

O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção

Bullying phenomenon today: Definitions, expression forms and possibilities of intervention

Carolina Lisboa, Luiza de Lima Braga, Guilherme Ebert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, Bairro Cristo Rei, 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil. csmacedo@unisinos.br, luiza_lb@uol.com.br, guilherme.ebert@hotmail.com

Resumo. O presente artigo apresenta uma revisão crítica da literatura acerca do conceito e de estudos realizados sobre o fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na escola. Em primeiro lugar, apresenta-se uma definição do construto *bullying*, salientando-se problemas de tradução e outros termos usados para definir este tipo de violência em outras culturas e na língua portuguesa. Enfatiza-se, nesta primeira parte do artigo, a perspectiva teórica que se adota para análise do fenômeno. Em seguida, explicam-se e detalham-se as formas de manifestação do *bullying* protagonizado ou sofrido por crianças e adolescentes, as diferenças de gênero percebidas e os papéis sociais na dinâmica do *bullying* estudados por alguns autores. Apresentam-se, ainda, fatores de risco envolvidos no processo de *bullying* tanto como possíveis causas ou desencadeadores desse fenômeno, quanto como consequências dele. Por fim, retomam-se pontos apresentados e focaliza-se a problemática do *bullying* e suas proporções no contexto atual. A partir disso, sugerem-se, para discussão e reflexão, algumas ideias sobre formas de prevenção e intervenção desse tipo de comportamento agressivo.

Palavras-chave: *bullying*, definições, fatores de risco, intervenção.

Abstract. The present paper presents a critical literature revision about the concept and studies toward bullying phenomenon in school contexts. First, it will be presented a definition of bullying, emphasizing translation problems to this word as well as other words used to define this type of violence in other cultures and in Portuguese speaking countries. Moreover, the theoretical perspective of analysis adopted in this specific work will be emphasized. Following, manifestation expressions of bullying, initiated or suffered by children and adolescents will be explained, as well as some gender differences and social roles assumed by the participants in the bullying process, according to some authors. Risk factors of the bullying process will also be pointed as possible causes to the phenomenon as well as consequences to the participants. Finally, the ideas presented will be reviewed and emphasized the bullying problem and its magnitude nowadays. Therefore, ideas to prevention and intervention actions of this kind of aggressive behavior will be open to discussion.

Key words: bullying, definitions, risk factors, intervention.

O que significa *bullying* ou vitimização entre pares? Definições

A agressividade entre jovens, no contexto das escolas, se constituiu num problema central de discussão e mobilização da mídia, das autoridades e dos pesquisadores de diversas culturas (Berger e Lisboa, 2009; Ellis e Zins, 2003; Espelage e Swearer, 2003; Miller e Krauss, 2008; Pellegrini, 1998). Na América Latina, casos de violência nas escolas — e de *bullying* especificamente — são apresentados diariamente em manchetes de jornais e revistas e facilmente encontrados em diferentes sites de notícias, blogs ou *homepages*. Parece existir quase um consenso de que a percepção e sensação da comunidade em geral e da escola, em específico, é de um aumento de violência e *bullying* em escolas, assim como uma significativa elevação da gravidade desses processos (McLaughlin e Miller, 2008). É necessário afirmar que a ausência de dados ou atenção pública anterior não permite concluir se é um fenômeno contemporâneo e novo ou se ele sempre existiu. Entretanto, pesquisas e iniciativas de intervenção e prevenção do *bullying* e violência na escola podem ser consideradas recentes (Berger e Lisboa, 2009).

Controvérsias acerca do conceito de violência, agressividade e violência escolar resultam em diferentes paradigmas teóricos para compreensão desses fenômenos ou comportamentos. A agressividade, por exemplo, foi tradicionalmente entendida a partir de modelos psicopatológicos e instintos destrutivos, o que levou à identificação de características e/ou perfis individuais que determinam que certos jovens sejam agressores ou vítimas (Côté *et al.*, 2006; Debarbieux, 2001).

O termo *bullying* não possui tradução literal para o português. *Bully* é o termo, em inglês, para “valentão” e *bullying* pode ser traduzido por “intimidação”, o que reduz a complexidade do fenômeno a uma das suas múltiplas formas de manifestação, ou seja, a um comportamento de ameaças e intimidações. Um importante estudo sobre esta discussão foi realizado por Smith *et al.* (2002). Essa pesquisa investigou o uso de termos para a definição de *bullying*, referidos por jovens, após apresentação de vinhetas (gráficas) sobre esse processo, num universo de quatorze culturas diferentes, dentre a Europa e o Japão. Os resultados do estudo mostram uma diversidade de palavras, mas também de enfoques e conotações atribuídas ao *bullying* a partir desses termos. No

Japão, a palavra referida, *ijime*, relaciona-se à agressividade relacional, e enfatiza a manipulação social e violência simbólica. Já na Itália, as palavras *prepotenza* e *violenza* apareceram em destaque no discurso dos jovens, enfatizando aspectos mais diretos e físicos da agressão. Os dados de Portugal apontam a palavra *abuso* como um termo para o processo representado graficamente nas vinhetas (*bullying*). Entretanto, o termo abuso tem também uma conotação mais ampla na língua portuguesa, pois não envolve somente a violência e ataques agressivos, mas o abuso de substâncias e de outros comportamentos. Abuso é também um termo utilizado para violência intrafamiliar e assédio sexual no trabalho. Por último, segundo Smith *et al.* (2002), a fala dos jovens portugueses, quando referiram abuso, não compreendeu a percepção do *bullying* também como um processo sobreposto à exclusão social, condição indispensável para o entendimento desse fenômeno. Termos utilizados por pesquisadores em culturas de língua portuguesa para referir-se ao *bullying* têm sido: *maus tratos entre pares* ou *vitimização*. A opção por usar o termo no idioma inglês juntamente à sua conceituação pode, embora seja um estrangeirismo, abarcar a complexidade desse processo (Lisboa, 2005; Lisboa e Koller, 2004).

Bullying é, portanto, o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (Almeida *et al.*, 2007; Bronfenbrenner, 1996 [1979]; Olweus, 1993; Salmivalli *et al.*, 1998). O que basicamente distingue esse processo de outras formas de agressão é o caráter *repetitivo* e *sistemático* e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter a situação (Salmivalli, 1998).

Pesquisadores, professores e outros profissionais, como pais e comunidade em geral, atribuíam o *bullying* a processos naturais, normativos que ocorrem nas escolas; pouco se falava ou se noticiava sobre episódios e manifestações graves de comportamento agressivo dentro dessas instituições (Olweus, 1993). Entretanto, paulatinamente, psicólogos clínicos e pesquisa-

dores começaram a identificar casos de violência nas escolas e a se preocupar com as possíveis consequências e vulnerabilidades dos envolvidos (Olweus, 1993; Smith *et al.*, 2004). Dentre os autores que vêm estudando esse tipo de relação entre pares, destaca-se o professor Dan Olweus que iniciou suas pesquisas na década de 1970, na Noruega, embora, ainda, não se identificasse um interesse das instituições sobre o assunto. Mesmo que o *bullying* tenha despertado interesse de estudo há mais de trinta anos, o processo vem realmente atraindo atenção nas duas últimas décadas, a partir de estudos que evidenciam sua prevalência e, principalmente, os riscos para o desenvolvimento pessoal e social de jovens e instituições escolares como um todo. Os resultados do Relatório Internacional da Saúde Mundial (Craig e Harel, 2004) referem que o *bullying* é um problema mundial que afeta cerca de um terço de crianças por mês. Para cerca de 11% de crianças, este tipo de abuso, praticado pelos seus companheiros, é severo (várias vezes por mês).

