

Bullying é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais, dissimuladas e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, e que não apresentam visibilidade social, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas. Crianças e adolescentes que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, estão mais suscetíveis ao envolvimento neste fenômeno, pois a violência na escola não pode ser dissociada da violência percebida no ambiente em que estão inseridas.

A presente pesquisa foi de grande importância para compreender o *bullying* e os papéis assumidos por crianças e adolescentes em comunidades de alta vulnerabilidade social, frente a esse comportamento, bem como, trouxe reflexões a respeito das práticas educacionais vigentes e o papel do professor de Educação Física neste fenômeno, contribuindo para avanço do tema nesta área.

Orientador: Fernando Luiz Cardoso

FLORIANÓPOLIS, 2013

ANO
2013

MARCELA ALMEIDA ZEQUINÃO | PERFIL DOS PARTICIPANTES DE BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE - CEFID
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO - PPGCMH

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PERFIL DOS PARTICIPANTES DE
BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DE ALTA
VULNERABILIDADE SOCIAL DA
GRANDE FLORIANÓPOLIS–SC**

MARCELA ALMEIDA ZEQUINÃO

FLORIANÓPOLIS, 2013

MARCELA ALMEIDA ZEQUINÃO

**PERFIL DOS PARTICIPANTES DE *BULLYING* ESCOLAR EM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ALTA
VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE
FLORIANÓPOLIS-SC**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, da Universidade do Estado de Santa, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso

**FLORIANÓPOLIS, SC
2013**

Z57p

Zequinão, Marcela Almeida

Perfil dos participantes de bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis – SC / Marcela Almeida Zequinão. – 2013.

p. : il. ; 21 cm

Bibliografia

Orientador: Fernando Luiz Cardoso.

Dissertação (mestrado)–Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2013.

1. Bullying nas escolas. 2. Violência na escola. 3. Estudantes – Aspectos sociais. I. Cardoso, Fernando Luiz. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. III. Título.

CDD – 371.58

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca do CEFID/UDESC

MARCELA ALMEIDA ZEQUINÃO

**PERFIL DOS PARTICIPANTES DE *BULLYING* ESCOLAR EM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ALTA
VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE
FLORIANÓPOLIS-SC**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, da Universidade do Estado de Santa, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Banca Examinadora

Orientador:

Dr. Fernando Luiz Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Dra. Andreia Pelegrini
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dr. Érico Felden Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Dr. Rudy José Nodari Júnior
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

FLORIANÓPOLIS, 05/08/2013

Dedico este trabalho à memória do meu primo querido Gerson Luiz Bridi Filho, que sempre foi um exemplo de dedicação e esforço, e que acima de tudo me deixou o ensinamento de ser um ser humano ainda melhor. Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a Deus por ter me concedido a possibilidade de realizar mais esta conquista. E, a melhor forma de agradecê-lo é aproveitar esta oportunidade para homenagear todas as pessoas que Ele colocou na minha vida e me ajudaram a fazer deste sonho uma realidade.

Ao Prof. Dr. Fernando Luiz Cardoso que foi fundamental na minha formação acadêmica e me permitiu fazer parte desse laboratório por mais de cinco anos.

As doutorandas Cinara Sacomori e Elisa Pinheiro Ferraria que sempre se mostraram dispostas a ajudar e deram grande contribuição para esta dissertação. Ao mestrando Thiago Medeiros que se disponibilizou a ajudar nas coletas, e principalmente por ajudar nas análises dos vídeos do TGMD-2. Aos bolsistas Allana Alexandre Cardoso e Geraldo Ferrari que também contribuíram muito nas extensas coletas de dados.

Em especial à colega e amiga Priscila Geraldine Wittkopf que esteve comigo durante todos esses anos dividindo as dificuldades, aprendizados e conquistas. Obrigada por estar sempre ao meu lado, me ajudando e sendo minha “conselheira objetiva”. Conte sempre comigo!

À bolsista e amiga Pâmella de Medeiros, que esteve comigo durante toda a realização deste trabalho, e sempre se dispôs a ajudar com responsabilidade e dedicação, além de ter confiado em mim para orientá-la no seu trabalho de conclusão de curso. Espero retribuir igualmente toda a sua ajuda.

A todos os meus amigos que tiveram paciência e entenderam minha ausência durante esse período de dedicação aos estudos.

À Nerli Maria Gaab que sempre se preocupou em cuidar de mim e me ajudar no que fosse preciso.

Aos meus irmãos Daniela, Lucas, Luiz Felipe, Pedro Antônio Zequinão e Maria Luiza (que ainda está por vir) que sempre fizeram e continuarão fazendo parte da minha vida.

E finalmente, aos meus pais, Luiz Tadeu Zequinão e Aime Almeida Zequinão, por serem as pessoas mais especiais e importantes não apenas nesta realização, mas em todos os momentos da minha vida. Amo vocês!

A todos, muito obrigada!

“Quem, então, diria que seu tempo na Terra é menos importante do que daqueles que têm aspirações peculiares e diferentes das suas?”

A maioria de nós se encaixaria em algum ponto entre a biografia de Madre Teresa e a de Donald Trump. Minha posição sempre foi ganhar o suficiente para manter meus sonhos vivos, mas também para tornar o mundo um lugar melhor do que aquele que encontrei.”

(Monty Roberts)

RESUMO

RESUMO: *Bullying* é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais, dissimuladas e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, e que não apresentam visibilidade social, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas. Crianças e adolescentes que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, estão mais suscetíveis ao envolvimento neste fenômeno, pois a violência na escola não pode ser dissociada da violência percebida no ambiente em estão inseridas. **Objetivo:** Analisar o perfil dos participantes de *bullying* escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social presentes na Grande Florianópolis, SC. **Métodos:** Participaram do estudo 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, de duas escolas públicas municipais. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Olweus adaptado à população brasileira; Questionário para o Estudo da Violência entre Pares e Escala Sócio-Métrica, para a identificação dos papéis de participação no *bullying* escolar; TGMD-2, para o análise do desempenho motor; TDE, para análise do desempenho escolar; Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula; Escala MacArthur de Status Social Subjetivo e Escala MacArthur de Status Social Subjetivo Versão para Jovens, para análise do *status*; Escala da Silhueta Corporal, para verificar a satisfação corporal; as medidas antropométricas massa corporal, estatura, dobras cutâneas e diâmetros ósseos, para a avaliação da composição corporal; e Leitor Dermatoglífico, para avaliação da marca genética. **Resultados:** Desempenho motor, composição corporal e aspectos genéticos, no que tange o perfil dermatoglífico, não foram preditores de participação no *bullying* escolar. Contudo, encontraram-se indícios de que as variáveis *status*, insatisfação corporal e desempenho escolar podem prever comportamentos relacionados aos papéis de participação neste fenômeno. **Conclusão:** a presente pesquisa foi de grande importância para compreender o *bullying* e os papéis assumidos por crianças e adolescentes em comunidades de alta vulnerabilidade social, frente a esse comportamento, bem como, trouxe reflexões a respeito das práticas educacionais vigentes e o papel do professor de Educação Física neste fenômeno, contribuindo para avanço do tema nesta área. Faz-se necessário que mais estudos sejam desenvolvidos relacionando o *bullying* escolar com o perfil de crianças e adolescentes de diferentes contextos, expostas, ou não, a riscos sociais.

