias pró-sociais e não as agressivas ajudam na manutenção de lações de amizade e promovem o acesso a recursos no futuro (Hawley, 2002, 2011). Assim, os agressores acessam

a certos recursos através das agressões, entre os quais pode estar a posição de visibilidade e de poder dentro do grupo social.

O sucesso do agressor pode residir também no uso diferencial de tipos de agressão. Tem se demonstrado que os agressores que têm alta popularidade usam estratégias pró-sociais aliás de estratégias agressivas nas interações com seus colegas, aliás, usam preferencialmente a agressão indireta, como a exclusão e as fofocas, frente a indivíduos de *status* elevado e a agressão direta, como a agressão física e verbal, com os alvos de baixo *status* conseguindo passar despercebidos (Hawley, 2003; Wurster & Xie, 2014). A escolha seletiva de vítimas por parte dos agressores populares também poderia aplicar neste quesito, poderia ser que os agressores populares mitiguem as consequências negativas da agressão escolhendo vítimas que não vão ser protegidas ou defendida pelos colegas (Findley & Ojanen, 2013). Mas para demonstrar o anterior é preciso estudos que permitam conhecer a identidade das vítimas dos agressores populares.

Segundo Garandeau e Salmivalli (2014) a identificação dos *agressores* populares é de grande importância dado que as intervenções são menos eficazes para os *agressores* populares em comparação com os agressores impopulares por três razões: 1. Os agressores populares recebem recompensas sociais por seu comportamento; 2. Os comportamentos de *bullying* são facilitados por uma posição de poder no grupo de pares. 3. As testemunhas estão menos motivadas a intervir no *bullying* quando este for iniciado por agressores populares. Assim, a relevância da identificação dos *agressores* populares reside na possibilidade de desenvolver intervenções *anti-bullying* melhores e mais eficazes.

No presente estudo, o vitimizado não é necessariamente uma pessoa percebida como não popular: há outros elementos envolvidos na escolha do alvo de agressividade. Esses

elementos podem ser peculiares de cada macro e micro contexto cultural. Além da compreensão sobre os valores de cada cultura, um olhar mais detalhado na dinâmica interacional (por exemplo, por meio de filmagens, como nos estudos de Dayton e Rogoff (2016)) pode fazer ressaltar os fatores envolvidos em cada contexto.

Um dado relevante obtido indiretamente durante a presente pesquisa foi a alta porcentagem de absenteísmo escolar das salas participantes, por exemplo, três salas tiveram que ser excluídas do estudo porque não atingiram a participação mínima do 50% dos estudantes presentes no dia da coleta. Esses resultados não desentoa com os dados apresentados pelo informe PISA (para latino-americana e o caribe, ano 2015), de acordo com os dados do informe o absenteísmo escolar na região é alto e tem aumentado, associando-se com piores resultados nas provas, e sendo mais comum entre os estudantes mais desfavorecidos. Uruguai, Republica Dominicana, Brasil, Colômbia e Peru têm as taxas maiores de absenteísmo da região, e estão entre os piores 10 países entre todos os participantes a respeito do absenteísmo. Também Colômbia, Uruguai, Brasil e Peru foram os países onde o absentismo escolar aumentou mais entre os anos 2012 e 2015 (Bos, Moffa, Vegas, & Zoido 2016). Este achado resulta relevante porque sabe-se que os alunos precisam frequentar a escola diariamente para ter sucesso acadêmico, e que o absenteísmo é um preditor da deserção e evasão permanente da escola (Guinan, McGuckin, & Ali, 2002).

Em geral, chamamos aqui a atenção para a instrumentalidade das estratégias pró-sociais e anti-sociais, já que objetivos sociais e materiais podem ser atingidos através de ameaças, intimidação ou através da cooperação amigável. Assim, salientamos que as duas estratégias, anti-sociais e pró-sociais, compartilham a mesma função subjacente como a obtenção de popularidade e reconhecimento dentro do grupo. Reconhecer o papel social da agressividade

envolvida no *bullying* é um passo importante para o planejamento de intervenções efetivas. Adolescentes podem ser reconhecidos como indivíduos populares, mesmo não sendo gostados, apreciados, e queridos pelo grupo, e podem, ao mesmo tempo ser agressivos. O que faz com que um adolescente não seja estimado? De quais formas não agressivas poderia atingir-se a popularidade? São estas características que devem ser trabalhadas no combate ao *bullying*.

