

Vanessa Lima Borges¹
Ederaldo José Lopes²
Renata Ferrarez Fernandes Lopes³

Relações entre bullying e Esquemas Iniciais Desadaptativos em estudantes universitários

Relationships between bullying and Early Maladaptive Schemas in college students

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno bullying em universitários e a sua relação com os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs). Jeffrey E. Young conceitua EIDs como padrões emocionais e cognitivos autoderrotistas iniciados na infância e adolescência, persistentes e desencadeados por necessidades emocionais básicas não satisfeitas. Participaram deste estudo 236 estudantes de cinco turmas da Universidade Federal de Uberlândia, sendo eles Nutrição, Educação Física, Computação, Pedagogia, Psicologia, ambos os sexos, de 18 a 54 anos. Os estudantes responderam ao Questionário de Esquemas de Young - forma reduzida, a Escala de Vitimização de Bullying e a um questionário sociodemográfico. Foram realizadas estatísticas descritivas dos dados obtidos pelas respostas às questões sociodemográficas, e o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman (ρ) para verificar a possível relação entre as variáveis. Os resultados indicaram correlações positivas entre bullying e os EIDs nos diferentes cursos pesquisados, com exceção da Pedagogia. Conclui-se que, o bullying em interação com aspectos da personalidade (EIDs), pode aumentar o sofrimento psíquico do indivíduo, ou mesmo desencadear possíveis quadros psicopatológicos, como ansiedade e depressão. Nesse sentido, a terapia de esquemas pode proporcionar estratégias capazes de melhorar o enfrentamento do bullying, mas essa hipótese precisa ser testada em pesquisas posteriores.

Palavras-chave: Bullying; Esquemas Iniciais Desadaptativos; Estudantes Universitários

ABSTRACT

This work aimed to understand the relationship between bullying and Early Maladaptive Schemas (EMS) in college students. Jeffrey E. Young conceptualizes EMS as self-defeating emotional and cognitive patterns initiated in childhood and adolescence, persistent and triggered by unmet basic emotional needs. Participated in this study 236 students of higher education in Nutrition, Physical Education, Computing, Pedagogy, Psychology, of both sexes, from 18 to 54 years old of the Federal University of Uberlândia. Students responded to the Young Schema Questionnaire - short form, a Bullying Victimization Scale and a sociodemographic questionnaire. Descriptive statistics of the data obtained by the answers to sociodemographic questions and the calculation of the Spearman correlation coefficient (ρ) were performed to verify the possible relationship between the variables. The results indicated positive correlations between bullying and the EMSs in the different courses studied, with the exception of Pedagogy. It is concluded that bullying in interaction with personality aspects (EIDs) can increase the individual's psychological suffering, or even trigger possible psychopathological conditions such as anxiety and depression. In this sense, schema therapy can provide strategies capable of improving the coping of bullying, but this hypothesis needs to be tested in later research.

Keywords: Bullying; Early Maladaptive Schemas; College Students

¹ Mestrado - (Psicóloga Universidade Federal de Uberlândia), Mestre em Processos Cognitivos pela Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG, Brasil.

² Doutor em Psicobiologia (USP-RP) - (Professor Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia), Uberlândia - MG, Brasil.

³ Doutora em Psicobiologia (USP-RP) - (Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia), Uberlândia - MG, Brasil.

Correspondência:

Vanessa Lima Borges.
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia.
Av. Eng. Diniz, 1178.
Uberlândia - MG.
CEP: 38400-462.
E-mail: vanessalima.psicologa@yahoo.com.br
Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 22 de dezembro de 2017. cod. 596.
Artigo aceito em 14 de janeiro de 2019.

DOI: 10.5935/1808-5687.20180008

INTRODUÇÃO

O *bullying* pode ser definido como um conjunto de comportamentos agressivos repetitivos, em pelo menos três ataques no mesmo ano, adotados por um ou mais jovens contra outro (s) de forma verbal, física, relacional ou virtual, com a intenção de causar danos ou sofrimento à vítima, numa relação interpessoal com desequilíbrio de poder (Berger, 2007; Carvalho, 2014; Fante, 2005; Lisboa, 2005; Olweus, 1993; Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997; Slonje & Smith, 2008). É considerado um problema de saúde mental com grande progressão no mundo e ocorre em vários ambientes sociais. Porém, sua maior evidência é no contexto escolar, acarretando sérias consequências biopsicossociais. No Brasil, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar realizada em 2015, demonstrou que 46,6% dos 13 milhões de jovens entrevistados, disseram já ter sofrido algum tipo de *bullying*, número maior que a porcentagem de 2012, que era de 35,3% (IBGE, 2016).