Palavras-chave: *Bullying*. Escolares. Vulnerabilidade social. Desempenho motor. Desempenho escolar. *Satus*. Composição corporal. Satisfação corporal. Dermatoglifia.

ABSTRACT

ABSTRACT: Bullying is considered a set of aggressive, intentional, covert and repetitive attitudes, with no evident reason. These attitudes are adopted by one or more students against one or other, and who do not have social visibility, causing pain, distress and terrible suffering for victims. Children and adolescents who are in a situation of high social vulnerability, are more susceptible to involvement in this phenomenon, as violence in school can not be dissociated from the perceived violence that are embedded in the environment. Objective: To analyze the profile of the participants of school bullying in children and adolescents of high social vulnerability from Florianópolis, SC. Methods: The study included 409 children and adolescents from both sexes and from the 3rd to 5th year and 4th to 6th grade of two public elementary school. The instruments used were: Olweus Questionnaire adapted to the Brazilian population; Questionnaire for the Study of Violence and Peer Scale Socio-Metric, to identify the roles of participation in school bullying; TGMD-2, for the analysis of motor performance; TDE for analysis of school performance; Scale of Subjective Social Status in the Classroom; MacArthur Scale of Subjective Social Status and MacArthur Scale of Subjective Social Status Young Version for status analysis; Silhouette Body Scale, to verify body satisfaction; anthropometric measures weight, height, skinfold thickness and bone diameters, for the assessment of body composition, and Dermatoglyphic reader to evaluate the genetic imprint. Results: motor performance, body composition and genetic aspects, regarding the dermatoglyphic profile, were not predictors of participation in school bullying. However, evidence was found that the variable status, body dissatisfaction may predict school performance and behaviors related to the roles of participation in this phenomenon. Conclusion: The present study was of great importance to understand bullying and the roles assumed by children and adolescents in communities with high social vulnerability against this behavior, as well as reflections brought about the current educational practices and the role of the teacher education this physical phenomenon, helping to advance the issue in this area. It is necessary that further studies be developed linking school bullying with the profile of children and adolescents in different contexts, exposed, or not, the social risks.

Keywords: Bullying. School. Social vulnerability. Motor performance. School performance. Satus. Body composition. Body satisfaction. Dermatoglyphics.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Gráfico da Curva Roc para o somatório das questões sobre ser ou não vítima de *bullying* escolar na percepção dos colegas.....60
- Figura 2 - Gráfico da Curva Roc para o somatório das questões sobre ser ou não agressor de *bullying* escolar na percepção dos colegas.....61
- Figura 3 - Gráfico da Curva Roc para o somatório das questões sobre ser ou não espectador de *bullying* escolar.....62
- Figura 4 - Correlação entre escore do subteste de escrita e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.....134
- Figura 5 - Correlação entre escore do subteste de aritmética e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.....134
- Figura 6 - Correlação entre escore do subteste de leitura e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.....135
- Figura 7 - Correlação entre escore total do TDE e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.....136
- Figura 8 - Relação entre a auto percepção de *status* dos participantes.....145
- Figura 9 - Relação entre *status* na percepção dos colegas e auto percepção de *status*, para os meninos.....146
- Figura 10 - Relação entre os papéis de vítimas e agressores segundo a percepção dos colegas.....151
- Figura 11 - Relação entre ser vítima na percepção dos colegas e *status* dos participantes152

Figura 12 - Relação entre ser agressor na percepção dos colegas e *status* dos participantes.....152

Figura 13. Relação entre os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar, segundo a percepção dos colegas, em relação ao perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.....175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil sócio demográfico dos participantes.....	50
Tabela 2 - Itens que possui em casa.	51
Tabela 3 - Nível de escolaridade dos pais dos participantes.....	52
Tabela 4 - Nível de escolaridade das mães dos participantes.....	53
Tabela 5 - Profissão dos pais segundo os participantes.....	53
Tabela 6 - Profissão das mães segundo os participantes.....	54
Tabela 7 - Informações sobre ter apanhado em casa.....	54
Tabela 8 - Experiências escolares.....	56
Tabela 9 - Experiências extracurriculares.....	56
Tabela 10 - Papéis no <i>bullying</i> escolar em termos de participação ou não enquanto vítima, agressor ou vítima-agressora.....	58
Tabela 11 - Frequência dos participantes nos papéis assumidos perante o <i>bullying</i> em relação aos anos/séries escolares, separados pelo sexo.....	58
Tabela 12 - Papel no <i>bullying</i> escolar quanto ser ou não espectador.....	63
Tabela 13 - Frequência dos participantes como espectadores perante o <i>bullying</i> em relação aos anos/séries escolares, separados pelo sexo.....	63
Tabela 14 - Variáveis dicotômicas associadas aos papéis no <i>bullying</i> ...	65
Tabela 15 - Diferenças entre os papeis no <i>bullying</i> em relação às variáveis ordinais do estudo.....	65
Tabela 16 - Ser vítima de agressão na escola.....	81
Tabela 17 - Forma como o <i>bullying</i> ocorre para as vítimas de ambos os sexos.....	82