Considerações Finais

Em resumo, a popularidade está associada a pontuações em agressão acima da média, e a vitimização está associada a baixa preferência social dos colegas. A respeito das considerações futuras, consideramos importante o papel desse tipo de descobertas, que desmistificam a agressão como comportamento patológico, na formulação de novas intervenções escolares que tenham por objetivo a diminuição do fenômeno do bullying nas escolas. Por exemplo, intervenções focadas em oferecer aos agressores modos novos e inovadores de atingir uma posição alta na hierarquia social, diferentes à agressão.

6. Referências

- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). Peer power. *Preadolescent Culture and Identity*. Brunswick.
- Alckmin-Carvalho, F., Izbick, S., & da Silva Melo, M. H. (2014). Problemas de comportamento segundo vítimas de *bullying* e seus professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3).
- Alcock, J. (2009). *Animal behavior: an evolutionary approach*. Sunderland, Mass.: Sinauer Associates.
- Altizer, S., Nunn, C. L., Thrall, P. H., Gittleman, J. L., Antonovics, J., Cunningham, A. A., & Poss, M. (2003). Social organization and parasite risk in mammals: integrating theory and empirical studies. *Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics*, 34(1), 517-547.
- Aureli, F., & deWaal, F. B. (2000). *Natural conflict resolution*. Univ of California Press.
- Bagatell, C. J., Heiman, J. R., Rivier, J. E., & Bremner, W. J. (1994). Effects of endogenous testosterone and estradiol on sexual behavior in normal young men. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 78(3), 711-716.
- Ballesteros-Pérez, P., González-Cruz, M. C., & Fernández-Diego, M. (2012). Human resource allocation management in multiple projects using sociometric techniques. *International Journal of Project Management*, 30(8), 901-913.
- Bandura, A., Walters, R. H., & Riviére, A. (2007). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial Sa.
- Barlett, C. P., Gentile, D. A., Anderson, C. A., Suzuki, K., Sakamoto, A., Yamaoka, A., & Katsura, R. (2014). Cross-cultural differences in cyberbullying behavior: A short-term longitudinal study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 300-313.
- Bateson, P., & Laland, K. N. (2013). Tinbergen's four questions: an appreciation and an update. *Trends in ecology & evolution*, 28(12), 712-718.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 99-106.
- Berger, C., & Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of adolescence*, 46, 45-56.

- Besag, V. E. (2006). Bullying among girls: friends or foes?. *School psychology international*, 27(5), 535-551.
- Bijleveld, A. I., van Gils, J. A., Jouta, J., & Piersma, T. (2015). Benefits of foraging in small groups: an experimental study on public information use in red knots *Calidris canutus*. *Behavioural processes*, 117, 74-81.
- Binsfeld, A. R., & de Macedo Lisboa, C. S. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar. *Interpersona*, 4(1), 74.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. American Psychological Association.
- Björkqvist, K. (2015). White rage": Bullying as an Antecedent of School Shootings. *J Child Adolesc Behav*, 3(175), 2.
- Boehm, C. (1999). The natural selection of altruistic traits. *Human Nature*, 10(3), 205-252.
- Book, A. S., Starzyk, K. B., & Quinsey, V. L. (2001). The relationship between testosterone and aggression: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 6(6), 579-599.
- Borráz-León, J. I., Herrera-Pérez, J. J., Cerda-Molina, A. L., & Martínez-Mota, L. A. (2015). Testosterona y salud mental: una revisión. *Psiquiatría Biológica*, 22(2), 44-49.
- Burkhardt, R. W. (2014). Tribute to Tinbergen: putting Niko Tinbergen's 'Four Questions' in historical context. *Ethology*, 120(3), 215-223.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and social psychology bulletin*, 28(12), 1679-1686.
- Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical psychology review*, 17(6), 605-619.
- Camodeca, M., Caravita, S., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive behavior*, 41(4), 310-321.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of *bullying*. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.