Em 1982, na Noruega, três alunos na faixa etária de 14 anos cometeram suicídio, possivelmente como resultado de problemas de *bullying* (vitimização). Após, em 1983, uma campanha nacional para combater problemas relacionados à vitimização em escolas foi coordenada pelo Ministério da Educação desse país (Olweus, 1993). Dessa forma, as autoridades, a mídia e profissionais em escolas passaram a dar mais importância e a ficar mais atentos a esse tipo de brincadeira. Apesar de o fato ter ocorrido na Noruega, pesquisas transculturais mostram que o fenômeno *bullying*, provavelmente, sempre existiu e é identificado em diversos países do mundo. Há aspectos comuns nessas manifestações, os quais sugerem um caráter universal no fenômeno. Estudos científicos e aprofundados sobre o assunto começaram a ser realizados a partir da década de 1990, por diversos pesquisadores (Almeida e Del Barrio, 2002; Pepler *et al.*, 2008; Rigby, 1996; Salmivalli *et al.*, 1998; Smith *et al.*, 2004). Pode-se supor que houve uma mudança na maneira de analisar essas atitudes agressivas – que sempre existiram, mas que até então eram ignoradas e/ou negligenciadas – e pesquisadores passaram a encará-las não mais como um fenômeno corriqueiro, normal e inofensivo, mas como um processo que merece ser cuidadosamente observado e investigado, pois implica graves consequências (emocionais e cognitivas) para os envolvidos.

No Brasil, os primeiros estudos começaram a ser realizados a partir de 2000 (Fante, 2005;

Lisboa, 2005; Neto, 2005). Uma busca no *Index-Psi Periódicos* (www.bvs-psi.org.br) com o descritor *bullying* aponta poucos artigos científicos brasileiros (Antunes e Zuin, 2008; Neto, 2005; Palácios e Rego, 2006). Estudos empíricos que investiguem este tipo de relação ainda necessitam ser realizados (Binsfeld e Lisboa, 2008).

O *bullying* é um fator de risco para a violência institucional e social, bem como para comportamentos antissociais individuais (Lisboa, 2005) e pode significar uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da agressão. Não pode ser confundido com brincadeiras de crianças, nem admitido como uma situação corriqueira e natural. A diferença, para observadores externos ao grupo de pares, entre o *bullying* e as brincadeiras de crianças, às vezes, é muito tênue; pode ser sutil ou imperceptível, mas não menos grave. No entanto, quando há sofrimento, de qualquer um dos envolvidos, não é mais uma brincadeira entre amigos. É necessário, portanto, que os professores e demais profissionais vinculados à instituição escola estejam atentos à situação e busquem a interrupção desse processo.

O *bullying* é definido como um subtipo de comportamento agressivo que gera atos violentos e, na maioria das vezes, ocorre dentro das escolas (Olweus, 1993). O comportamento agressivo emerge na interação social e pode ser definido como todo o comportamento que visa a causar danos ou prejudicar alguém (Lieber e Hay, 1997). Neste artigo, o comportamento agressivo e o *bullying* são compreendidos como um *processo* decorrente da interação entre a pessoa e o seu ambiente físico, social e cultural (Bronfenbrenner, 1996 [1979]). Assim, é possível pensar que uma criança pode *estar* agressiva e não *ser* agressiva (Lisboa, 2005). Rigby (2004), em uma revisão crítica sobre definições e paradigmas teóricos subjacentes à compreensão do *bullying*, aponta cinco modelos para o entendimento desse fenômeno. Segundo esse autor, o *bullying*, que pode ser compreendido a partir de vulnerabilidades individuais de agressores e vítimas, também pode ser encarado como um processo de desenvolvimento filogenético e, ainda, pode ser considerado como um fenômeno sociocultural, decorrente de especificidades das pressões do microsistema dos grupos de pares, ou como comportamento de retaliação, de vingança (motivações individuais).

Neste capítulo, o *bullying* é compreendido a partir de uma perspectiva socioecológica, que considera que o *bullying* sempre ocorre

em determinado contexto, mas relacionado a características das pessoas envolvidas, não menos importantes nesse acontecimento. O *bullying* como fenômeno dinâmico e grupal é reforçado ou enfraquecido por uma complexa rede de interação entre estímulos aos quais estão expostos os jovens, as famílias e as escolas, permeados pelo contexto sociocultural.

Salmivalli *et al.* (1998) e Salmivalli e Voeten (2004) reforçam a ideia de que o *bullying* é um processo que ocorre na esfera coletiva, portanto, é um fenômeno social pela sua natureza. Estudos empíricos que expliquem como se dá o processo de vitimização entre pares ainda necessitam ser realizados, especialmente no Brasil, onde há ainda poucas pesquisas científicas, mas já muitos projetos e frequentes discussões em congressos, seminários e outros fóruns de debates. O processo de *bullying*, se não identificado e evitado, pode produzir sérios danos psicológicos para as crianças envolvidas, tanto para as vítimas como para os agressores.

O contexto social, que é palco da maior prevalência de *bullying*, é o ambiente escolar, o que não significa que o fenômeno não ocorra em outros contextos. A maioria dos episódios de *bullying* são identificados na escola, talvez porque esse é o principal microsistema em que se dão as interações entre pares (Lisboa e Koller, 2004). Faz-se conveniente salientar que a vitimização ou *bullying* não se restringe a um determinado nível socioeconômico, tampouco a uma faixa etária específica ou gênero (Olweus, 1993).

Formas de manifestação, diferenças de gênero e papéis sociais no *bullying*

O processo de *bullying*, entendido como uma subcategoria do conceito de violência, pode se manifestar de diferentes formas. Comportamentos físicos agressivos ou violentos como chutar, empurrar, bater, entre outros; manifestações verbais como gozações e atribuição de apelidos pejorativos a determinadas crianças ou adolescentes podem constituir o processo de *bullying*. O *bullying* pode ser denominado relacional, quando a agressividade se manifesta a partir de ameaças, acusações injustas e indiretas, roubo de dinheiro e pertences, difamações sutis, degradação de imagem social que podem resultar na discriminação ou exclusão de um ou mais jovens do grupo (Olweus, 1993; Salmivalli *et al.*, 1998; Smith *et al.*, 2004).