Levando em consideração as formas de expressão do *bullying*, Olweus (1993), pioneiro nestes estudos, classifica-as em dois tipos: direto e indireto. O *bullying* direto é mais fácil de ser notado, sendo composto por duas dimensões específicas: física (agressões físicas, roubo e/ou dano a objetos da vítima) e verbal (agressões verbais, apelidos de mau gosto, ameaças e xingamentos). Por sua vez, a expressão indireta do *bullying* é menos explícita, pode passar despercebida e envolve, principalmente, aspectos de ordem relacional, como, por exemplo, ações de discriminação e de exclusão de um ou mais indivíduos do grupo e disseminação de boatos (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994). Mais recentemente, tem se destacado uma nova forma de expressão do *bullying*, ocorrida em ambiente virtual, designado *cyberbullying*, ocorrendo agressão por meio de mensagem de texto, *e-mails*, postagens, na internet ou via celulares, de vídeos e fotos que possam causar danos à vítima (Slonje & Smith, 2008).

Lisboa e Pureza (2015) enfatizam o caráter grupal do fenômeno visto que é uma violência que ocorre entre pares, ou entre iguais. Apesar das autoras considerarem que um dos requisitos do *bullying* é ocorrer entre pessoas com o mesmo papel social, alguns estudiosos vêm se dedicando a pesquisar o *bullying* na relação professor-aluno, dentre eles o norueguês Dan Olweus (Olweus, 1993; 2003). Alguns professores, pela própria posição de poder, utilizam de sua superioridade para cometer *bullying* contra os estudantes como, por exemplo, com os que não têm um desempenho esperado, humilhando e constringendo o aluno na frente dos demais colegas de sala, expondo suas notas, colocando a classe contra o mesmo e o perseguindo com certa rigidez na correção de suas provas (Esteve & Arruda, 2014).

Os indivíduos envolvidos neste processo violento assumem diferentes papéis segundo Olweus (2003): agressores, vítimas, agressores/vítimas e testemunhas. Os agressores geralmente possuem pouca empatia e agem de forma intencional e agressiva contra um colega sem provocação deste.

Já as vítimas, por sua vez, são constantemente agredidas e geralmente não consegue cessar ou reagir aos ataques. Apresentam-se mais vulneráveis devido a características físicas, comportamentais ou emocionais como, por exemplo, o fato de ter poucos amigos, ser passivo, retraído e possuir baixa autoestima. Já os agressores/vítimas envolvem-se nos dois cenários revidando as agressões para prevenir futuras ações dos agressores; ou encontrando indivíduos mais vulneráveis para quem são agressores, com o intuito de fortalecer sua própria imagem. Por fim, as testemunhas são os observadores que, mesmo não concordando com os ataques, permanecem em silêncio por temerem retaliação ou atuam reforçando os atos agressivos (Berger, 2007; Bjorkqvist, Osterman, & Hjelt-Back, 1994; Catini, 2004; Fante, 2005; Ireland & Archer, 2004; Wal, 2005).

Entre os piores cenários do *bullying* estão os altos índices de assassinatos e suicídios no ambiente escolar (Fante, 2005; Silva, 2010). Um exemplo disso é a recente chacina no Colégio Goyases em Goiânia, conduzida por um adolescente supostamente por motivo de vingança aos abusos sofridos ao longo do ano letivo, que teve como consequência 2 alunos mortos, 4 feridos, e o autor do crime preso (Carneiro, 2017). Além das consequências extremas supracitadas, que levam a óbitos, também são resultados do *bullying* a depressão (Pureza, 2013), baixa autoestima (Binsfeld & Lisboa, 2010), problemas na vida adulta associados a comportamentos antissociais, instabilidade no trabalho, relacionamentos afetivos pouco duradouros e consequências legais (Lopes, 2005), estresse e suas decorrências físicas e sintomas psicossomáticos (Calhau, 2011), além do que a ocorrência de *bullying* na infância pode agravar problemas já existentes ou desencadear transtornos psicológicos e dificuldades de aprendizagem (Binsfeld & Lisboa, 2010).

Esse tipo de violência é um fenômeno pervasivo, e as universidades, infelizmente, não ficariam de fora de um tipo tão perverso de violência. Mesmo sendo centros de excelência de ensino e pesquisa, tendem a ser ambientes permeados por situações complexas entre as pessoas e grupos, exigindo de seus docentes certas reflexões e condutas no sentido de compreender melhor e coibir estas e outras práticas agressivas (Caran, Sêcco, Barbosa, & Robazzi, 2010). Um dos exemplos que vêm na esteira do *bullying* é o famigerado trote universitário com os "calouros", muito comum nas universidades.

Outra forma *debullying* dentro das universidades é pelo racismo, que, conforme Secundo (2007), ocorre por meio de apelidos pejorativos dados aos alunos, especialmente aos que entraram no ensino superior por meio de ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais. Embora esses fenômenos tenham uma base de natureza social, pode-se perguntar sobre características de personalidade que podem iniciar e perpetuar determinadas condutas agressivas (agressores), ou iniciar e perpetuar sentimentos e emoções negativas, podendo levar a restrições de toda ordem por toda a vida, constituindo-se num trauma (as vítimas).