- Castro, R. E. F. D., Melo, M. H. D. S., & Silvaes, E. F. D. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318.
- Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. *Análisis y propuestas de intervención*. *Luca de tena*, 15, 280-27.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(2), 333-352.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, (15).
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., Foulsham, T., Kingstone, A., & Henrich, J. (2013). Two ways to the top: Evidence that dominance and prestige are distinct yet viable avenues to social rank and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 103.
- Cillessen, A. H. (2009). Sociometric methods. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York: Guilford.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). Sociometric *status* and peer group behavior: Previous findings and current directions.
- Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102-105.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 779–862). Toronto: Wiley
- Coie, JD, Dodge, KA, & Cappelletti, H. (1982). Dimensions and types of social *status*: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of *bullying* and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Cui, S., Cheng, Y., Xu, Z., Chen, D., & Wang, Y. (2011). Peer relationships and suicide ideation and attempts among Chinese adolescents. *Child: care, health and development*, 37(5), 692-702.

- Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.). (2008). *Child and adolescent development: An advanced course*. John Wiley & Sons.
- de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with *bullying* and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566.
- De Waal, F. (1982). Chimpanzee politics: Sex and power among apes. *London, UK: Jonathan Cape*.
- De Waal, F. B. (1989). Food sharing and reciprocal obligations among chimpanzees. *Journal of Human Evolution*, 18(5), 433-459.
- DeRosier, M. E., & Mercer, S. H. (2009). Perceived behavioral atypicality as a predictor of social rejection and peer victimization: Implications for emotional adjustment and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 46(4), 375-387.
- D'Esposito, S., Blake, J., & Riccio, C. (2011). Adolescents' vulnerability to peer victimization: Interpersonal and intrapersonal predictors. *Professional School Counseling*, 14(5), 299-309.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face *bullying*: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of education*, 154-165.
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., & Cavell, T. A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: the protective role of teacher-student relationships. *Journal of abnormal child psychology*, 44(4), 691-703.
- Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A. J., Gray, P., Griskevicius, V., ... & Wilson, D. S. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: implications for science, policy, and practice. *Developmental psychology*, 48(3), 598.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'neal, K. K., & Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural african american early adolescents. *Developmental psychology*, 39(6), 992.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90-98.
- Fausto-Sterling, A. (2000). The five sexes, revisited. *The sciences*, 40(4), 18-23.

- Findley, D., & Ojanen, T. (2013). Agentic and communal goals in early adulthood: Associations with narcissism, empathy, and perceptions of self and others. *Self and Identity*, 12(5), 504-526.
- Forselledo, A. G. (2010). Introducción a la sociometría y sus aplicaciones. Uruguay: UNESU.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2).
- Fry, D. P., & Szala, A. (2013). The Evolution of Agonism: The Triumph of Restraint in Nonhuman and Human Primates. *War, Peace, and Human Nature: The Convergence of Evolutionary and Cultural Views*, ed. DP Fry, 451-474.
- Garrett, A. G. (2003). *Bullying in American schools: Causes, preventions, interventions*. McFarland.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51-65.
- Gleason, E. D., Fuxjager, M. J., Oyegbile, T. O., & Marler, C. A. (2009). Testosterone release and social context: when it occurs and why. *Frontiers in neuroendocrinology*, 30(4), 460-469.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior*, 32(4), 343-357.
- Hans-Henning K. & Jürgen H. (2013). *Aggression in Humans and Other Primates: Biology, Psychology, Sociology*, Berlin and Boston: De Gruyter, 163-180
- Harlow, H. F., & Harlow, M. (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207, 136-146.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97-132.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of experimental child psychology*, 85(3), 213-235.
- Hawley, P. H. (2011). The evolution of adolescence and the adolescence of evolution: The coming of age of humans and the theory about the forces that made them. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 307-316.

- Heinemann, P. (1972). Mobbing-Group violence by children and adults. *Natur och Kultur, Stockholm*.
- Hersov, L. A. (1960). Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1*(2), 137-145.
- Hinde, R. A. (1974). Interactions, relationships, and social structure in non-human primates. In *Symposium of the 5th Congress of the International Primate Society, Nagoya, Japan* (pp. 13-24).
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Psychology Press.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of personality and social psychology, 76*(4), 677.
- Hodges, E. V., Card, N. A., & Isaacs, J. (2003). Learning of aggression in the home and the peer group. In *International handbook of violence research* (pp. 495-509). Springer Netherlands.
- Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Boxer, P., Landau, S. F., Gvirsman, S. D., & Shikaki, K. (2017). Children's exposure to violent political conflict stimulates aggression at peers by increasing emotional distress, aggressive script rehearsal, and normative beliefs favoring aggression. *Development and psychopathology, 29*(1), 39-50.
- Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S., & Vaillancourt, T. (2011). Social status among peers: From sociometric attraction to peer acceptance to perceived popularity. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition*, 375-392.
- Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International journal of environmental research and public health, 10*(12), 6820-6831.
- Jia, M. y Mikami, A.Y. (2015). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: Distinct influences on bully status and victim status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 957-969.
- Josephs, N., Bonnell, T., Dostie, M., Barrett, L., & Henzi, S. P. (2016). Working the crowd: sociable vervets benefit by reducing exposure to risk. *Behavioral Ecology*, arw003.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence, 23*(6), 661-674.

- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and *bullying* in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Köhn, F. M. (2006). Testosterone and body functions. *The aging male*, 9(4), 183-188.
- 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.
- 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.
- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in *bullying* at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child abuse & neglect*, 24(12), 1567-1577.
- Lázaro, A. M. (1991). Representación e intervención social. *Cuadernos de trabajo Social*, (4), 69.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive behavior*, 29(3), 202-214.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social development*, 11(1), 87-109.
- Leenaars, L. S., & Rinaldi, C. M. (2016). Indirect Victimization. *The Encyclopedia of Crime & Punishment*.
- Lehti, V., Sourander, A., Klomek, A., Niemelä, S., Sillanmäki, L., Piha, J., ... & Almqvist, F. (2011). Childhood *bullying* as a predictor for becoming a teenage mother in Finland. *European child & adolescent psychiatry*, 20(1), 49-55.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Levandoski, G., & Cardoso, F. L. (2013). Imagem corporal e *status* social de estudantes brasileiros envolvidos em *bullying*. *Revista latinoamericana de psicología*, 45(1), 135-145.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology*, 48(1), 371-410.

- Lopes Neto, A. A (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression. translated by marjorie kerr wilson*. Harcourt, Brace & World. Lorenz, K. (1998). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo xxi.
- Majolo, B., Lehmann, J., de Bortoli Vizioli, A., & Schino, G. (2012). Fitness-related benefits of dominance in primates. *American Journal of Physical Anthropology*, 147(4), 652-660.
- Markham, A. C., Alberts, S. C., & Altmann, J. (2012). Intergroup conflict: ecological predictors of winning and consequences of defeat in a wild primate population. *Animal behaviour*, 84(2), 399-403.
- Mbilinyi, L. F., Logan-Greene, P. B., Neighbors, C., Walker, D. D., Roffman, R. A., & Zegree, J. (2012). Exposure to Domestic Violence and Childhood Emotional Abuse: Childhood Domestic Violence Exposure Among A Community Sample Of Adult Perpetrators: What Mediates The Connection?. *Journal Of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(2), 171.
- McDermott, R., Johnson, D., Cowden, J., & Rosen, S. (2007). Testosterone and aggression in a simulated crisis game. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 614(1), 15-33.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 230-232.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Psychology Press.
- Mitani, J. C., Watts, D. P., & Amsler, S. J. (2010). Lethal intergroup aggression leads to territorial expansion in wild chimpanzees. *Current Biology*, 20(12), R507-R508.
- Moreno, J. (1952). Who shall survive?. *A Journal of Studies Towards the Integration of the Social Sciences*, 5(4).
- Moura, D. R. D., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. D. Á. (2011). Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23.
- Moyer, K. E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in Behavioral Biology*, 2(2), 65-87.

- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of adolescence*, 28(3), 343-357.
- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of adolescence*, 28(3), 343-357.
- Olweus, D. (1986). Aggression and hormones: Behavioral relationship with testosterone and adrenaline. *Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, and issues*, 51-72.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 315, 341.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Palacios, D., & Berger, C. (2016). What is popular? Distinguishing *bullying* and aggression as *status* correlates within specific peer normative contexts. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity two distinct dimensions of peer *status*. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Pays, O., Blanchard, P., Valeix, M., Chamailié-Jammes, S., Duncan, P., Périquet, S., ... & Fritz, H. (2012). Detecting predators and locating competitors while foraging: an experimental study of a medium-sized herbivore in an African savanna. *Oecologia*, 169(2), 419-430.
- Peeters, M., Cillessen, A. H., & Scholte, R. H. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(9), 1041-1052.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of *bullying*, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69(3), 577-598.
- Phillips, B. N. (1968). Problem behavior in the elementary school. *Child development*, 895-903.