Tabela 18 - Locais ou situações em ocorrem o <i>bullying</i> escolar para ambos os sexos.....	83
Tabela 19 - Turma dos alunos que cometem agressões, segundo informações das vítimas.....	83
Tabela 20 - Ocorrência de algum tipo de agressão na semana anterior a pesquisa.....	85
Tabela 21- Ocorrência de algum tipo de agressão no caminho da escola-casa / casa-escola.....	85
Tabela 22 - Pessoas procuradas pelas vítimas para contar sobre a violência sofrida na escola.....	86
Tabela 23 - Número de colegas que defenderam as vítimas em alguma situação de violência sofrida na escola.....	86
Tabela 24- Atitudes dos alunos quando veem algum colega sendo agredido.....	87
Tabela 25 - Ser agressor na escola.....	87
Tabela 26 - Número de vezes que os alunos se juntaram ao grupo para fazerem mal a outros colegas.....	87
Tabela 27 -. Número de vezes que os alunos desrespeitaram os professores e funcionários da escola.....	88
Tabela 28 - Número de vezes que os professores e funcionários interviram em alguma agressão segundo a percepção dos alunos.....	89
Tabela 29 - Presença de professores e funcionários no recreio escolar segundo a percepção dos alunos.....	91
Tabela 30 - Opinião dos alunos sobre a presença de professores e funcionários no recreio escolar.....	91
Tabela 31 - Número de vezes que os alunos ficaram sozinhos porque os colegas não queriam a sua companhia.....	91

Tabela 32 - Opinião dos alunos sobre os recreios escolares.....	92
Tabela 33 - Espaço e materiais disponíveis para o recreio escolar segundo a percepção dos alunos.....	92
Tabela 34 - Situações ocorridas nos recreios escolares.....	93
Tabela 35 - Diferenças entre os grupos não participa do <i>bullying</i> , vítimas, agressores e vítimas-agressoras.....	95
Tabela 36 - Tipos de agressões observadas pelos espectadores de <i>bullying</i> de ambos os sexos.....	106
Tabela 37 - Frequência dos locais de agressões assistidas pelos espectadores de ambos os sexos.....	108
Tabela 38 - Atitudes dos espectadores de ambos os sexos frente à situação de já ter visto alguém bater ou perseguir um colega no caminho da escola.....	108
Tabela 39 - Relação entre ser ou não espectador e os papéis de participação no <i>bullying</i> escolar.....	109
Tabela 40 - Diferenças entre as agressões assistidas pelos espectadores e os papéis de participação no <i>bullying</i> escolar.....	110
Tabela 41 - Desempenho motor em relação ao sexo dos participantes.....	118
Tabela 42 - Associação entre desempenho motor categorizado e o sexo dos participantes.....	118
Tabela 43 - Associação entre desempenho motor categorizado e as faixas etárias dos participantes.....	119
Tabela 44 - Desempenho motor em relação aos papéis de participação no <i>bullying</i> escolar segundo a auto percepção dos participantes.....	121
Tabela 45 - Classificação dos alunos segundo os resultados do subteste de escrita.....	129

Tabela 46 - Classificação dos alunos segundo os resultados do subteste de aritmética.....	129
Tabela 47 - Classificação dos alunos segundo os resultados do subteste de leitura.....	129
Tabela 48 - Classificação dos alunos segundo os resultados do escore total para desempenho escolar.....	130
Tabela 49 - Diferenças entre os sexos em relação aos escores obtidos por meio do TDE.....	131
Tabela 50 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de aritmética e conhecer ou não o pai biológico.....	132
Tabela 51 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de escrita e escolaridade da mãe.....	132
Tabela 52 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de aritmética e escolaridade da mãe.....	132
Tabela 53 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de leitura e escolaridade da mãe.....	133
Tabela 54 – Desempenho escolar em relação aos papéis de participação no <i>bullying</i> escolar segundo a auto percepção dos participantes.....	134
Tabela 55 - Diferenças entre os sexos em relação ao <i>status</i> na percepção dos colegas.....	148
Tabela 56 - Comparação entre os papéis de participação no <i>bullying</i> em relação auto percepção de <i>status</i> de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.....	150
Tabela 57 - Diferenças entre os papéis de participação no <i>bullying</i> em relação à percepção de <i>status</i> dos colegas.....	151
Tabela 58 - Comparação entre os sexos em relação à composição corporal de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social.....	162

Tabela 59 - Associação entre categorias de IMC, %G e o sexo em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social.....	163
Tabela 60 - Associação entre satisfação corporal e o sexo em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social.....	164
Tabela 61 - Comparação entre os possíveis papéis de participação no <i>bullying</i> escolar em relação à satisfação corporal.....	165
Tabela 62 - Comparação entre os sexos em relação ao perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.....	174
Tabela 63 - Comparação entre os papéis de participação no <i>bullying</i> , segundo a percepção dos participantes em relação ao perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.....	175

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 OBJETIVOS.....	24
1.1.1 Objetivo geral.....	24
1.1.2 Objetivos específicos.....	24
2 MÉTODOS	25
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	25
2.2 PARTICIPANTES	26
2.3 INSTRUMENTOS	26
2.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA.....	26
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	27
3 RESULTADOS	27
3.1 CAPÍTULO I - VULNERABILIDADE SOCIAL: VIOLÊNCIA E BULLYING ESCOLAR	27
3.2 CAPÍTULO II - VULNERABILIDADE SOCIAL EM ESCOLAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS – SC E A RELAÇÃO COM O BULLYING: PERCEPÇÃO ÉTICA E ÊMICA DO FENÔMENO.....	38
3.3 CAPÍTULO III - BULLYING ESCOLAR: UM FENÔMENO MULTIFACETADO.....	76
3.4. CAPÍTULO IV - ESPECTADORES DE BULLYING ESCOLAR EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	101
3.5 CAPÍTULO V – DESEMPENHO MOTOR E SUA RELAÇÃO COM O BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS - SC.....	114
3.6 CAPÍTULO VI – DESEMPENHO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DO BULLYING EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	124

3.7 CAPÍTULO VII – STATUS SOCIAL COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DO BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	142
3.8 CAPÍTULO VIII – COMPOSIÇÃO E INSATISFAÇÃO CORPORAL E SUAS RELAÇÕES COM BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	157
3.9 CAPÍTULO IX – PERFIL DERMATOGLÍFICO E A RELAÇÃO COM BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTE DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	170
4 CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS	179

1 INTRODUÇÃO

Uma característica presente em humanos e animais, é a escala hierárquica ou o grau de *status* que um indivíduo possui perante o grupo, seja na disputa pelo poder ou na marcação territorial (Morris, 1967). Esta característica também é bastante evidenciada no ambiente escolar, sendo alguns aspectos determinantes para o *status* social na escola, como o tamanho corporal, a idade e o tempo que está na instituição (Crandall, 1994; Crosnoe, Frank e Mueller, 2008; Levandoski, 2009).