De forma não excludente, as atitudes que constituem um processo de *bullying* também podem ser divididas em diretas e indiretas. Consideram-se *bullying* direto as agressões físicas e as verbais, antes exemplificadas. Já o *bullying* indireto envolve uma forma mais sutil de vitimização, pois engloba atitudes como indiferença, isolamento, exclusão, difamação, provocações relacionadas a uma deficiência, também de uma forma racista e sexual – que, em geral, pode ser muito doloroso para a vítima (Smith *et al.*, 2004), afetando-a indiretamente. O *bullying* considerado indireto, embora não seja um sinônimo, sobrepõe-se ao conceito de *bullying* e agressividade relacional. Existem estudos (Crick e Dodge, 2000; Hawley, 2003; Little *et al.*, 2003) que revelam uma associação entre os meninos e o *bullying* do tipo direto, enquanto as meninas denotam maior propensão a assumir atitudes de *bullying* indireto. Em um estudo realizado por Lisboa (2001), observou-se que as meninas empregam mais agressões verbais para lidar com um problema com seus colegas, enquanto os meninos usam preponderantemente agressões físicas.

A diferença entre comportamento agressivo verbal e não verbal vem sendo discutida por Björkqvist e colaboradores, com base em um estudo por eles realizado na Finlândia (Björkqvist *et al.*, 1992). Esses pesquisadores sugerem e pontuam a existência de uma nova forma de agressão verbal que, em vez de ser diretamente direcionada para a vítima, utiliza-se de terceiros para atingi-la. Um exemplo é o tornar-se amigo de outra pessoa como uma forma de vingança. Galen e Underwood (1997), na mesma linha de pensamento, usam a expressão agressão social para definir uma agressão que pretende ferir a autoestima ou o *status* social da outra pessoa. Ainda sobre o estudo de Björkqvist *et al.* (1992), outro dado importante descoberto é que o número de agressões físicas evidencia significativa diminuição de frequência, com a passagem da infância para a adolescência, ao mesmo tempo em que o número de agressões indiretas aumenta. Esse estudo também mostra que, a partir dos quinze anos, o número de agressões verbais das meninas se torna maior que o dos meninos. Essa diferença entre gêneros foi confirmada em estudos de Crick e Grotpeter (1995) nos Estados Unidos.

As atitudes protagonizadas pelos agressores no *bullying* envolvem abuso de poder e ocorrem sem motivação aparente, ou seja, sem motivo legítimo. Também não são provocadas pelas vítimas, por isso não devem ser confun-

didadas com episódios de agressão reativa (Crick e Dodge, 2000; Dodge, 1991). O desequilíbrio de poder relacionado ao *bullying* pode ser explicado pelas diferenças físicas (estatura, peso, raça, entre outras) emocionais e sociais percebidas entre agressores e vítimas (Neto, 2005; Salmivalli *et al.*, 1998). Aspectos econômicos e culturais, bem como características de personalidade e temperamento, também constituem fatores de risco para a manifestação do *bullying* e para a escolha das vítimas dos ataques agressivos. Convém salientar que esses são fatos que se observam em estudos e levantamentos sobre *bullies* (agressores) e vítimas e, ainda, em estudos que traçam tipologias de vítimas (Fante, 2005; Hodges *et al.*, 1997; Salmivalli *et al.*, 1998). É importante enfatizar que tais aspectos, mesmo que possam causar o *bullying* e até explicá-lo, não o legitimam, pois esse processo vai contra princípios éticos culturais e individuais de respeito às diferenças individuais, solidariedade e normas para convivência saudável grupal (Lisboa, 2005).

A qualidade das relações de amizade e o desejo de alcançar um *status* maior na escola (popularidade) para se manter no poder demonstra a desigualdade de tratamento e a proeminência dos indivíduos dentro do grupo. A possibilidade de rejeição faz com que os seus membros se submetam às normas do grupo, embora essas não sejam formais e explícitas. Reforçar e não denunciar comportamentos agressivos de algumas crianças para com outras pode aumentar a popularidade individual – tão almejada em grupos de pares na infância e adolescência. Os membros do grupo demonstram se importar mais com o seu *status* do que com a qualidade de suas amizades, o que pode ser explicado por uma distorção cognitiva das crianças agressivas (Crick e Dodge, 2000). Existe uma diferença, entre o que crianças agressivas contam sobre as suas relações de amizade e o que realmente pode ser observado. Ainda, observa-se uma valorização de amigos agressivos ou agressores, atribuindo-se a esses o papel, inclusive, de protetores contra uma possível experiência de vitimização (Lisboa e Koller, 2009; Vaillancourt *et al.*, 2003).

A maior incidência do *bullying* ainda é observada em meninos no papel de agressores e vítimas (Neto, 2005). Entretanto, cabe dizer que a forma indireta de *bullying*, tipicamente praticada pelas meninas, dificulta o reconhecimento da agressão. Uma pesquisa realizada por Neto (2005) constatou que o *bullying* direto era utilizado pelos meninos com uma frequên-

cia quatro vezes maior do que pelas meninas. Isso não significa que os meninos são mais agressivos do que as meninas – ao contrário do que poderia supor o senso comum – mas que as meninas se utilizam de formas mais sutis de agressão (Björkqvist *et al.*, 1992; Crick e Dodge, 2000). No entanto, os meninos e as meninas, sem diferença significativa, informam se estão sendo vitimizados (Smith *et al.*, 2004). A violência física é a forma que mais chama a atenção, porque é evidente e explícita e também porque tem consequências graves e mais imediatas. Este é um dos motivos pelos quais se torna difícil identificar episódios de *bullying* entre as meninas.

Com base nesses esclarecimentos, no *bullying*, portanto, identifica-se claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores), testemunhas e uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social (Olweus, 1993; Salmivalli *et al.*, 1998). Salmivalli *et al.* (1998), que estudou a composição ecológica do grupo de pares no *bullying*, também verificou a existência de um grupo de crianças que atuam tanto como vítimas quanto como agressores. Denominou-as de *bully-victims*, agressoras-vítimas.

De acordo com Olweus (1993), as crianças vítimas de *bullying* podem ser *passivas*, ou seja, isoladas (excluídas), introvertidas e/ou inibidas; apresentam uma percepção negativa de si mesmas e da situação em si, pois não conseguem vislumbrar alternativas para mudar a situação. Também podem ser provocativas, ao apresentar comportamento agressivo e/ou ansioso, que pode irritar ou provocar tensão no contexto grupal em que estão inseridas. Geram, por consequência, a exclusão do grupo de pares (Lisboa, 2005; Olweus, 1993). Alguns estudos mostram que as vítimas estão mais propensas a apresentarem problemas comportamentais e afetivos como depressão, ansiedade e suicídio (Fante, 2005; Hodges *et al.*, 1999; Salmivalli *et al.*, 1998). Crianças mais novas apresentam maior probabilidade de sofrer vitimização e de atuar como agressor em processos de *bullying*. À medida que as crianças crescem e com a entrada na adolescência, isto é, quanto mais desenvolvidas física e emocionalmente se tornam, menos chances esses jovens terão de sofrer vitimização por parte de seus pares (Olweus, 1993).