- Phillips, C. (2003). Who's who in the pecking order? Aggression and 'normal violence' in the lives of girls and boys. *British Journal of Criminology*, 43(4), 710-728.
- Pope, H. G., Kouri, E. M., & Hudson, J. I. (2000). Effects of supraphysiologic doses of testosterone on mood and aggression in normal men: a randomized controlled trial. *Archives of general psychiatry*, 57(2), 133-140.
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2017). Predicting Adolescents' Bullying Participation from Developmental Trajectories of Social Status and Behavior. *Child development*.
- Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). Prevalência e características de vítimas e agressores de *bullying*. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 164-170.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding *bullying*: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental psychology*, 36(1), 14.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social *status* in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139.
- Roney, J. R., & Gettler, L. T. (2015). The role of testosterone in human romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*, 1, 81-86.
- Rosen, P. J., Milich, R., & Harris, M. J. (2009). Why's everybody always picking on me? Social cognition, emotion regulation, and chronic peer victimization in children. In *Bullying rejection & peer victimization* (pp. 79-100). Springer New York, NY.
- Rubin, K. H., & Pepler, D. J. (Eds.). (2013). *The development and treatment of childhood aggression*. Psychology Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in *bullying*: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
- Sanmartín, J. (2005). *El terrorista: cómo es, cómo se hace*. Ariel.

- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' *bullying* and likeability over time. *Journal of youth and adolescence*, 43(9), 1409-1420.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Sherman, G. D., Lerner, J. S., Josephs, R. A., Renshon, J., & Gross, J. J. (2016). The interaction of testosterone and cortisol is associated with attained *status* in male executives. *Journal of personality and social psychology*, 110(6), 921.
- Simon, N. G., & Lu, S. (2005). *Biology of Aggression*. (ed. Nelson, R. J.). Oxford Univ. Press. New York. 211–230
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Sommer, F., Leuschner, V., & Scheithauer, H. (2014). Bullying, romantic rejection, and conflicts with teachers: The crucial role of social dynamics in the development of school shootings—A systematic review. *International Journal of Developmental Science*, 8(1-2), 3-24.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Kumpulainen, K., Puustjärvi, A., Elonheimo, H., Ristkari, T. & Ronning, J. A. (2011). Bullying at age eight and criminality in adulthood: findings from the Finnish Nationwide 1981 Birth Cohort Study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(12), 1211-1219.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. D. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.
- Tinbergen, N. (1963). On aims and methods of ethology. *Ethology*, 20(4), 410-433.
- Tyshchuk, Y., Wallace, W., & Coronges, K. (2014, August). Leadership: Do networks matter?. In *Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM), 2014 IEEE/ACM International Conference on* (pp. 561-565). IEEE.
- Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social *status*: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396-408.
- Vaillancourt, T., Decatanzaro, D., Duku, E., & Muir, C. (2009). Androgen dynamics in the context of children's peer relations: An examination of the links between testosterone and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 35(1), 103-113.

- Verbeek, P. (2008). Peace ethology. *Behaviour*, 145(11), 1497-1524.
- Waltes, R., Chiocchetti, A. G., & Freitag, C. M. (2016). The neurobiological basis of human aggression: a review on genetic and epigenetic mechanisms. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 171(5), 650-675.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School *bullying* among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Wurster, T., & Xie, H. (2014). Aggressive and prosocial behaviors: The social success of bistrategic preadolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 367-377.
- Zeifman, D. M. (2001). An ethological analysis of human infant crying: answering Tinbergen's four questions. *Developmental psychobiology*, 39(4), 265-285.

ANEXO 1. Questionário para a Avaliação do Bullying, preferencia social e popularidade percebida.

Nome: _____ **Idade** _____ **sexo:** F() M()

Escola _____ **Turma** _____

(Lembre que seu nome será preservado, sendo identificado por números, e os questionários serão armazenados sob chave e serão destruídos uma vez digitalizados).

Prezado participante:

Nessa folha você lerá algumas perguntas. Ao lado verá também espaços em branco. Nos espaços, escreva os nomes de **3** dos (das) seus (suas) colegas que mais têm a ver com essas perguntas.

POR FAVOR, RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE, PORQUE NINGUÉM, EXCETO O PESQUISADOR, LERÁ ESTES QUESTIONÁRIOS. NÃO EXISTE CERTO OU ERRADO. O MELHOR QUE VOCÊ PODE FAZER É FALAR A VERDADE.