Nesse sentido, teorias psicológicas de natureza cognitivo-comportamental (Lindem & Lisboa, 2015) podem fornecer sustentação para uma compreensão mais ampla e formas de atuação que possam ajudar a compreender fenômenos como o *bullying* e fornecer instrumentos e meios para que as vítimas possam aliviar o sofrimento causado por essa forma de violência. Nesse contexto é que se propõe o estudo dos esquemas iniciais desadaptativos e sua relação com esse tipo de violência.

ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS (EIDS) E BULLYING

Young (2003) afirma que, ao longo do desenvolvimento da personalidade, o ser humano passa por alguns estágios nos quais diversas necessidades básicas precisam ser supridas: vínculo seguro com os outros indivíduos, percepção de competência e autonomia, limites realistas em relação ao outro e ao ambiente onde vive; atenção às próprias necessidades e liberdade de expressão das emoções e sentimentos de maneira autêntica. Quando essas necessidades não são supridas adequadamente, esquemas mentais desadaptados e precoces se formam (Young, Klosko & Weishaar, 2008):

Os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) são “padrões emocionais e cognitivos autoderrotistas iniciados em nosso desenvolvimento desde cedo e repetidos ao longo da vida” (Young et al., 2008, p. 22). Os EIDs, em sua grande maioria, são causados pela vivência de experiências nocivas, ou estresse precoce, que se repetem com alguma regularidade e que impossibilitam o preenchimento de necessidades emocionais essenciais do ser humano.

Existem dezoito EIDs, agrupados em cinco amplos domínios de esquemas (Young et al., 2008), que podem ser observados na Tabela 1.

Dentre essas experiências nocivas repetidas, pode-se destacar o *bullying*. Gibb, Stone e Crosset (2012) encontraram uma associação positiva o fato de ser vítima de agressões indiretas infringidas por pares e a atribuição de características negativas a si mesmo. Cole et al. (2013) relacionaram a vitimização interpessoal e vulnerabilidade cognitivo-afetiva mostrando que vítimas (crianças e adolescentes) de agressão recorrente referiram um número maior de cognições negativas acerca de si mesmas, associadas a um número menor de percepções positivas do que não-vítimas.

Calvete (2014) mostrou que experiências de abuso emocional entre pares acarretam maiores escores em esquemas associados aos domínios de Desconexão/Rejeição, Autonomia e Desempenho Prejudicados e Direcionamento ao Outro. Um estudo longitudinal realizado por Calvete, Orue e Gámez-Guadix(2015) avaliaram o impacto do *cyberbullying* sobre os EIDs e encontraram uma associação entre a vitimização e o aumento de escores nos esquemas do domínio de desconexão e rejeição. Por sua vez, Malman, Macedo-Lisboa e Calza (2017) investigaram o *cyberbullying* em 273 adolescentes brasileiros e sua relação com os esquemas iniciais desadaptativos. Os participantes responderam ao *Revised Cyberbullying Inventory* e ao Questionário de Esquemas de Young para Adolescentes. Os resultados indicaram que vítimas e vítimas-agressores de *cyberbullying* apresentaram escores significativamente mais elevados na maioria dos EIDs, nos esquemas de abandono, grandiosidade e autocontrole insuficiente. Os autores concluíram que os EIDs seriam fatores que tornariam adolescentes mais vulneráveis a *cyber* vitimização ou a *cyber* agressão.

Tabela 1. Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e seus respectivos domínios.

Domínio de Esquemas	EIDs
Desconexão e Rejeição (<i>Necessidade de vinculação segura com outros indivíduos, segurança, estabilidade, cuidado e aceitação</i>)	1. Abandono e instabilidade
	2. Desconfiança e abuso
	3. Privação emocional
	4. Defectividade e vergonha
	5. Isolamento social e alienação
Autonomia e Desempenho prejudicados (<i>necessidade de autonomia, competência e sentido de identidade</i>)	6. Dependência e incompetência
	7. Vulnerabilidade ao dano ou a doença
	8. Emaranhamento e self subdesenvolvido
	9. Fracasso
Limites Prejudicados (<i>Necessidade de limites realistas e autocontrole</i>)	10. Arrogo e Grandiosidade (merecimento)
	11. Autocontrole e Autodisciplina insuficientes
Orientação Para o Outro (<i>Necessidade de liberdade de expressão de desejos, sentimento e emoções, de maneira válida</i>)	12. Subjugação
	13. Auto sacrifício
	14. Busca de Aprovação e Reconhecimento
Supervigilância e Inibição (<i>Necessidade de espontaneidade e lazer</i>)	15. Negativismo e Pessimismo
	16. Inibição Emocional
	17. Padrões Inflexíveis e postura crítica exagerada
	18. Postura Punitiva