A disputa de poder entre iguais pode gerar um fenômeno denominado na literatura internacional de *bullying*, que é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais, dissimuladas e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, e que não apresentam visibilidade social, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas, gerando como consequência diversos bloqueios psicológicos (Olweus, 1994a; b; Lysznicki, Mccaffree e Robinowitz, 2004; Lopes Neto, 2005; Nogueira, 2007).

A ocorrência deste fenômeno é considerada bastante comum entre crianças e adolescentes. Estima-se que de 7% a 35% das crianças em idade escolar de todo o mundo estejam envolvidos em alguma situação de *bullying* (Whitney e Smith, 1993; Noaks e Noaks, 2000; Chalita, 2008a; Costa e Pereira, 2010) podendo esse número ser ainda maior em alguns países, como, por exemplo, no Brasil, em que até 45% dos estudantes do ensino fundamental se encontram nesta situação (Adep-Ba, 2011). Esses dados alarmantes tornam extremamente necessária a compreensão do real significado deste comportamento agressivo de intimidação, evitando-se que este seja confundido com outros tipos de comportamentos, como as brincadeiras de lutas e a criminalidade (Pereira, 2002; Levandoski, 2009).

O *bullying* diferencia-se pela persistência e intencionalidade, além de possuir três aspectos marcantes no que diz respeito a sua caracterização: o ato agressivo não resulta de uma provocação; não é ocasional; e é relevante a desigualdade de poder entre alunos agressores e vítimas, sendo que os agressores geralmente são mais fortes fisicamente, fazem uso de armas brancas, ou possuem perfis mais violentos, ao contrário das vítimas que se encontram em situações menos favoráveis de defesa (Pereira, 2002; Raimundo e Seixas, 2009).

Este fenômeno pode envolver as crianças de diferentes maneiras, fazendo com que essas assumam papéis diferenciados em relação à postura adotada perante este fato. Dentre estes papéis existem três possíveis formas de participação: agressor, vítima e espectador (Tsang, Hui e Law, 2011), podendo muitas vezes esses papéis estarem entrelaçados, situação na qual uma mesma criança pode assumir dois ou mais papéis. Contudo, em qualquer esfera de participação no *bullying*, as consequências causadas por estas atitudes de abuso de poder, podem resultar em problemas graves no desenvolvimento dessas crianças, que refletirão até mesmo na vida adulta.

Devido estes efeitos imediatos e também em longo prazo, torna-se cada vez mais necessário o combate ao *bullying*. A agressão entre pares deve ser considerada um fator de risco relevante, principalmente pelas consequências e custos para os envolvidos e para a sociedade (Cunha e Weber, 2010). Por isso, esta temática vem ganhando espaço pela importância da identificação precoce deste comportamento e das medidas de intervenção para diminuição deste tipo de violência (Pereira, 2002). Contudo, grande parte dos estudos relata informações empíricas, baseadas em estudos observacionais e qualitativos, que não testam se as evidências encontradas são realmente fatores causais do *bullying* (Charczuk, 2005; Senra, Lourenço e Pereira, 2011). Além disso, poucos estudos realizados diferenciam crianças, envolvidas neste fenômeno, quanto ao contexto social em que estão inseridas, apesar de saber-se que o envolvimento no *bullying* pode se diferenciar de acordo com a experiência, os papéis sociais e práticas modeladas pela cultura dos sujeitos (Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Almeida, Lisboa e Caurcel, 2007). Sendo assim, cada escola estudada deve ser vista como única, e as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar as características sociais, econômicas e culturais do meio em que ela está inserida.

Apesar destes fatores, os muitos estudos produzidos nesta temática vêm tentando descrever a realidade escolar, bem como interpretar teoricamente este fenômeno. Os resultados destas pesquisas vêm apontando características de desempenho motor, desempenho escolar, *status*, imagem corporal, composição corporal e fatores genéticos como indicadores dos perfis de participantes no *bullying*, sendo estas variáveis uma fonte de informações importantes para o entendimento deste fenômeno. Essas características de agressores, vítima, vítimas-agressoras e espectadores podem ser encontradas em crianças de todos os tipos de escolas, sejam elas públicas ou privadas. Contudo, crianças que se encontram em situação de alta vulnerabilidade

social, estão mais suscetíveis ao envolvimento no *bullying* (Whitney e Smith, 1993), pois a violência na escola não pode ser dissociada da violência percebida no ambiente em que elas estão inseridas (Silva e Pereira, 2009), além de estudos virem demonstrando que esta condição de vida está fortemente relacionada com atos violentos na juventude (Vignoli, 2001; Abramovay *et al.*, 2002). Esta vulnerabilidade em conjunto com difíceis condições socioeconômicas pode agravar diretamente os processos de integração social, tendo como consequências o aumento da violência, que se dá pela forma como as desigualdades sociais e a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de todos os grupos sociais, desencadeando comportamentos violentos (Abramovay *et al.*, 2002).

Sabe-se que a probabilidade de envolvimento neste tipo de comportamento cresce consideravelmente quando aumentam os fatores de risco que afetam as crianças e adolescentes (Spence e Matos, 2000). Alguns estudos apontam a violência fora da escola, a atitude frente à escola, o consumo de tabaco, álcool e drogas, o nível socioeconômico e a deficiente relação com os pais como determinantes no comportamento de agressores e vítimas (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Matos *et al.*, 2009). Relacionamentos familiares de baixa qualidade também dificultam a construção saudável do autoconceito das crianças (D'affonseca, 2005) e os deixam agirem sem orientação e supervisão adequada (Chalita, 2008a), fazendo com que a família não perceba as consequências e a gravidade das situações de *bullying* em que os filhos podem estar envolvidos (Santos, 2010).

Sendo assim, o presente estudo se propõe a analisar os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar em crianças de alta vulnerabilidade social, presentes na Grande Florianópolis, SC, e relacioná-los com os resultados de desempenho motor e escolar, status, imagem corporal, composição corporal e perfil dermatoglífico dos participantes estudados, verificando se as variáveis citadas na literatura realmente podem prever um perfil de envolvimento no *bullying* escolar. Além disso, este estudo também tem como intuito verificar se crianças que se encontram em situação de risco apresentam perfis semelhantes a outras amostras presentes na literatura, ou se de fato, o contexto social em que estão inseridas pode influenciar na ocorrência deste fenômeno. Com isso, os resultados desse estudo possibilitarão uma maior opção de ferramentas que possam ser utilizadas na

identificação do *bullying*, bem como possibilitarão mais estratégias para a prevenção do mesmo.