- Quais são os colegas mais populares de sua sala de aula? e por quê?
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- Quais são os colegas menos populares de sua sala de aula? e por quê?
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- Quais são os colegas em sua aula de quem você mais gosta, e por quê?
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- Quais são os colegas em sua aula de quem você menos gosta, e por quê?
 1. _____
 2. _____
 3. _____

PEER ASSESSMENT - LISTA DE CARACTERÍSTICAS DOS AMIGOS/COLEGAS DE SALA DE AULA DA ESCOLA

Na folha seguinte você lerá diferentes características. Ao lado verá também espaços em branco. Nos espaços, escreva o nome dos (das) seus (suas) colegas que mais têm a ver com estas

características. Podem ser meninos ou meninas. **Você pode escrever mais de um nome ao lado de cada frase**, mas só utilize os nomes dos seus colegas de turma.

CARACTERÍSTICA	ALUNOS
1. É esperto (a) e vai bem na escola.	
2. Chuta, bate, empurra os outros.	
3. É bom (boa) nos esportes (futebol, vôlei, entre outros).	
4. Os outros costumam roubar, rasgar ou estragar as coisas dele.	
5. Ninguém o (a) convida para brincar, jogar, entre outros.	
6. Tem boas ideias sobre brincadeiras ou jogos para se divertir.	
7. Os outros batem nele (a).	
8. É “encrenqueiro (a)”, se mete muito em confusões.	
9. É um (a) bom (boa) líder.	
10. Os outros o (a) agriDEM.	
11. Bate ou xinga os outros só se estes batem ou xingam ele(a).	
12. Fica bravo (a) com facilidade.	
13. Se importa que os outros estejam bem.	

14. Muitas pessoas gostam dele (a).	
15. Ninguém o(a) escuta.	
16. É rejeitado (a), ou deixado(a) de lado pelos colegas.	
17. Se preocupa em ter certeza de que todos são tratados iguais.	
18. Fala “mal” dos outros.	
19. Os outros xingam ele(a), dizem palavrões ou colocam apelidos.	
20. Ele ou ela “joga limpo”, não mente.	
21. Sempre sabe a resposta certa.	
22. Fala palavrões para os outros.	
23. Ameaça os outros.	
24. Pega as coisas dos outros sem pedir.	
25. Faz sucesso entre os colegas na escola, todos o(a) conhecem.	
26. Os outros o(a) provocam.	
27. Bate nos outros, se não fazem sua vontade.	
28. Ajuda os outros quando estes precisam.	

29. Faz fofocas, inventa histórias ou diz coisas ruins dos colegas para que os outros não sejam mais amigos.	
30. Xinga, briga para conseguir o que quer.	

ANEXO 2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Experimental

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Obrigatório para Pesquisas em Seres Humanos – Resolução CNS nº 466/2012)

Você e seu/sua filho(a) estão sendo convidados a participar da pesquisa intitulada “**A relação entre o *bullying* e o *status* social em um grupo de crianças e adolescentes brasileiros**” coordenada por Lina Marcela Pedraza, psicóloga e mestrande em psicologia experimental, sob a supervisão da Profa. Dra. Briseida Dôgo de Resende. A pesquisa visa conhecer como é o ambiente na escola onde seu/sua filho(a) estuda, indagará sobre as atividades, amizades e dificuldades dele(a) na escola, com a finalidade de saber se há crianças ou adolescentes que estão envolvidos em situações de *bullying* (ou agressão escolar) e se o engajamento em *bullying* tem alguma relação com a estrutura dos relacionamentos sociais do grupo.

Caso você aceite a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa, seu/sua filho(a) poderá assinar o termo de assentimento livre e esclarecido, e responderá algumas perguntas de dois questionários o “*Peer Assessment*” e o “método sociométrico por nomeação de pares”. Estes questionários solicitam informação sobre o dia a dia de seu/sua filho(a) com o objetivo de conhecer a dinâmica dos relacionamentos sociais na escola. A aplicação dos questionários demorará no máximo 40 minutos.

As informações coletadas pelos questionários serão confidenciais e protegidas pelo sigilo profissional, é dizer, as informações não serão reveladas a professores ou a outros estudantes. Os nomes das crianças e adolescentes serão protegidos, sendo identificados por números e os questionários serão armazenados sob chave e destruídos uma vez digitalizados.