Assim, considerando que os esquemas desadaptativos poderiam contribuir para a instalação de comportamentos agressivos do tipo *bullying*, o objetivo desta pesquisa foi avaliar e compreender a relação entre esses comportamentos e os EIDs, propostos por Young (2003), em amostras de estudantes universitários de uma instituição pública federal.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Foram convidados a participar da pesquisa 236 estudantes universitários dos cursos de Nutrição, Educação Física, Computação, Pedagogia, Psicologia de uma universidade pública federal, contemplando as diferentes áreas: exatas, humanas e biomédicas. Os alunos tinham de 18 a 54 anos (idade média =23,06, DP=6,68), eram de ambos os sexos, predominando mulheres, a maior parte de solteiros n=188 (79,7 %) e da raça/cor/etnia branca n=126 (53,4%).

MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Escala de Vitimização de *Bullying* (EVB):** Escala validada por Medeiros et al. (2015) que objetiva identificar os comportamentos de vitimização através da frequência em que o respondente sofre ou é vítima em relação às afirmativas da escala. Composta por 30 itens distribuídos aleatoriamente, respondidos em uma escala do tipo *likert* de cinco pontos, com os seguintes extremos: 0= nenhuma vez a 4= quatro vezes por semana; ela é formada por quatro fatores: *bullying* verbal ($\alpha = 0,79$), *cyberbullying* ($\alpha = 0,73$), *bullying* físico ($\alpha = 0,62$) e *bullying* relacional ($\alpha = 0,60$). A consistência total da escala foi de $\alpha = 0,83$ (Medeiros et al., 2015). Não há estudo de normatização do instrumento, por isso considera-se que se a média nos fatores for ≥ 3 a pessoa é vítima de acordo com a literatura que recorre à periodização do *bullying* para caracterizá-lo (E. D. Medeiros, comunicação pessoal, 25 de abril de 2016)
- **Questionário de Esquemas de Young- forma reduzida:** Este questionário permite avaliar a presença e intensidade de 15 Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) dos dezoito propostos por Young (2003). É constituído por 75 afirmativas, que devem ser avaliadas de acordo com a veracidade da afirmação para o indivíduo. Para tanto, o participante utiliza uma escala tipo Likert de seis pontos, em que 1 significa

“Não me descreve de modo algum” e 6 significa “Me descreve perfeitamente”. Validado para o Brasil por Cazassa e Oliveira (2012), esse instrumento tem excelente consistência interna ($\alpha = 0,95$) para os 75 itens. Segundo Young et al. (2008), os resultados podem ser interpretados a partir da média de cada esquema, classificando um EID ativado a partir de escore médio de 4,5.

- **Questionário Sociodemográfico:** Composto por 18 itens distribuídos em dados pessoais, antecedentes escolares e vida acadêmica atual objetivando o mapeamento de características sociodemográficas, tais como idade, raça, sexo, estado civil, tipo de ensino médio que cursou, frequência em curso pré-vestibular, quantidade de vestibulares prestados, entre outros, assinalando-se com um “x” a opção que melhor o descreve, para cada item.

Esta foi uma pesquisa descritiva e quantitativa de caráter exploratório. Antes do procedimento de coleta de dados, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, sobre o caráter voluntário da sua participação, sobre possíveis riscos e benefícios e a garantia de sigilo de seus dados de identificação. A coleta de dados foi realizada em grupo após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, em sala de aula, e teve duração aproximada de 1 hora. Todos os procedimentos desta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CAEE:50177515.9.0000.5152).

RESULTADOS

Do total de 236 estudantes pesquisados, 40% (n=94) apresentaram EVB total ≥ 3 , valor que é considerado o menor escore total indicativo de presença de *bullying*. Os resultados foram considerados sob duas perspectivas: a sociodemográfica/ tipo de *bullying* e a das correlações entre *bullying* e esquemas iniciais desadaptativos.

Os dados sociodemográficos/tipos de *bullying* encontram-se resumidos na Tabela 2.

Em segundo lugar, foram consideradas as correlações entre os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e o *bullying*, utilizando-se a correlação de Spearman. As correlações significativas estão apresentadas na Tabela 3.

Com exceção do curso de Pedagogia, em todos os demais cursos da universidade pesquisada os escores dos universitários mostraram correlações significativas entre o *bullying* e os diversos esquemas, nos diferentes domínios esquemáticos.