Olweus (1993), em estudo realizado na Noruega, mostrou que 40% dos estudantes vitimizados dos anos iniciais e 60% dos estudantes do Ensino Médio informaram que as

professoras intervieram no sentido de combater a situação “somente uma vez” ou “quase nunca”. E 65% dos estudantes da pré-escola afirmaram que nunca haviam conversado com suas professoras sobre vitimização (Olweus, 1993). Mesmo que esses dados sejam de outra cultura e também de outra época, permitem concluir que as professoras fazem relativamente pouco para prevenir ou combater episódios de *bullying*/vitimização. Tais dados revelam, ainda, a falta de proximidade entre professores e alunos, fato que representa um fator de risco. Convém salientar que também foi mencionado por Olweus (1993) que os pais dos estudantes vitimizados e, particularmente, dos que são agentes de vitimização não têm consciência do problema e, também, raramente conversam com seus filhos sobre o assunto (Lisboa e Koller, 2004).

A aceitação pelos pares é fundamental para o desenvolvimento social saudável de crianças, no entanto, a agressividade de uma criança pode ser percebida pelos outros colegas como um fator de distanciamento, o que dificulta a criação de laços de amizade. Quanto mais agressiva a criança for, menor será sua aceitação social pelo grupo de pares (Garcia, 2005). Esse dado pode ser mais facilmente encontrado nos primeiros anos escolares, nos quais crianças agressivas não são aceitas pelo grupo, o que as torna pouco populares (Smith *et al.*, 2004). Entretanto, esses dados podem ser contraditórios, pois alguns estudos confirmam que, na adolescência, o comportamento agressivo entre meninos pode estar ligado à competência e à popularidade (Lisboa, 2005; Pellegrini e Bartini, 2001; Rodkin *et al.*, 2000) e a agressividade pode ser vista pelos outros alunos como um atrativo, em vista de que os agressores, muitas vezes, são populares entre os demais colegas e possuem uma opinião positiva sobre o seu comportamento agressivo (Olweus, 1993). De igual modo, os agressores podem ser crianças mais hábeis em manipular os demais, o que lhes facilita a formação de grupos de seguidores (*gang*) e estimula agressões contra outros colegas. Essa habilidade até pode ser utilizada com o fim de evitar identificação e punição por parte dos seus professores e pais (Sutton *et al.*, 1999).

Há estudos europeus e norte-americanos que revelam a existência de vítimas provocativas, que tentam responder quando são atacadas e apresentam diversas reações agressivas aos ataques. Essas crianças, em geral, representam 3% das vítimas no processo de *bullying* (Olweus, 1993; Schwartz *et al.*, 1997). O tipo

de padrão desregulado emocionalmente que caracteriza as vítimas provocativas pode ser o resultado de exposição prévia dessas a formas variadas de violência (Schwartz *et al.*, 1997), como abusos em casa (Dodge *et al.*, 1990) ou também agressões de pais punitivos que utilizam estratégias aversivas (Schawrtz *et al.*, 1997). As vítimas agressoras (*ou bully-vítimas*), segundo um estudo específico, na sua maioria, pertencem a níveis socioeconômicos mais baixos, os quais podem estar expostos a formas mais explícitas de agressão e violência somadas a outras privações sociais (Rigby e Slee, 1993). Esse dado, mesmo não confirmado em nossa cultura, é importante para reflexões e interpretações. O grupo de vítimas provocativas também apresenta um envolvimento deficitário com os pares e pais em relação aos outros grupos de crianças (no que se refere aos papéis no *bullying*), e apresenta mais sintomas depressivos (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999), queixas de sintomas físicos e psicológicos, do que qualquer outro grupo (Rigby e Slee, 1993); além disso, apresentam um nível de consumo de drogas e tabaco mais elevados do que os grupos de vítimas (que não sejam classificadas como provocativas), de agressores, de seguidores e de testemunhas (Rigby e Slee, 1993).

Entretanto, evidências apontam que o grupo de crianças considerado como vítimas-agressoras (Salmivalli *et al.*, 1998) demonstram habilidades sociais e são capazes de dominar no grupo de pares (Vaillancourt *et al.*, 2003). Os *bully-vítimas* têm habilidade de manipular outras crianças, ao perceberem pontos de vulnerabilidade de vítimas em potencial. Revelam pouca preocupação com o outro (ausência de capacidade empática) e valem-se do *bullying* para manter o poder no grupo (Arsenio e Lemerise, 2000; Sutton *et al.*, 1999). Quando os jovens denominados de *bully-vítimas* não estão no papel de agressores, mas no de vítimas num grupo, podem lançar mão de valores morais para se autoprotoger e evitar os ataques dos agressores (Arsenio e Lemerise, 2000). No entanto, quando estão no papel de agressores, mostram-se indiferentes aos valores morais de que se valeram em outros momentos para se defender; não se preocupam com a segurança nem com o bem-estar das vítimas (Arsenio e Lemerise, 2000). O grupo de pares pode apontar essas crianças como líderes evidentes, mas também como pessoas que iniciam brigas. Isso ilustra como algumas crianças usam o comportamento agressivo de forma a adquirir maior *status* no grupo de pares.

Jovens que protagonizam o *bullying* durante o Ensino Fundamental, mesmo que diminuam esse comportamento durante o Ensino Médio, são considerados por pesquisadores como hábeis socialmente e identificados por estar no centro (dominação) do grupo de pares. Os agressores, por intermédio do *bullying*, se mantêm em posição de líderes dentro do grupo de pares (Farmer *et al.*, 2003; Vaillancourt *et al.*, 2003; Xie *et al.*, 2005). Essas crianças ou adolescentes, depois de terem estabilizado seu *status* por meio do *bullying*, tendem a diminuir o comportamento agressivo e usam outras estratégias (habilidades sociais, por exemplo) para fazer amigos (Pellegrini, 2004; Pellegrini e Bartini, 2001).

Salmivalli *et al.* (1998) pontua que, além dos grupos de vítimas e de agressores e de agressores-vítimas, há mais três grupos diferentes: (i) testemunhas (quem apenas observa o *bullying*), (ii) defensores (quem ajuda as vítimas) e (iii) seguidores (reforçam o *bullying*, e estimulam o comportamento do agressor). O fato de testemunhar o *bullying* é um grande fator de risco para o descontentamento com a escola, já que pode comprometer o desenvolvimento acadêmico e social (Neto, 2005).

As testemunhas de *bullying* não se envolvem diretamente nas agressões com seus pares. Muitas vezes, simpatizam com os colegas vitimizados e condenam o comportamento dos jovens que agridem. Entretanto, essas crianças ou adolescentes têm medo de se tornarem alvos das agressões e, por essa razão, não intervêm e esperam que um professor ou algum pai faça isso (Menesini *et al.*, 1997). Muitos desses jovens, ao verem os comportamentos agressivos de seus colegas, começam a imitá-los, para ganhar popularidade e poder, mas, com isso, acabam por se tornar praticantes de *bullying*, ou agressores, mediante a aprendizagem vicária (Bandura, 1986; Fekkes *et al.*, 2005). Evidencia-se que, na maioria das vezes em que uma testemunha de *bullying* tenta intervir e parar com as agressões ao seu colega (vítima), obtém êxito. Assim, é de extrema importância o incentivo dos professores e outros profissionais para que mais testemunhas denunciem e tenham comportamentos de proteção para com as vítimas e contra o *bullying*. É importante a crescente intervenção das crianças no sentido de impedir o *bullying*, pois essa ação possibilita aos autores de comportamentos agressivos sentirem a falta de apoio para a continuidade dessa atitude (Neto, 2005).