A participação de seu/sua filho(a) não é obrigatória, mas sim muito importante para nossa pesquisa, ele pode não participar ou desistir em qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Responder estes questionários geralmente apresenta pouco o nenhum risco, mas seu/sua filho(a) será orientado a informar se este provoca algum tipo de desconforto, existindo também a possibilidade de encaminhamento psicológico caso ele o solicite. A realização de pesquisa sobre *bullying* permitirá elucidar os mecanismos subjacentes a este fenômeno, trazendo contribuições nas áreas da intervenção e prevenção da agressão escolar.

Os resultados da pesquisa serão retornados à escola envolvida mediante um informe junto com uma lista de recomendações, caso a escola concorde poderão ser realizadas palestras sobre *bullying* destinadas a professores ou estudantes.

Qualquer dúvida entre em contato com a pesquisadora responsável Lina Marcela Pedraza, através do telefone **(11) 983436134** ou pelos e-mails: **linam.pedraza@gmail.com** ou **marcelapedraza@usp.br**.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pelo Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27- Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-030. Telefone (11) 3091-4182, e-mail ceph.ip@usp.br

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Lembre que em caso de recusa você ou seu/sua filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

Assinatura do responsável legal

Lina Marcela Pedraza
Pesquisadora Responsável

São Paulo, _____ de _____ de 2015

ANEXO 3. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Experimental

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(Obrigatório para Pesquisas em Seres Humanos – Resolução CNS nº 466/2012)

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “**A relação entre o *bullying* e o *status* social em um grupo de crianças e adolescentes brasileiros**” coordenada por Lina Marcela Pedraza, psicóloga e mestranda em psicologia experimental, sob a orientação da profa. Briseida Dogô de Resende. A pesquisa quer conhecer como é o ambiente na sua escola, pesquisará sobre suas atividades, amizades e dificuldades, com a finalidade de saber se há adolescentes ou crianças que estão envolvidos em situações de *bullying* ou agressão escolar.

Caso você decida participar desta pesquisa, você vai responder algumas perguntas de dois questionários com informação sobre seu dia a dia na escola, seus relacionamentos com amigos e colegas, entre outras coisas. Tudo o que você escreva no questionário ficará apenas entre nós, as informações coletadas serão secretas (não serão reveladas a professores ou colegas) e estarão protegidas pelo sigilo profissional. Igualmente, quando seu questionário for analisado e usado em publicações científicas você não será identificado por seu nome, este será preservado e trocado por números. Os questionários serão armazenados sob chave e serão destruídos uma vez digitalizados.

Você foi selecionado porque é estudante desta escola, sua participação não é obrigatória, mas sim muito importante. Você tem o direito de não querer participar ou desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhuma punição ou perda de qualquer benefício. Caso você decidir retirar-se do estudo, favor notificar o pesquisador que esteja atendendo-o. Você

pode discutir qualquer informação deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer pessoa com quem você se sentir a vontade de conversar.

As perguntas feitas geralmente apresentam poucos riscos, mas se algumas perguntas provocam algum tipo de desconforto em você, poderemos falar em outro momento para tentar entender o que está acontecendo caso você queira. A realização desta pesquisa tem o objetivo de entender o *bullying* e sua relação com os relacionamentos sociais entre estudantes, podendo trazer contribuições nas áreas de intervenção e prevenção da agressão escolar.

Você será acompanhado(a) pelo pesquisador, que poderá esclarecer suas dúvidas antes e após o preenchimento do questionário. Os resultados da pesquisa serão retornados à escola envolvida mediante um informe junto com uma lista de recomendações, caso a escola concorde poderão ser realizadas palestras sobre *bullying* destinadas a professores ou estudantes.

Qualquer dúvida entre em contato com a pesquisadora responsável Lina Marcela Pedraza, através do telefone **(11) 983436134** ou pelos e-mails: linam.pedraza@gmail.com ou marcelapedraza@usp.br.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pelo Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 27- Cidade Universitária – São Paulo/SP – CEP: 05508-030. Telefone (11) 3091-4182, e-mail ceph.ip@usp.br

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Lembre que em caso de recusa você não será penalizado(a) ou punido(a) de forma alguma.