DISCUSSÃO

Tabela 2. Distribuição sociodemográfica da amostra de *bullying* (n = 94).

	n	%
Faixa etária (anos)		
18-21	68	72,09
22-26	22	23,26
27-31	4	4,65
Sexo		
Feminino	51	54,25
Masculino	43	45,75
Estado civil		
Solteiros	82	87,23
Casados	5	5,32
Amasiados	6	6,39
Divorciados	1	1,06
Cor/raça/etnia		
Branços	51	54,25
Pardos	30	31,92
Pretos	5	5,32
Amarelos	4	4,25
Outros	3	3,20
Indígenas	1	1,06
Tipos de <i>bullying</i>		
Verbal	48	51,06
Relacional	19	20,21
Físico	16	17,02
Cyber	11	11,71
Tipos de <i>bullying</i> /sexo		
Verbal/Feminino	31	60,79
Relacional/Feminino	13	25,49
Físico/Feminino	4	7,84
Cyber/Feminino	3	5,88
Verbal/Masculino	17	39,54
Relacional/Masculino	6	13,95
Físico/Masculino	12	27,90
Cyber/Masculino	8	18,61

Os dados sociodemográficos sugerem que a baixa faixa etária (18-21 anos), com 72% das respostas de *bullying*, pode explicar, em parte, a presença de respostas de natureza vitimizadora. O aumento da faixa etária parece ser um preditor da diminuição de respostas dessa natureza (Malta et al., 2014). A vitimização ocorreu de forma equilibrada tanto em homens quanto em mulheres, resultado diferente de algumas pesquisas realizadas no ensino fundamental e médio (Liang, Flisher & Lombard, 2007; Moura, Cruz & Quevedo, 2011), que afirmam que a agressividade e a vitimização são de incidência mais comum entre os meninos.

Apesar de o resultado ter mostrado o predomínio da raça/cor/etnia branca entre as vítimas, deve-se lembrar que isso ocorre, em parte, pelo fato de a maioria desta amostra ser composta de brancos. Pode-se notar que houve predominância do tipo verbal e relacional entre o sexo feminino e do verbal e físico entre o sexo masculino. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que mostram que a agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos rapazes, enquanto as garotas utilizam formas mais indiretas e relacionais, como o uso de apelidos, fofocas e exclusão do grupo social (Moura et al., 2011; Smith & Sharp, 1994). Também verificou-se a presença de *cyberbullying*. Fante e Pedra (2008) afirmam que, mesmo sendo praticado entre os estudantes fora do ambiente escolar, é uma forma perigosa e destrutível, pois usa a tecnologia a seu favor, dando nova cara ao problema.

Segundo Lindem e Lisboa (2015; Lisboa, Braga, & Ebert, 2009), comportamentos caracterizados por agressões físicas, roubos, ameaças, ofensas verbais, entre outros, são considerados formas diretas de *bullying*. De acordo com Smith, Cowie e Blades (2011), o tipo direto caracteriza-se por comportamentos em que o papel do ofensor fica visível em função de seus comportamentos (chutes, empurrões, agressões). No tipo indireto, a agressividade é velada e mais difícil de ser identificada (deboches, ironia). Essa amostra apresenta maiores escores para o tipo direto no caso dos homens (verbal seguido do físico), enquanto as mulheres sofrem formas diretas (verbal) e indiretas (relacional), confirmando as informações encontradas em Lindem e Lisboa (2015).

Tabela 3. Correlações de Spearman (ρ)* entre os Esquemas do YSQ-S (Questionário de Esquemas de Young) e os escores da EVB (Escala de Vitimização de *Bullying*).

	Cursos			
	Computação	Educação Física	Nutrição	Psicologia
Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs)	Desconfiança (0,613)	Autocontrole insuficiente (0,728)	Autossacrifício (0,780)	Inibição emocional (0,902)
	Padrões inflexíveis (0,606)	Dependência (0,775)	Dependência (0,575)	
		Desconfiança (0,668)	Isolamento (0,778)	
		Fracasso (0,734)	Padrões inflexíveis (0,399)	
		Isolamento (0,507)	Privação emocional (0,596)	
		Merecimento (0,508)		
		Vulnerabilidade ao dano (0,565)		

Uma análise possível é aquela que pode ser feita entre os tipos direto e indireto e domínios de esquemas. O domínio de esquemas que emerge reiteradamente nesta amostra de universitários, a exemplo do estudo de Calvete et al. (2015), é o domínio 1 (desconexão e rejeição), cuja tarefa evolutiva é a de aceitação e pertencimento (Wainer, Paim, Erdos & Andriola, 2016). Confrontando os EIDs do domínio 1 (desconfiança, privação emocional e isolamento social) com os comportamentos típicos de *bullying*, no tipo verbal (deboches, ironias, insultos, apelidos pejorativos); no físico (chutes, empurrões, agressões) e no relacional (acusações injustas e indiretas; ameaças, roubo de dinheiro e pertences, difamações sutis e degradação da imagem social), pode-se inferir que relações afetuosas estáveis, condição necessária para atender à tarefa evolutiva de aceitação e pertencimento (Loose, Graaf & Zarbock, 2013; Lopes, 2016), parecem sofrer algum impacto da experiência de *bullying* direto e indireto.