Uma nova forma de manifestação do *bullying* contemporaneamente é denominada

de *cyberbullying*; ela vem sendo observada com significativa frequência em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, devido ao aumento do uso de celulares e internet por crianças e adolescentes. O *cyberbullying*, ainda pouco estudado no Brasil (Faustino *et al.*, 2008; Neto, 2005), envolve o uso da informação e da comunicação tecnológicas para exercer comportamentos deliberados, repetidos e hostis por um indivíduo ou grupo, com a intenção de prejudicar os outros (Belsey, 2005; Cross *et al.*, 2004). Tratam-se de expressões de *bullying* que ocorrem por meio da internet (*e-mails*, *chats*, sites de racionamentos, jogos virtuais, *orkut*, dentre outros) e de telefones celulares (torpedos, ligações, fotos digitais). Esse tipo de recurso digital pode facilitar ainda mais a ocorrência da vitimização, pois o anonimato que a *internet* possibilita pode encorajar os agressores a ameaçar, intimidar e humilhar os outros. O aumento desse tipo específico de *bullying* está relacionado ao crescente desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação digital (Belsey, 2005; Cross *et al.*, 2004).

No Brasil, Faustino *et al.* (2008) realizaram uma revisão crítica sobre linguagem e agressão, enfocando o processo de *cyberbullying* identificado no *Orkut* (site de relacionamento). Segundo essas autoras, por um lado, a linguagem possibilita a interação saudável entre seres humanos, mas, por outro, pode ser um veículo eficaz para a manifestação e o reforço da agressão. É possível considerar o *cyberbullying* como uma forma de violência concretizada pela linguagem praticada nos meios de comunicação virtuais.

As autoras Faustino *et al.* (2008) trazem uma reflexão interessante sobre *cyberspace*, ou seja, o espaço cibernético. Este pode implicar em uma espécie de distorção perceptiva nos seus usuários. Essa distorção é consensual: o espaço virtual pode ser concebido, cognitivamente, nos mesmos termos do espaço real, além de ser diariamente utilizado e vivenciado por milhões de operadores no mundo inteiro. O ciberespaço é um espaço mágico, um conjunto de redes de telecomunicações que não se referem ao espaço físico real, mas a um espaço imaginário. O *cyber* espaço vai além da internet, já que inclui comunicações via telefone, diferentes tipos de sites, salas de bate-papos virtuais, comunicadores instantâneos, entre outros. Nesse espaço, é possível desenvolver uma série de relacionamentos semelhantes aos do mundo real, com as especificidades, entretanto, do mundo virtual. O *bullying* que aí ocorre pode ser favorecido (re-

forçado) pela cisão entre o mundo real e o virtual. A agressão que se dá pelo meio virtual é, na verdade, uma ofensa real; mas as distorções perceptivas e cognitivas e a banalização de julgamento moral podem reforçar o processo de *cyberbullying* e implicar riscos importantes para o desenvolvimento de jovens na contemporaneidade (Faustino *et al.*, 2008).

Além de todos os fatores de risco do *bullying* em escolas, o *cyberbullying* ainda pode incluir riscos para a socialização e para o sistema interpretativo dos jovens (sociocognições). As diminuições de interações sociais, que envolvem, além de comportamentos positivos, agressões e frustrações, podem levar o jovem que protagoniza o *cyberbullying*, assim como o que sofre, a um déficit em suas habilidades sociais e recursos para aprendizagem de uma maneira geral.

Faustino *et al.* (2008) analisaram casos de algumas crianças, que, segundo informações no *Orkut* – site de relacionamentos, no qual cada indivíduo possui seu perfil com suas informações pessoais – apresentavam-se como vítimas de *cyberbullying*. Foram analisados recados deixados no *Orkut* nos perfis das vítimas, assim como comunidades criadas (outro recurso possível neste site) para ataques a vítimas. O conteúdo dessas mensagens inclui ameaças, calúnia e difamação e, inclusive, indução ao suicídio.

As tecnologias são benéficas para a atividade profissional e social. Entretanto, a rapidez das mudanças tecnológicas e a demanda constante de adaptação a elas introduzem um novo estilo de vida, de uma maneira geral. Com a agressividade, não é diferente (Prados e Fernández, 2007). As ferramentas disponíveis na internet permitem a propagação de comportamentos típicos de *bullying*: maus tratos, ameaças, chantagens e discriminações, só que, nesse contexto, podem acontecer de forma anônima e não restrita à interação direta e social ou a determinado espaço de tempo (Belsey, 2005; Prados e Fernández, 2007; Neto, 2005).

O *cyberbullying* pode ser uma continuação do *bullying* que já ocorre em outros contextos (escola, recreios) ou iniciar somente mediante o uso das tecnologias de comunicação sem antecedentes previamente verificados (Prados e Fernández, 2007). Os estudos sobre *cyberbullying* ainda são escassos e há desconhecimento empírico sobre os efeitos e as diferenças entre *bullying* tradicional e o *cyberbullying*, no que se refere aos fatores de risco para o desenvolvimento dos jovens envolvidos. O *cyberbullying*, por ser uma forma de *bullying*

indireto e não presencial, implica o fato de o agressor, já que não tem contato direto com a vítima, não ver a dor e o sofrimento dela, e ter significativamente prejudicada sua capacidade de empatia (Prados e Fernández, 2007). Cada vez mais, o “*cyberagressor*” obtém satisfação na elaboração do ato violento, na imaginação do dano causado. Esse hedonismo, se não punido – e no *cyberbullying* a punição é difícil – pode gerar distorções cognitivas importantes e problemas emocionais nesses jovens. Notícias na mídia, atualmente, apontam casos de jovens que veiculam vídeos de agressões na internet, cautelosamente planejados e provocados, inclusive com edições das filmagens e legendas.

***Bullying* e fatores de risco: ciclo dinâmico de causas e consequências**

É necessário se estar atento para as diferentes formas de manifestação de *bullying*, diferenças de gênero e papéis sociais, considerando variáveis contextuais e todas as sutilezas envolvidas no processo. O *bullying* pode dificultar o desenvolvimento social e acadêmico (Almeida *et al.*, 2001) e os relacionamentos interpessoais positivos, na infância e adolescência, geram melhores níveis de aprendizagem, elevam a autoestima e incrementam o repertório de habilidades sociais (Del Prette e Del Prette, 2005; Lisboa e Koller, 2004). As interações no grupo de pares podem favorecer a delimitação da identidade e do papel social, proporcionando não somente a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e formais, como também a aprendizagem de habilidades e competências sociais, mediante relações positivas de amizade (Lisboa *et al.*, 2009).