Dessa forma, o presente estudo tem como problema a seguinte questão: Qual é o perfil dos participantes de *bullying* escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o perfil dos participantes de *bullying* escolar em crianças e adolescentes de duas escolas de alta vulnerabilidade social presentes na Grande Florianópolis, SC.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Descrever as relações entre vulnerabilidade social, violência na infância e juventude, *bullying* escolar e suas manifestações nas práticas corporais, através de conceitos já existentes na literatura, mas que dificilmente dialogam entre si;
2. Descrever o perfil dos alunos de alta vulnerabilidade social, a comunidade escolar em geral, e a presença do *bullying* nas escolas através das percepções ética eêmica deste fenômeno;
3. Descrever como ocorre o *bullying* em escolas de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis e os papéis assumidos pelos alunos neste fenômeno;
4. Descrever a participação dos espectadores de *bullying* em escolas de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis, bem como analisar suas relações com participantes de outros possíveis papéis;
5. Examinar o desempenho motor de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis e verificar suas possíveis relações com os papéis de participação no *bullying* escolar;

6. Identificar o desempenho escolar de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis e analisar as possíveis relações deste desempenho com questões socioeconômicas e os papéis de participação no *bullying* escolar;
7. Comparar o grau de *status* de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis, de acordo com a auto percepção das mesmas e a percepção dos colegas, bem como analisar as relações entre as diferentes percepções de *status* com os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar;
8. Examinar a composição corporal de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis, bem como analisar a insatisfação com a imagem corporal, relacionando-os com os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar;
9. Analisar as relações entre a participação no *bullying* escolar e aspectos genéticos, por meio do perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes de escolas de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis.

2 MÉTODOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa faz parte de um projeto aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, n° expediente 75/2011. Trata-se de uma pesquisa de campo com desenho de estudo transversal, não probabilística, pelo fato dos pesquisadores terem realizado as coletas de dados diretamente em duas escolas da Grande Florianópolis, SC, escolhidas por conveniência, para que os sujeitos da pesquisa atendessem ao perfil de alta vulnerabilidade social proposto pelo estudo.

2.2 PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas em duas escolas públicas municipais no período vigente do estudo.

Estas escolas apresentaram diversas crianças e adolescentes com alto índice de distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e diversos problemas comportamentais relacionados à agressividade, autoestima e autoimagem.

Crítérios de inclusão: estar devidamente matriculado em uma das escolas participantes do estudo; entregar o termo de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis; estar cursando entre o 3º e o 6º ano do Ensino Fundamental.

Crítério de exclusão: todos aqueles que não apresentarem a autorização dos pais e crianças com deficiência física, motora ou mental que não consigam realizar os testes propostos.

2.3 INSTRUMENTOS

Todos os instrumentos utilizados estarão devidamente descritos nos capítulos dos resultados, mais precisamente no tópico “métodos” de cada estudo.

2.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA

Foram encaminhados os termos de consentimento para serem assinados pelos pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa. Com a obtenção dos mesmos, as avaliações foram realizadas em cinco etapas distintas.

- 1ª Etapa: coleta das medidas antropométricas, juntamente com a imagem corporal percebida e desejada.

- 2ª Etapa: coletas das impressões digitais das crianças, em ambiente adequado, por dois pesquisadores treinados e aptos a realizarem o protocolo.
- 3ª Etapa: aplicação da bateria motora TGMD-2, em um espaço apto com piso de concreto, de forma individual, sob a orientação de dois pesquisadores treinados para a aplicação: um responsável por passar os comandos, e outro por filmar as habilidades.
- 4ª Etapa: realização das entrevistas utilizando o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira, a escala dos espectadores do Questionário para Verificação da Violência entre Pares, a Escala Sócio Métrica e os três instrumentos de *status*, que foram coletados individualmente, em um ambiente reservado, apenas com a autora do estudo (entrevistadora).
- 5ª Etapa: aplicação do TDE.

Todos os testes foram realizados nos espaços físicos cedidos pelas escolas e durante o período em que as crianças frequentam regularmente o ambiente escolar (matutino ou vespertino).

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Todas as análises realizadas estarão devidamente descritas nos capítulos dos resultados, mais precisamente no tópico “métodos” de cada estudo.

3 RESULTADOS

3.1 CAPÍTULO I - VULNERABILIDADE SOCIAL: VIOLÊNCIA E *BULLYING* ESCOLAR

INTRODUÇÃO

A disputa de poder entre iguais pode gerar um fenômeno denominado na literatura internacional de *bullying*, que é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais, dissimuladas e

repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, e que não apresentam visibilidade social, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas, gerando como consequência diversos bloqueios psicológicos (Olweus, 1994a; b; Lyznicki, Mccaffree e Robinowitz, 2004; Lopes Neto, 2005; Nogueira, 2007).

A ocorrência deste fenômeno é considerada bastante comum entre crianças e adolescentes. Estima-se que de 7% a 35% das crianças em idade escolar de todo o mundo estejam envolvidos em alguma situação de *bullying* (Whitney e Smith, 1993; Noaks e Noaks, 2000; Chalita, 2008a; Costa e Pereira, 2010) podendo esse número ser ainda maior em alguns países, como por exemplo, no Brasil, em que até 45% dos estudantes do ensino fundamental se encontram nesta situação (Adep-Ba, 2011).

O envolvimento no *bullying* pode se diferenciar de acordo com a experiência, os papéis sociais e práticas modeladas pela cultura dos sujeitos (Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Almeida, Lisboa e Caurcel, 2007). Sendo assim, crianças que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, estão mais suscetíveis ao envolvimento neste fenômeno (Whitney e Smith, 1993), pois a violência na escola não pode ser dissociada da violência percebida no meio ambiente em que elas estão inseridas (Silva e Pereira, 2009), além de estudos virem demonstrando que esta condição de vida está fortemente relacionada com atos violentos na juventude (Vignoli, 2001; Abramovay *et al.*, 2002). Esta vulnerabilidade em conjunto com difíceis condições socioeconômicas pode agravar diretamente os processos de integração social, tendo como consequências o aumento da violência, que se dá pela forma como as desigualdades sociais e a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de todos os grupos sociais, desencadeando comportamentos violentos (Abramovay *et al.*, 2002).