Nesse sentido, esquemas iniciais de desconfiança podem ser construídos com base em experiências de *bullying* verbal ligadas ao deboche e ironia, bem como em função do tipo relacional (acusações injustas, ameaças sutis e degradação da imagem social); esquemas de privação emocional, que se caracterizam por uma incapacidade de reconhecer e saber que os outros amam, gostam e se importam com você, apresentando graus variados de sentimento de incompletude emocional (Arntz & Jacob, 2013), parecem ser construídos nas mesmas condições anteriores de *bullying* relacional. Somam-se a essas experiências a agressão física, chutes e empurrões, evitações na esfera emocional, pois sentindo-se privada do afeto que lhe é de direito em função de sentimentos como solidão, desamparo, tristeza e raiva (McKay, Lev & Skeen, 2012), a pessoa pode inibir a própria expressão emocional. Finalmente, o esquema de isolamento social, cuja necessidade básica a ser atendida concentra-se nas interações com os cuidadores e com o grupo, parece apresentar-se em experiências diretas e indiretas de *bullying*. Agressões verbais, físicas e relacionais parecem impedir a conexão com grupos sociais e o compartilhamento de interesses, gerando isolamento social. Os três EIDs encontrados parecem corroborar os dados de Garaigordobil Landazabal (2011), que afirma que as vítimas apresentam comportamentos de medo, fuga, evitação, depressão e dificuldade nas relações interpessoais.

O domínio 5 (supervigilância e inibição) também é encontrado em quase todos os grupos de estudantes, apresentando os seguintes EIDs: padrões inflexíveis, inibição emocional. Quanto aos padrões inflexíveis / hiper criticidade, trata-se de um padrão pouco equilibrado entre metas e outros aspectos relevantes da vida, ocasionando dificuldade para perdoar erros ocasionais (Lockwood & Perris, 2012). Podem estar relacionados a experiências de *bullying* direto e indireto, expressos com raiva, culpa e tristeza, comuns a padrões inflexíveis (McKay et al., 2012). Podem ser experimentados em situações típicas de *bullying* físico, verbal e relacional, favorecendo um padrão crítico geral.

Por sua vez, o EID de inibição emocional é originado em relações nas quais faltam espontaneidade nas expressões emocionais, com falta de incentivo para a pessoa falar sobre seus sentimentos (Lockwood & Perris, 2012). Os tipos verbal e relacional podem explicar, pelo menos em parte, problemas na espontaneidade e na capacidade de expressão emocional, uma vez que tais experiências, marcadas por insultos, ironias, degradação da imagem social, entre outros, podem promover sentimentos de raiva, medo e solidão (McKay et al., 2012), o que levaria a pessoa a não expressar-se livremente, tampouco com espontaneidade.

O domínio 2 (autonomia e desempenho prejudicados) também aparece em parte da amostra de vítimas estudadas. Os EIDs são: dependência, fracasso e vulnerabilidade. O EID de dependência caracteriza-se por experiências que dificultam a orientação para o aprendizado e para um desempenho autônomo. Nesse sentido, experiências de distorções cognitivas como as descritas em vítimas por Lindem e Lisboa (2015) do tipo catastrofização (“nada do que eu fizer será suficiente para impedir o *bullying*”) pode explicar, pelo menos, a manutenção desse tipo de EID. Além disso, segundo McKay et al. (2012), os sentimentos mais comuns nesse EID são a ansiedade e a insegurança, sentimentos típicos em experiências de *bullying* direto e indireto.

O EID de fracasso caracteriza-se por uma dificuldade em desenvolver habilidades em diversas áreas como lazer, trabalho, educação, amizades, afetividade, etc. Muitas situações de violência tipo verbal e relacional se dão em contextos como os descritos. Essas experiências contextuais são potenciais geradoras de desamparo, mediadas por os sentimentos como tristeza, ansiedade, raiva, vergonha e inveja, comuns nesse EID (McKay et al., 2012). Dessa forma, é possível hipotetizar que vítimas com esquema de fracasso tenham crenças como as apontadas por Lindem e Lisboa (2015): “eu sou incompetente, eu sou desamparado, eu sou impotente, eu sou um perdedor, etc”

Por sua vez, o EID de vulnerabilidade caracteriza-se, dentre outros aspectos, por dificuldades nas habilidades de enfrentamento de situações e contextos nos quais se experimenta ansiedade (McKay et al., 2012). Essa emoção negativa é esperada em situações envolvendo a violência verbal, físico e relacional. Ainda é possível hipotetizar que as vítimas com esquema de vulnerabilidade tenham crenças e distorções como as apontadas por Lindem e Lisboa (2015): “Eu sou vulnerável; eu sou um perdedor; eu sou a vítima”; “isso vai acontecer sempre em minha vida independente do que eu faça para impedir (catastrofização); “Se eu sou vítima de *bullying*, é porque sou um fracassado”- pensamento dicotômico.