Atualmente, os estudos sobre vitimização retomam o papel da cultura desse contexto que, com suas normas e regras, legitima a existência desse problema nos grupos de iguais, e atua como um fator de risco. A vitimização entre pares pode estar correlacionada a problemas de rendimento acadêmico e a uma visão negativa acerca da escola (Almeida *et al.*, 2001).

Pepler *et al.* (2008) verificaram as evidências de que crianças agredidas e que agredem, se não forem adequadamente tratadas ou reforçadas em outros comportamentos de interação mais saudáveis, podem tornar-se delinquentes, assassinos e agressores. Da mesma forma, estudos (Almeida, 2000; Parker e Asher, 1993; Xie *et al.*, 2005) atestam e concluem que marcas psicológicas deixadas pelas vivências em experiências de *bullying* podem ser determinantes

para o estabelecimento de uma baixa autoeficácia e constituição, em geral, da personalidade dessas crianças, uma vez que influenciam negativa e seriamente o seu desenvolvimento.

O estudo de Salmivalli *et al.* (1998) confirma os achados de Olweus (1993) de que a vitimização e rejeição têm sido precocemente identificadas nas relações entre pares e estão correlacionadas com o comportamento antissocial, com problemas acadêmicos e com a evasão escolar. Os mesmos autores ainda salientam que a vitimização pelo grupo de iguais e a não aceitação social provocam, de uma forma geral, problemas de ajustamento durante o desenvolvimento ao longo do ciclo vital e, especificamente, problemas de aprendizagem e socialização escolar.

Dentre as causas ou motivações para o *bullying*, é possível apontar alguns motivos que podem levar uma ou mais crianças a serem excluídas de seu grupo de pares. Um dos motivos para que isso ocorra pode estar relacionado à própria dinâmica do grupo. A dinâmica do grupo de pares possui um conjunto de normas e regras preestabelecidas, que não são ditas nem escritas, mas que são consenso no grupo como um todo. Essas regras dizem respeito a atitudes, comportamentos, aspectos físicos (vestuário, estatura, peso, cor, cor da pele, etnia), dentre outros. Existe uma exigência de homogeneidade que é instituída, *a priori*, entre os membros de um grupo. Esses grupos são exclusivos e impermeáveis para com outros que possam descaracterizar a estrutura grupal (Bukowski e Sippola, 2001). Dessa forma, jovens que possuem características e comportamentos semelhantes tendem a se associar e a formar pequenos grupos. O grupo de pares possibilita um clima de que favorece ou desfavorece características particulares dos indivíduos e pode fazer com que uma criança seja mais ou menos popular (Chang, 2004; Hodges *et al.*, 1997). Assim, aumenta ou diminui as oportunidades de essa criança fazer amigos e adaptar-se aos contextos sociais de forma saudável (Bukowski e Hoza, 1989; Lisboa e Koller, 2004).

À medida que esses pequenos grupos são estabelecidos, a violência é reforçada e legitimada intragrupo (Almeida, 2000). A aprendizagem de comportamentos agressivos pode ocorrer porque as crianças significam e internalizam crenças acerca das relações sociais e modelos por meio da aprendizagem vicária (aprendem observando comportamentos dos outros, pares e adultos) e é a partir desses modelos que nutrem sua autoestima e formam seu

autoconceito (Bandura, 1986; Berndt, 2002). Além disso, os maus-tratos dirigidos à outra criança (vítima) podem ser uma atividade compartilhada entre amigos do grupo, como outras atividades quaisquer (brincadeiras, jogos, esportes, entre outros) (Lisboa, 2005).

Hodges *et al.* (1997) sugerem que, em casos de *bullying*, amigos agressivos podem ser, ao contrário do que se pode imaginar, fatores de proteção para uma criança em situação de risco. Dados de um estudo de Lisboa e Koller (2009) confirmam esse dado. A interpretação dos autores é que, possivelmente, uma criança pode hesitar em vitimizar outra que tenha um amigo que possa revidar agressivamente. E, ainda, um dos motivos que pode levar uma criança agressiva a possuir um efeito protetivo sobre outras é o papel social que ela ocupa no grupo de pares. Crianças que ocupam altas posições sociais no grupo (líderes) podem apresentar elevados níveis de agressividade e, assim, devido ao seu papel no grupo, podem auxiliar seus amigos mais vulneráveis (Lisboa, 2005). Da mesma forma, muitas crianças se unem ao colega agressor para vitimizar um(a) outro(a) colega por temerem que, se não o fizerem, poderão correr o risco de ser a próxima vítima (Lisboa e Koller, 2009).

Outra hipótese para tentar entender como se inicia o processo de vitimização entre pares é a de que algumas crianças possuem maior vulnerabilidade ou propensão do que as outras, para adaptar-se às características e às normas dos grupos e instituições nos quais estão inseridas. Essa adaptação ou conformidade a regras grupais está relacionada às características individuais de cada criança, mas também à quantidade e qualidade de suas interações interpessoais (Fante, 2005; Lisboa e Koller, 2004). Os acontecimentos do dia a dia e as experiências individuais e grupais são interpretadas e internalizadas de maneira distinta pelas crianças; assim, um mesmo ambiente pode ser agradável para uma criança e extremamente desagradável para outra. Essas idéias que remetem a conceitos que sugerem as crenças individuais (sociocognições) das crianças também interferem para que a vitimização ocorra, ou seja, características individuais das vítimas podem facilitar para que as agressões ocorram.

Ao enfatizar uma perspectiva ecológica de análise, é importante salientar que aspectos individuais em interação com fatores de contexto sociohistórico e macrosistêmico são importantes para o entendimento do processo de *bullying*. Características individuais das

vítimas, seu movimento dentro de grupos de pares e influências familiares, inclusive, podem levar crianças a se tornarem agressoras ou vítimas (Salmivalli e Voeten, 2004).

Considerações finais

É quase indiscutível a importância da escola no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esta instituição não é somente transmissora de conteúdos apenas formais e acadêmicos. A escola, que, em seu início, teve função civilizatória (Lisboa e Koller, 2004; Lisboa *et al.*, 2009), com as novas configurações da sociedade, é considerada peça fundamental para a educação de crianças e jovens na atualidade, pois é pela educação que as gerações se transformam e se aperfeiçoam. Assim, quando se pensa em educação, é necessário pensar também na educação de sentimentos ou na expressão e no manejo desses. Devido ao seu poder propagador e multiplicador, espera-se que escola ensine às pessoas que ali estudam a lidar com suas emoções e com suas dificuldades, a respeitar as diferenças, a aprender a conviver, a socializar, a dividir, a compartilhar, a canalizar sua agressividade, enfim, a se relacionar de forma saudável, o que não ocorre em episódios de *bullying*. É preciso que os professores cedam lugar, em suas aulas, à expressão do afeto, à educação dos sentimentos e à valorização das relações de amizade (Lisboa *et al.*, 2009). Também se faz necessário que esses profissionais estejam mais atentos ao que se passa na escola como um todo e não somente na sala de aula. Para se alcançar êxito na redução da violência, especificamente o processo de *bullying*, é necessário que se desenvolvam trabalhos nas escolas (Fante, 2005; Horne *et al.*, 2004). Da mesma forma, ressalta-se a importância de um maior comprometimento e relação mais próxima dos pais para com a escola, para que esses possam se conscientizar da problemática da violência e *bullying*, atuando como aliados na orientação dos seus filhos.