Sabe-se que a probabilidade de envolvimento neste tipo de comportamento cresce consideravelmente quando aumentam os fatores de risco que afetam crianças e adolescentes (Spence e Matos, 2000). Alguns estudos apontam a violência fora da escola, atitude frente à escola, consumo de tabaco, álcool e drogas, nível socioeconômico e deficiente relação com os pais como determinantes no comportamento de agressores e vítimas (Carvalho, Lima e Matos, 2001; Matos *et al.*, 2009). Relacionamentos familiares de baixa qualidade também dificultam a construção saudável do autoconceito das crianças (D'affonseca, 2005) e os deixam agirem sem orientação e supervisão

adequada (Chalita, 2008a), fazendo com que a família não perceba as consequências e a gravidade das situações de *bullying* em que os filhos podem estar envolvidos (Santos, 2010).

Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo descrever as relações entre vulnerabilidade social, violência na infância e juventude, *bullying* escolar e suas manifestações nas praticas corporais, por meio de conceitos já existentes na literatura, mas que dificilmente dialogam entre si.

VULNERABILIDADE SOCIAL

O termo vulnerabilidade faz referência aos riscos enfrentados pelos sujeitos em diferentes situações, nos planos individual, social e institucional (Silva e Pereira, 2008). A atenção direcionada a este conceito torna-se ainda mais importante para as estruturas sociais ou condicionantes de vulnerabilidades, reconhecendo a determinação social dos problemas e adversidades vividas na atualidade por um número significativo de pessoas (Ayres *et al.*, 2003; Sánchez e Bertolozzi, 2007), tendo em vista a potencialização da problemática desses indivíduos em situação de vulnerabilidade social e pessoal, nos centros urbanos, nas instituições e nos seus lares (Silva e Pereira, 2008).

Os determinantes sociais, econômicos e culturais somados aos fatores familiares e individuais configuram a situação de vulnerabilidade dos indivíduos (Silva e Pereira, 2008). Dessa forma, entende-se por vulnerabilidade social a situação em que um indivíduo ou grupo se encontra, na qual existe um resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos e o acesso às estruturas e oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay *et al.*, 2002). Quando esses recursos são insuficientes ou inadequados, diminui-se a probabilidade de bem estar e aumentam-se os sentimentos de incerteza e insegurança dos indivíduos que passam a sofrer grande risco de exclusão social, principalmente pelo não acesso a aspectos imprescindíveis para que possam ascender socialmente, como educação, trabalho, saúde, lazer e cultura (Vignoli, 2001; Abramovay *et al.*, 2002).

Existem basicamente três fatores que quando ausentes determinam a vulnerabilidade dos indivíduos, famílias ou comunidades: acesso aos recursos materiais ou simbólicos que permitem o desenvolvimento do indivíduo na sociedade; estruturas de oportunidades do mercado, do Estado e da sociedade que estão vinculadas aos altos níveis de bem estar; e as estratégias quanto ao uso do conjunto de

recursos materiais ou simbólicos frente às mudanças estruturais de um dado contexto social (Filgueira, 2001; Abramovay *et al.*, 2002). Entre os jovens, existem também alguns outros fatores que podem ser de cunho social ou contextual, bem como de cunho individual. Dentre os fatores sociais ou contextuais podem-se citar as práticas educativas inadequadas, punitivas e instáveis, com encorajamento e reforço para o comportamento antissocial (características da violência interparental), estrutura monoparental e fracasso acadêmico. Já entre os fatores individuais têm-se sexo, temperamento, baixo nível educacional, agressividade interparental ou com os pares (Assis, Pesce e Avanci, 2006).

A vulnerabilidade não está isolada das relações econômicas, políticas e culturais que configuram a estrutura de uma sociedade (Silva e Pereira, 2008). Países subdesenvolvidos costumam apresentar distribuição de renda desigual entre a população e, como consequência, elevados índices de pobreza geram um aumento da vulnerabilidade para um grande número de indivíduos, principalmente das classes baixas e médias localizadas em zonas urbanas que são expostos a maiores riscos (Pizarro, 2001). A dificuldade ao acesso às estruturas de oportunidades disponíveis, aliada as difíceis condições socioeconômicas geram, principalmente entre os jovens, uma grande tensão, que dificulta os processos de integração social, podendo ocasionar o aumento dos níveis de estresse, conflitos familiares, violência doméstica, criminalidade, tráfico e consumo de drogas e álcool, tornando o cenário ainda mais crítico (Pinderhughes *et al.*, 2001; Abramovay *et al.*, 2002; Taylor *et al.*, 2004; Moore *et al.*, 2007; Anderson, 2008).

A VULNERABILIDADE SOCIAL E A VIOLÊNCIA

Apesar de a violência estar associada à pobreza, ela não é sua consequência direta, e sim a forma como as desigualdades sociais e o impedimento ao acesso aos direitos básicos de todos os cidadãos operam nas especificidades de cada grupo social, podendo desencadear comportamentos violentos (Abramovay *et al.*, 2002). A violência pode ser manifestada ou definida de várias formas, devido às diversas faces as quais se encontram diluídas na sociedade de maneira que se interligam, interagem, alimentam e se fortalecem, permanecendo presentes na história da sociedade em que os seres humanos atuam em condições de vítimas, autores e/ou testemunhas (Maldonado e Williams, 2005; Minayo, 2005; Pinheiro, Stelko-Pereira e Williams, 2010).

Nesse sentido, o termo violência torna-se de difícil definição pela sua abrangência, contudo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2002), aponta que esta pode ser entendida como o uso intencional da força física ou do poder em ameaça ou real, contra si próprio, outra pessoa, grupos ou comunidades, que resulte ou tenha probabilidade de resultar em injúria, morte, dano psicológico, privação ou prejuízos no desenvolvimento. Existem também algumas classificações para os diferentes tipos de violência, como: violência social, considerada como toda atitude em que os sujeitos são submetidos por uma ação ou omissão de outra pessoa, de grupos e nações, que levem a danos físicos, emocionais, morais e espirituais a si ou aos outros (homicídios, suicídios, acidentes, agressões); violência estrutural, que mantém as desigualdades sociais, estando relacionada a situações de miséria e pobreza; violência institucional, baseada em atitudes agressivas, negligentes e cruéis que ocorrem dentro das instituições de reabilitação, tratamento, socialização e educação (unidades de saúde, hospitais, abrigos, orfanatos, escolas); violência delinquencial, manifestada através de crimes; e violência doméstica, sendo todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e adolescentes, que pode causar danos físicos, sexuais e/ou psicológicos (World Health Organization, 2002; Minayo, 2005; Brasil, 2006).