Finalmente, apareceram de maneira menos expressiva o domínio 3 (limites prejudicados) e o domínio 4 (orientação para o outro). No domínio 3, fica difícil qualquer esforço em se fazer qualquer hipótese, já que esta amostra não é de agressores e sim de vítimas. No entanto, a presença de EIDs de merecimento e autocontrole insuficiente nos estudantes de Educação Física pode indicar a presença de um modo de enfrentamento hipercompensatório da vítima.

Entretanto, não foram feitas medidas de modos de enfrentamento nessa amostra, o que dificulta qualquer extrapolação desse tipo. Com relação ao domínio 4, o único EID encontrado foi o de autossacrifício, presente apenas no curso de Nutrição. Como não se têm medidas de perfil profissiográfico, cabe apenas hipotetizar que nessa amostra, majoritariamente composta por mulheres, não se pode observar uma harmonia entre a necessidade do outro e a necessidade da própria pessoa. Culpa, raiva e ansiedade são sentimentos comuns a esse EID (McKay et al., 2012). Portanto, o sacrifício de necessidades e desejos podem ser estratégias, encontradas por algumas vítimas da violência verbal e relacional para lidar com as consequências de experiências tão nocivas ao desenvolvimento da expressão das necessidades de todas ordens.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa contribuiu para uma melhor compreensão da complexa interação entre o *bullying* e os EIDs. Muito embora haja uma forte sugestão no sentido de relacionar exigências do tipo de curso de onde a amostra foi obtida com a presença de determinados EIDs e a violência, o fato é que, na ausência de perfis profissiográficos e estudos planejados e mais aprofundados sobre as características de cada curso, as hipóteses arroladas podem ficar sem sustentação. Estudos futuros poderão ser feitos nessa direção. Ademais — e isto sim pode-se afirmar com mais propriedade — este estudo sugere fortemente o emprego da terapia do esquema (TE) para ajudar as vítimas a lidar com as fragilidades engendradas por um fenômeno tão hostil e que cada vez mais se perpetua mundo afora. A TE pode ajudar as vítimas a buscar uma melhor ressignificação cognitiva e emocional, interrompendo desta maneira a perpetuação do esquema e do ciclo de violência sofrido e internalizado, bem como a possibilidade de desenvolver comportamentos mais adaptados, com mais assertividade e flexibilidade cognitivo-emocional diante do agressor.

REFERÊNCIAS

- Arntz, A., & Jacob, G. (2013). *Schema therapy in practice: An introduction guide to the schema mode approach*. Chichester (UK): Wiley-Blackwell.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Binsfeld, A. R., & Lisboa, C. S. M. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar. *Interpersona, 4*(1), 74-105. doi:10.5964/ijpr.v4i1.44
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behaviour, 20*(3), 173-184. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D
- Calhau, L. B. (2011). *Bullying – O Que Você Precisa Saber*. Rio de Janeiro: Impetus.
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect, 38*(4), 735-746. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.10.014.
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2015). Cyberbullying victimization and depression in adolescents: The mediating role of body image and cognitive schemas in a one-year prospective study. *European Journal on Criminal Policy and Research, 22*(2), 271-284. doi: 10.1007/S10610-015-9292-8.
- Caran, V. C. S., Sêcco, I. A. O., Barbosa, D. A., & Robazzi, M. L. C. C. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem, 23*(6), 737-744. doi:10.1590/S0103-21002010000600004
- Carneiro, J. D. (2017, Outubro 20). Tragédia em Goiânia: massacres de Columbine e Realengo despertaram em adolescente 'interesse em matar', diz delegado. [Reportagem]. Recuperado de <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2017/10/20/tragedia-em-goiania-massacres-de-columbine-e-realengo-inspiraram-adolescente-diz-delegado.htm>.
- Carvalho, G. R. A. Jr. (2014). *Bullying e Cyberbullying: ações, programas e projetos de combate nas escolas públicas de Uberlândia* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, MG). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/>.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP). Recuperado de <http://www.biblioteca digital.puc-campinas.edu.br>.
- Cazassa, M. J., & Oliveira, M. S. (2012). Validação brasileira do questionário de esquemas de Young: forma breve. *Estudos de Psicologia (Campinas), 29*(1), 23-31. doi:10.1590/S0103-166X2012000100003.
- Cole, D. A., Dukewich, T. L., Roeder, K., Sinclair, K. R., McMillan, Will, E. J., Felton, J. W. (2013). Linking peer victimization to the development of depressive self-schemas in children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 42*(1), 149-160. doi: 10.1007/s10802-013-9769-1.
- Esteve, C. E. A., & Arruda, A. L. M. M. (2014). *Bullying: Quando a brincadeira fica séria, causas e consequências*. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5*(1). Recuperado de <http://docs.uninove.br/>.
- Fante, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Versus.
- Fante, C. A. Z., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalência y evaluación*. Formación Continuada a Distancia. Duodécima Edición, 1-22.
- Gibb, B. E., Stone, L. B., & Crossett, S. E. (2012). Peer victimization and prospective changes in children's inferential styles. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41*(5), 561-569. doi: 10.1080/15374416.2012.703124.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2016). *Coordenação de População e Indicadores Sociais (2016). Pesquisa nacional de saúde do escolar*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>
- Ireland, J. L., & Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*(1), 29-42. doi:10.1002/ab.20007.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse Neglect, 31*(2), 161-171. doi:10.1016/j.chiabu.2006.08.007.