Para prevenir a violência interpessoal, já é quase consenso entre profissionais de que agir sobre o problema identificado isoladamente pode não ser eficaz, é necessário, além de atuar nos diferentes níveis (jovem, família e escola), contar com um espectro amplo de possibilidades de ações, como, por exemplo: satisfazer necessidades básicas dos alunos, criando ambientes cooperativos, estimulando relações positivas (amizades) e oferecendo modelos não agressivos de resolução de conflitos. Também

é importante trabalhar com os pais e jovens a partir de psicoeducação focal e/ou tratamentos clínicos individuais (Gajardo, 2009). As escolas devem ser capacitadas para realizar encaminhamentos adequados de crianças identificadas como vítimas e agressoras para clínicas-escola ou consultórios psicológicos particulares.

Trabalhos com pais e a comunidade, em geral, podem focalizar em estímulo e treinamento de formas saudáveis de resolução de conflitos interpessoais. Programas de mediação entre pares e protagonismo juvenil, partindo da ideia de que os alunos são sujeitos ativos nesse processo de mudança para a convivência pacífica e não violenta, também têm sido utilizados (Gajardo, 2009; Horne *et al.*, 2004).

Sobretudo, é importante fomentar a capacidade de resiliência desses jovens. A resiliência, entendida como um processo que só pode ser verificado na presença de riscos (*bullying*), consiste em desenvolvimento adaptado, positivo e saudável de qualquer indivíduo frente a adversidades em seu desenvolvimento e pode ser estimulada (Koller e Lisboa, 2007). Fatores de risco individuais para o *bullying* foram apontados em estudos referidos neste artigo e, assim, o estímulo à capacidade de resiliência implica em fortalecer essas crianças em termos de autoestima, dificuldades de controle dos seus impulsos e de expressão da agressividade.

Distorções cognitivas acerca dos estímulos agressivos e concepção de *status* social dentro de um grupo (popularidade) podem levar crianças a agredirem ou permitirem serem agredidas (Crick e Dodge, 2000). Do mesmo modo, a participação contínua em episódios de *bullying* gera distorções nas concepções de emoções e desenvolvimento moral. Tratamentos clínicos individuais podem auxiliar no tratamento dessas distorções, ao proporcionar uma ressignificação no sistema interpretativo dessas crianças. Trabalhos junto às escolas, pais e comunidade também podem debater e evitar a banalização de valores morais importantes à convivência pacífica em grupo.

Este artigo teve por objetivo realizar uma revisão crítica de estudos acerca do fenômeno *bullying*, suas formas de manifestação, sua dinâmica, especificidades, causas e consequências, bem como fatores de risco desse processo e variáveis relacionadas. Novas formas de manifestação desse tipo de violência, como *cyberbullying*, necessitam ainda ser investigadas empiricamente no Brasil. Pesquisadores interessados devem se aliar na busca de metodolo-

gias adequadas e da compreensão aprofundada sobre o assunto para subsidiar intervenções clínicas eficazes. Políticas Públicas voltadas à prevenção do *bullying*, especificamente, são ainda inexistentes no Brasil, embora, felizmente, esse processo já seja considerado um problema de Saúde Pública e já se observam iniciativas de intervenção em escolas, bem como o assunto já se faça presente em diversos fóruns de debates.

Referências

- ALMEIDA, A.M.T. 2000. *As relações entre pares em idade escolar*. Braga, Bezerra, 246 p.
- ALMEIDA, A.T.; DEL BARRIO, C. 2002. A vitimização em contextos escolares. In: C. MACHADO; R. ABRUNHOSA (eds.), *Violência e vítimas de crime VII*. Coimbra, Quarteto, 325 p.
- ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C.; MARQUES, M.; FERNÁNDEZ, I.; GUTIÉRREZ, H.; CRUZ, J. 2001. A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. In: M. MARTÍNEZ (ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/ Plenum, p. 161-168.
- ALMEIDA, A.T.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. 2007. ¿Porqué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, **41**:107-118.
- ANTUNES, D.C.; ZUIN, A.A. S. 2008. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, **20**:33-41.
- ARSENIO, W.; LEMERISE, E. 2000. Varieties of childhood bullying. Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, **10**:59-73.
- BANDURA, A. 1986. *Social foundations of thought e action – A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 618 p.
- BELSEY, B. 2005. *What are the forms that cyberbullying might take?* Disponível em: <http://www.cyberbullying.ca>, acessado em: 25/03/2009.
- BERGER, C.; LISBOA, C. 2009. *Agresión en contextos educativos: Reportes de la Realidad Latinoamericana*. Santiago, Editorial Universitária, 246 p.
- BERNDT, T.J. 2002. Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychology Science*, **11**:7-10.
- BINSFELD, A.R.; LISBOA, C. 2008. *O processo de vitimização entre pares (bullying) no contexto escolar: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão*. São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão do Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 25 p.
- BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. 1992. Social intelligence – Empathy = Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, **5**:191-200.
- BUKOWSKI, W.M.; HOZA, B. 1989. Popularity and friendship: Issues in theory, measure and outcome. In: T.J. BERNDT; G.W. LADD (eds.), *Peer relationships in child development*. New York, Wiley, p. 15-45.
- BUKOWSKI, W.M.; SIPPOLA, L.K. 2001. Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In: S. GRAHAM; J. JUVONEN (eds.), *Peer harassment in school*. New York, Guilford, p. 355-377.
- BRONFENBRENNER, U. 1996 [1979]. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas, 330 p.
- CHANG, L. 2004. The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, **40**:691-702
- CÔTÉ, S.; VAILLANCOURT, T.; LEBLANC, J.C. ; NAGIN, D.S.; TREMBLAY, R.E. 2006. The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **34**:71-85.
- CRAIG, W.M.; HAREL, Y. 2004. Bullying, physical fighting and victimization In: C. CURRIE; C. ROBERTS; A. MORGAN; R. SMITH; W. SETTERTOBULTE; O. SAMDAL; V. BARNEKOW RASMUSSEN (eds), *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. WHO policy series: Health policy for children and adolescents Issue 4. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, p. 133-144.
- CRICK, N.R.; GROTPETER, J.K. 1995. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, **66**:710-722.
- CRICK, N.R.; DODGE, K.A. 2000. Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. In: P.K. SMITH; A.D. PELLEGRINI (eds.), *Psychology of education. Major Themes*. London, Routledge Falmer, p. 469-484.
- CROSS, D.; HALL M.; HAMILTON, G.; PINTABONA, Y.; ERCEG, E. 2004. Australia: The friendly schools project. In: P.K. SMITH; PEPLER, D.; RIGBY, K. (eds.), *Bullying in schools: Global perspectives on intervention*. Cambridge, University Press, 334 p.
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. 2005. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, Vozes, 206 p.
- DERBARBIEUX, E. 2001. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, **27**:163-193.
- DODGE, K.A. 1991. The structure and function of reactive and proactive aggression. In: D.J. PEPLER; K.H. RUBIN (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, Erlbaum, p. 201-218.
- DODGE, K.A.; BATES, J.E.; PETTIT, G. S. 1990. Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, **150**:1678-1683.
- ELLIS, M.; ZINS, J. 2003. Bullying, other forms of peer harassment, and victimization in schools: Issues for school psychology research and practice. *Journal of Applied School Psychology*, **19**:1-6.
- ESPELAGE, D.; SWEARER, S. 2003. Research on school bullying and victimization: What we have learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, **32**:365-383.