Independente do tipo de violência, essa pode ser explicada basicamente através de quatro fatores: biológicos e pessoais de cada indivíduo; relacionais, no qual se destacam as interações sociais; comunitários, como a escola, vizinhança, desemprego, presença de tráfico de drogas e armas; e sociais, como as normas culturais que justificam a violência para resolução de conflitos, o machismo, o uso abusivo da força pela polícia e a ineficiência das políticas econômicas, sociais, de educação e saúde que contribuem para manter as desigualdades (World Health Organization, 2002), permitindo que a violência floresça e flua com maior intensidade devido às desigualdades de condições entre os envolvidos (Williams, 2003). Vale ressaltar que o crescimento populacional em uma sociedade mal estruturada aliada a desigual distribuição de renda e acesso aos bens sociais e de consumo, contribuem para o aumento do quadro de violência nos diferentes contextos (Silva e Pereira, 2008).

VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

O fenômeno da violência já é considerado um problema de saúde pública global, devido às sérias consequências em curto e longo

prazo para a saúde e para o desenvolvimento psicológico e social de indivíduos, famílias e comunidades, e é a segunda maior causa de morte da população em geral e a principal causa de morbimortalidade para crianças e adolescentes dos 5 aos 19 anos (Abramovay *et al.*, 2002; Waiselfisz, 2004). No Brasil e nos países latino-americanos esse dado torna-se ainda mais preocupante, pois tem sido evidenciado um aumento da delinquência juvenil nesta região (Abramovay *et al.*, 2002).

Alguns fatores têm sido considerados de risco para o desenvolvimento deste tipo de comportamento, dentre eles pode-se citar o tipo de emprego dos pais, desempenho escolar (Magklara *et al.*, 2012), pobreza, estrutura familiar monoparental ou presença de padrasto, e conflitos familiares (Hoffman, 2006; Anderson, 2008). Estes achados reafirmam a importância da família no combate a violência (Santos, 2010), pois se sabe que adolescentes com fortes ligações com suas famílias são menos propensos ao uso de drogas e álcool, tentativas de suicídios, comportamentos violentos ou serem sexualmente ativos em idades precoces (Resnick *et al.*, 1997). Em contrapartida, estudos afirmam que adolescentes vítimas de violência na infância apresentam maior probabilidade de se tornarem agentes de violência no futuro, o que ressalta a importância de uma atenção especial a estes jovens, tendo em vista que a infância é uma etapa de vida extremamente delicada e importante e que requer investimentos significativos e de suporte social (Senra, Lourenço e Pereira, 2011).

Crianças e adolescentes que sofrem algum tipo de violência dentro de casa estão mais propensas a prejuízos no desenvolvimento (Baldry, 2003), dificultando a construção saudável das diferentes faces do auto conceito dos mesmos, o que pode prejudicar até mesmo seu desempenho escolar (D'affonseca, 2005). Além disso, alguns estudos vêm mostrando que crianças e adolescentes expostos a conflitos, agressões e violência entre os pais ou dos pais com a criança reproduzem essas situações vivenciadas em casa fazendo com que os padrões cognitivos e de condutas sejam imitados para resolução de problemas conflituosos, sendo muitas vezes a violência encarada como a única maneira, e a mais adequada, na resolução de conflitos e de relacionamentos dentro da própria família, com os pares e com todos os envolvidos no ambiente escolar (Maldonado e Williams, 2005; Senra, Lourenço e Pereira, 2011).

Nesse sentido, fica evidente que a violência entre os jovens sejam eles vítimas ou agressores, está intimamente relacionada às suas condições de vulnerabilidade social, sendo que os próprios adolescentes indicam a violência como um dos principais fatores de vulnerabilidade

enfrentado por eles, seja no seu ambiente familiar, na escola ou nas ruas (Abramovay *et al.*, 2002; Silva e Pereira, 2008). Estima-se que no Brasil aproximadamente 600 mil crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência doméstica e/ou intrafamiliar (Biscegli *et al.*, 2008; Gabatz *et al.*, 2010), o que evidencia a falta de cuidados básicos a esses jovens, expostos a situações violentas em casa, na escola, na comunidade e na rua (Senra, Lourenço e Pereira, 2011). Estes fatores de risco que afetam os jovens têm um efeito multiplicativo, aumentando a probabilidade de envolvimento dos mesmos em atos violentos (Spence e Matos, 2000). Os cuidados dedicados a estes jovens sejam pela família, grupos sociais ou instituições, influenciarão significativamente a sua possibilidade de sobrevivência e bem estar, e serão o espelho dos valores que estes indivíduos perpetuarão ao longo de suas vidas (Senra, Lourenço e Pereira, 2011).

Pesquisas recentes apontam que a escola vem se mostrando um local de produção e reprodução de violências e indisciplinas, como depredações, roubos, agressões e ameaças entre alunos e entre alunos e professores (Lopes Neto e Saavedra, 2003; Silva e Pereira, 2008; Pinheiro, Stelko-Pereira e Williams, 2010). Sabe-se que este tipo de fenômeno não é recente, mas vem sendo pesquisado com maior atenção principalmente pelo aumento da gravidade dos atos violentos dentro da escola com a ocorrência de homicídios, estupros, agressões com armas e a presença de indivíduos e gangues externas, tendo escolares cada vez mais jovens envolvidos nestes comportamentos (Silva e Pereira, 2008; Pinheiro, Stelko-Pereira e Williams, 2010). Essa violência escolar vem tendo um impacto significativo no sistema educacional brasileiro (Sposito, 2001), sendo considerada como um problema global no qual participam alunos, pais, professores e funcionários, podendo envolver tanto atos criminosos, quanto agressões cotidianas, que inibem o desenvolvimento e aprendizagem adequados, bem como prejudicam o contexto em que se estabelecem as relações entre os indivíduos (Furlong e Morrison, 2000; Stelko-Pereira, Williams e Freitas, 2010).

BULLYING ESCOLAR: RELAÇÃO ENTRE VULNERABILIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

A violência escolar vem causando grande insegurança entre os estudantes brasileiros, os quais apenas 33% relataram sentirem-se seguros em suas escolas (Cunha, Weber e Steiner, 2009), o que destaca a importância da identificação e prevenção das muitas formas de violência que existem no ambiente escolar, inclusive aquelas

consideradas normativas ou inofensivas, como por exemplo, o *bullying* (Cunha e Weber, 2010). Este tipo de comportamento ocorre principalmente nos anos escolares iniciais e é mais prevalente entre os alunos mais jovens, os quais estão significativamente envolvidos em maior número nos comportamentos de vitimização e de duplo envolvimento (Whitney e Smith, 1993; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Nansel *et al.*, 2001; Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Pereira, 2006; Almeida, Silva e Campos, 2008).