- Lindem, D. & Lisboa, C.S. M. (2015). Bullying e TCC. In Federação Brasileira de Terapias Cognitivas, Neufeld, C.B., Falcone, E.M.O. & Rangé, B. (Orgs.). *PROCOGNITIVA Programa de atualização em terapia cognitivo-comportamental: Ciclo 1*. (pp. 115-162). Porto Alegre: Artmed Panamericana. (Sistema de Educação Continuada à Distância, v. 4).
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, relações de amizade e vitimização em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção* (Tese de Doutorado não publicada), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lisboa, C.S.M., Braga, L.L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definição, formas, manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Lisboa, C. S. M. & Pureza, J. R. (2015). TCC em grupo para crianças e adolescentes envolvidos no processo de bullying. In C.B. Neufeld (Org.). *Terapia Cognitivo-Comportamental em grupo para crianças e adolescentes* (pp. 242-251). Porto Alegre: Artmed.
- Lokwood, G. & Perris, P. (2012). A new look at core emotional needs. In M. F. van Vreeswijk, J. Broersen, & M. Nadort (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Schema Therapy: Theory, research and practice* (pp. 41-66). Malden: Wiley-Blackwell.
- Loose, C., Graaf, P., & Zarbock, G. (2013). *Schematherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Basel: Beltz Verlag.
- Lopes, A. A., Neto. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5). 164-172. doi:10.1590/S0021-75572005000700006.
- Lopes, R.F.F. (2016). Terapia do esquema para crianças. In Federação Brasileira de Terapias Cognitivas, Neufeld, C.B., Falcone, E.M.O. & Rangé, B. (Orgs.). *PROCOGNITIVA Programa de atualização em terapia cognitivo-comportamental: Ciclo 2*. (pp. 47-123). Porto Alegre: Artmed Panamericana. (Sistema de Educação Continuada à Distância, v. 4).
- Malmann, C.L., Macedo-Lisboa, C.S.D. & Calza, T.Z. (2017). Cyberbullying e esquemas iniciais desadaptativos em adolescentes brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología*, 26 (2), 313-328.
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C., Mello, F. C. M., Monteiro, R. & Silva, M. A. I. (2014). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2012. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(supl. 1), 92-105. doi:10.1590/1809-4503201400050008.
- McKay, M., Lev, A., & Skeen, M. (2012). *Acceptance and commitment therapy for interpersonal problems: Using mindfulness, acceptance, and schema awareness to change interpersonal behaviors*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Medeiros, E. D., Gouveia, V. V., Monteiro, R. P., Silva, P. G. N., Lopes, B. J., Medeiros, P. C. B. & Silva, E. S. (2015). Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): Elaboração e evidências psicométricas. *Psico-USF*, 20(3), 385-397. doi:10.1590/1413-82712015200302
- Moura, D. R., Cruz A. C., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. doi:10.1590/S0021-75572011000100004.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279570438_A_profile_of_bullying_at_school
- Pureza, J. R. (2013). *Contribuições da psicologia positiva para a compreensão e intervenção no fenômeno bullying* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS). Recuperado de <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3357>.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312. doi:10.1111/1467-9450.00040
- Secundo, L. C. F. V. (2007). *Trote universitário e o fenômeno bullying* (2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Impetus.
- Silva, A. B. B. (2010). *Mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.
- Smith, P.K., Cowie, H., e Blades, M. (2011). Bullying in school. In Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. *Understanding children's development* (pp. 357-363). London: Blackwell Publishing.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Wainer, R., Paim, K., Erdos, R., & Andriola, R. (2016). *Terapia cognitiva focada em esquemas: integração em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Wal, M. F. Van der (2005). There is bullying and bullying. *European Journal of Pediatrics*, 164, 117-118. doi:10.1007/s00431-004-1573-z
- Young, J. E. (2003). *Terapia cognitiva para transtornos da personalidade: uma abordagem focada no esquema*. Porto Alegre: Artmed.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do Esquema: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.