- FANTE, C. 2005. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, Ed. Versus, 224 p.
- FARMER, T.; ESTELL, D.; BISHOP, J.; O'NEAL, K.; CAIRNS, B. 2003. Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African-American early adolescents. *Developmental Psychology*, **39**:992-1004.
- FAUSTINO, R.; OLIVEIRA, T.M.; MAHER, T.M. 2008. Cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem. *Língua, Literatura e Ensino*, **3**:183-193.
- FEKKES, M.; PIJPERS, F.I.M.; VERLOOVE-VAN-HORICK, S.P. 2005. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, **20**:81-91.
- GAJARDO, M. 2009. Detener la violencia en las escuelas: Programas que aciertan en América Latina. In: C. BERGER; C. LISBOA (eds.), *Agresión en contextos educativos: reportes de la realidad Latinoamericana*. Santiago, Editorial Universitaria.
- GALEN, B.R.; UNDERWOOD, M.K. 1997. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, **33**:589-600.
- GARCIA, A. 2005. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, **9**:285-294.
- HAWLEY, P.H. 2003. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merril-Palmer Quarterly*, **49**:310-342.
- HODGES, E.; BOVIN, M.; VITARO, F.; BUKOWSKI, W.M. 1999. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, **35**:94-101.
- HODGES, E.V.E.; MALONE, M.J.; PERRY, D.G. 1997. Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer groups. *Development Psychology*, **33**:1032-1039.
- HORNE, A.M.; ORPINAS, P.; NEWMAN-CARLSON, D.; BARTOLOMUCCI, C.L. 2004. Elementary school bully busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In: D.L. ESPELAGE; S.M. SWEARER (eds), *Bullying in American schools*. London, Lawrence Erlbaum Associates, p. 297-326.
- KALTIALA-HEINO R.; RIMPELÄ M.; MARTTUNEN M.; RIMPELÄ A.; RANTANEN P. 1999. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, **319**:348-351.
- KOLLER, S.H.; LISBOA, C.S.M. 2007. Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, **16**:341-356.
- LISBOA, C.S.M. 2001. *Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 122 p. (não publicada)
- LISBOA, C.S.M. 2005. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 146 p.
- LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S.H. 2004. Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In: A. BZUNECK; E. BORUCHOVITCH (eds.), *Aprendizagem e escola*. Petrópolis, Vozes, p. 201-224.
- LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S.H. 2009. Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos In: C. BERGER; C. LISBOA (eds.), *Agresión en contextos educativos: Reportes de la realidad Latinoamericana*. Santiago, Editorial Universitaria.
- LISBOA, C.S.M.; BRAGA, L.L.; SBICIGO, J.S. BINSFELD, A. 2009. Aprender com amigos, ensinar os amigos – Relações entre amizade e processos de aprendizagem. In: J.C.S. NETO; M.S. ANDRADE (eds.), *Aprendizagem humana*. São Paulo, Expressão e Arte, p. 220-241.
- LITTLE, T.D.; BRAUNER, J.; JONES, S.M.; NOCK, M.K.; HAWLEY, P.H. 2003. Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merril Palmer Quarterly*, **49**:343-372.
- LOEBER, R.; HAY, D.F. 1997. Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, **48**:371-410.
- MCLAUGHLIN, J.; MILLER, T. 2008. Prevention of school violence: Directions, summary, and conclusions. In: T. MILLER (ed.), *School violence and primary prevention*. New York, Springer, p. 431-444.
- MENESINI, E.; ESLEA, M.; SMITH, P.K.; GENTA, M.L.; GIANNETTI, E.; FONZI, A; COSTABILE, A. 1997. A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, **23**:245-257.
- MILLER, T. ; KRAUSS, R. 2008. School-related violence : Definition, scope, and prevention goals. In : T. MILLER (ed.), *School violence and primary prevention*. New York, Springer, p. 15-24.
- NETO, A.L. 2005. *Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, Abrapia, 146 p.
- OLWEUS, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. London, Lackwell, 140 p.
- PALÁCIOS, M.; REGO, S. 2006. Bullying: mais uma epidemia invisível? *Rev. Bras. Educ. Med.*, **30**:3-5.
- PARKER, J.G.; ASHER, S.R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, **29**:611-621.
- PELLEGRINI, A.D. 1998. Bullies and victims in school: A review and call for papers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **19**:165-176.
- PELLEGRINI, A.D. 2004. Bullying during the middle school years. In: C.E. SANDERS; G.D. PHYE (eds.), *Bullying: Implications for the classroom*. New York, Elsevier, p. 177-202.
- PELLEGRINI, A.D.; BARTINI, M. 2001. An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, **92**:360-366.

- PEPLER, D.; CRAIG, W.; JIANG, D.; CONOLLY, J. 2008. Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, **79**:325-338.
- PRADOS, M.A.H.; FERNÁNDEZ, I.M.S. 2007. Cyberbullying, um problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, **10**:17-36.
- RIGBY, K. 1996. *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne, Acer, 329 p.
- RIGBY, K. 2004. Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, **25**:287-300.
- Rigby, K.; SLEE, P.T. 1993. Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, **133**:33-42.
- RODKIN, P.C.; FARMER, T.W.; PEARL, R.; VAN ACKER, R. 2000. Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, **36**:14-24.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.M.J.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKI-AINEN, A. 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, **22**:1-15.
- SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. 2004. Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, **28**:246-258.
- SMITH, P.K.; COWIE, H.; BLADES, M. 2004. *Understanding children's development*. 4^a ed., Londres, Blackwell Publishing, 704 p.
- SMITH, P.K.; COWIE, H.; ÖLAFSSON, R.F.; LIEFOGHE, A.P.D. 2002. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, **73**:1119-1133.
- SUTTON, J.; SMITH, P.K.; SWETTENHAM, J. 1999. Bullying and theory of mind: A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behavior. *Social Development*, **8**:117-127.
- SCHWARTZ, D.; DODGE, K.A.; PETTIT, G.S.; BATES, J.E. 1997. The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, **68**:665-75.
- VAILLANCOURT, T.; HYMEL, S.; MCDUGALL, P. 2003. Bullying is power: Implications for school-based interventions strategies. *Journal of Applied School Psychology*, **19**:157-176.
- XIE, H.; CAIRNS, B.; CAIRNS, R., 2005. The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. In: D. PEPLER; K. MADSEN; K. LEVENE; C. WEBSTER (eds.), *The development and treatment of girlhood aggression*. Mahwah, Erlbaum, p. 105-136.

Submetido em: 03/03/2009

Aceito em: 05/05/2009