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de assentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição de estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Escola _____ Data de nascimento: __/__/__ Sexo: M () F ()
Endereço: _____ nº _____ Complemento:
Bairro: _____ Cidade: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

São Paulo, _____ de _____ de 2015

ANEXO 4. Parecer do Comitê de Ética

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A relação entre o *bullying* e o *status* social em um grupo de crianças e adolescentes brasileiros

Pesquisador: LINA MARCELA PEDRAZA TORRES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 42209514.1.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.354.837

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado intitulado “A relação entre o *bullying* e o *status* social em um grupo de crianças e adolescentes brasileiros” está vinculado à pesquisa de mestrado da proponente. Na

contextualização teórica do projeto de pesquisa a proponente discorre sobre o *bullying* e sua ocorrência, tendo em vista que é de natureza social. Além disso, apresenta índices de pesquisas realizadas sobre tal tema. Discorre sobre a Abordagem Evolutiva do Constructo do *bullying*, dominância social, *status* social, a popularidade percebida e a popularidade sociométrica. O objetivo da pesquisa é “investigar o engajamento em *bullying* e sua associação com o *status* social, diferenciando a popularidade percebida e sociométrica, em grupos de pares durante a adolescência sob a perspectiva evolucionista do desenvolvimento, que propõe uma visão da agressão orientada à função de tal comportamento”. Trata-se de um estudo de “natureza correlacional, com desenho transversal e a seleção da amostra seguirá critério de conveniência”. De acordo com a proponente do projeto os participantes da pesquisa são “300 adolescentes, entre 11 e 13 anos de idade, da 6º e 8º série de ensino fundamental das escolas públicas da zona oeste da cidade de São Paulo” (não especifica quantas escolas). Participarão da pesquisa os estudantes que estiverem em sala de aula no dia estipulado para a coleta de dados. Outros critérios de inclusão dos sujeitos são apresentados no projeto. Serão utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: a avaliação do *status* sociométrico através da nomeação de pares. Será realizada uma entrevista (com duas questões) nesta fase. A partir dos resultados, serão elaboradas categorias. Também será estudada a avaliação da popularidade percebida (mais duas questões). Além disso, será aplicada a versão traduzida do peer assessment que tem 30 afirmativas que descrevem características comportamentais de colegas. Será realizado um estudo piloto para verificar a pertinência dos instrumentos. Segundo a proponente, a análise dos dados coletados “será realizada com apoio de um especialista em estatística. Os dados adquiridos serão tratados por meio do programa SPSS (Statistical package for social Science) e EXCEL. Usaremos modelos de análise estatísticos inferencial e descritivo”.

Objetivo da Pesquisa:

A proponente apresenta os objetivos da pesquisa: “Avaliar a relação existente entre o engajamento em *bullying* (como vítima, agressor ou vítima-agressor) e o *status* social”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora do projeto menciona que os riscos que “as perguntas feitas” oferecem são poucos (essa informação consta no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE). Além disso, descreve como pretende mitigar os desconfortos, caso eles surjam. Como benefícios, a proponente destaca

que “a psicologia evolutiva do desenvolvimento ofereceria à compreensão do *bullying* uma oportunidade para ir além dos modelos explicativos centrados na incompetência interpessoal e no patológico, em direção a uma compreensão fundamentada na função do comportamento agressivo, que considera as características próprias de nossa espécie como a necessidade de poder e dominância em lugar de ir em contra delas”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está escrito de forma clara e a pesquisa trata de um tema relevante. Do ponto de vista formal apresenta o resumo, a introdução, a justificativa, os objetivos, o método, o plano de trabalho, o cronograma, as referências e os anexos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proponente apresentou os seguintes termos obrigatórios: o termo de compromisso do pesquisador, carta de anuência para autorização de pesquisa, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a folha de rosto com as assinaturas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o projeto de pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proponente apresenta uma emenda de mudança no cronograma que não influi na avaliação ética da pesquisa e por isso o projeto permanece aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_631185_E1.pdf	23/11/2015 14:07:50		Aceito
Outros	Carta resposta ao CEP.docx	08/07/2015 16:26:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MARCELA PEDRAZA PROJETO 2015.docx	08/07/2015 15:42:36		Aceito
Outros	Carta Infraestrutura.jpg	08/07/2015 15:39:42		Aceito
Outros	Carta da escola assinada.jpg	08/07/2015 15:38:08		Aceito
Outros	TALE.doc.docx	08/07/2015 15:37:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx.docx	08/07/2015 15:36:50		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto_Bullying.jpg	08/07/2015 15:31:57		Aceito
Outros	Termo Compromisso Pesquisador.doc	24/02/2015 10:44:21		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 07 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Helena Rinaldi Rosa

(Coordenador)