Muitas vezes, os próprios jovens expostos a essa violência intensa e frequente apresentam alterações da percepção sobre violência interpessoal, descrevendo esse tipo de comportamento como aceitável (Gray, 2007). Entretanto, dados apontam estatísticas negativas para os participantes no *bullying*, sendo que em cada 10 adolescentes, 6 relatam ter sofrido um ferimento grave no período de um ano, tendo como uma das principais causas ser vítima de *bullying* (Muula, Siziya e Rudatsikira, 2011). Do mesmo modo, a perspectiva para os agressores também não é animadora, na qual 70% dos indivíduos que cometem agressões na infância ou adolescência cometerão ato criminoso na idade adulta (Bauer *et al.*, 2006). Além disso, o *bullying* é considerado um forte fator de interferência negativa, pois desorganiza as referências pessoais e institucionais, fazendo com que os indivíduos desacreditem no papel da escola enquanto local de aprendizagem e segurança (Lourenço *et al.*, 2009). Essas informações destacam a dimensão que este problema pode atingir (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001).

Existem na literatura alguns fatores de vulnerabilidade social que podem favorecer o envolvimento no *bullying* escolar, dentre eles destacam-se: escolas com excessivo número de alunos (Codo, 2006); desempenho escolar deficiente e altos índices de reprovação (Holt, Finkelhor e Kantor, 2007; Matos *et al.*, 2009); consumo de tabaco e álcool (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001); fraca ligação com a escola (Matos *et al.*, 2009); locais inseguros e pouco supervisionados (Lopes Neto e Saavedra, 2003); formação deficiente de professores e funcionários no que tange o conteúdo ministrado e as habilidades em lidar com os alunos e a estrutura do próprio trabalho (Lopes Neto e Saavedra, 2003; Schereck, Miller e Gibson, 2003); falta de regras claras e consistentes (Khoury-Kassabri *et al.*, 2004); alta rotatividade de professores (Lopes Neto e Saavedra, 2003); violência fora da escola (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001); falta de limites e desarmonias dos lares (Santos, 2010); pobre envolvimento afetivo com os pais ou ausência de um dos pais ou ambos (Chalita, 2008; Santos, 2010; Senra, Lourenço e Pereira, 2011); baixa escolaridade dos pais (Analitis *et al.*,

2009; Perren, Stadelmann e Klitzing, 2009); desemprego do pai e inatividade econômica da mãe (Magklara *et al.*, 2012); violência doméstica ou interparental (Baldry, 2003; Senra, Lourenço e Pereira, 2011); relações de desigualdade e baixo nível socioeconômico (Whitney e Smith, 1993; Analitis *et al.*, 2009; Senra, Lourenço e Pereira, 2011).

É importante ressaltar que esta violência identificada no ambiente escolar não está restrita aos muros da escola (Cunha e Weber, 2010). Desta forma, o *bullying* não pode ser compreendido fora da dinâmica da sociedade, uma vez que este fenômeno está atrelado a fatores políticos, econômicos e culturais, não podendo então, ser dissociado do contexto social, urbano, relacional e familiar no qual as crianças e adolescentes estão inseridos (Silva e Pereira, 2008). Os diferentes tipos de participação assumidos perante o *bullying* são gerados de acordo com os papéis sociais, as práticas e experiências do sujeito (Almeida, Lisboa e Caurcel, 2007; Lopes Neto, 2005), ou seja, diretamente relacionadas ao que podemos chamar de identidade do indivíduo.

BULLYING NAS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar de saber-se que atitudes de *bullying* escolar podem ser encontradas em crianças de todos os tipos de escolas sejam elas públicas ou privadas, as diferenças entre essas duas redes de ensino não podem ser desconsideradas na análise desse fenômeno, pois, como evidenciado anteriormente, crianças que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, estão mais suscetíveis a esse tipo de comportamento (Whitney e Smith, 1993). Desta forma, o contexto torna-se essencial para entender as atitudes agressivas desses alunos e toda a situação criada em torno do *bullying*, que muitas vezes é visto como “brincadeira” pelos seus praticantes.

Essa visão torna-se compreensível se considerarmos que inconscientemente estes alunos encontram nestes comportamentos agressivos uma válvula de escape, entrando então, em uma situação de jogo, que em uma de suas definições pode ser entendido como um impulso inato para exercer certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir (Huizinga, 1980) Segundo o mesmo autor, o jogo é caracterizado também por não ser vida “corrente” nem vida “real”, e sim um intervalo na vida cotidiana, no qual o indivíduo pode tornar-se diferente e fazer coisas diferentes fora das regras sociais.

Os terrores da infância, a alegria efusante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse

estranho mundo do “disfarce”. Em geral, quando entra-se nessa situação de jogo, o objetivo é representar alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Contudo, a excitação proporcionada pelo jogo, pode torná-lo uma parte integrante da vida geral, uma necessidade para o indivíduo (Huizinga, 1980) e um ambiente onde se estruturam identidades. Essas características da ludicidade no *anthropus* humano vão ao encontro do conceito de *bullying* que é uma prática repetitiva, na qual grande parte dos agressores possuem características que os tornam vulneráveis, e por isso precisam fugir desta realidade se autoafirmando através de agressões a outros colegas que se encontrem em situações menos favoráveis de defesa (Pereira, 2002; Raimundo e Seixas, 2009).

Esses fatos são extremamente preocupantes, tendo em vista que a experiência social vivenciada na escola contribui para diferentes trajetórias de desenvolvimento da identidade de crianças e adolescentes, tendo forte impacto sobre suas vidas no futuro (Marturano *et al.*, 1997). Nas crianças as comparações sociais, a avaliação do desempenho dos colegas e a avaliação que recebem dos outros, influenciam muito no desenvolvimento do senso de auto eficácia. Este, quando baseado no julgamento de outros, é relacionado ao senso de auto eficácia social, responsável pela promoção da satisfação e sustentação de relacionamentos sociais positivos (Bandura, 1989; Medeiros *et al.*, 2000). Entretanto, tem-se encontrado que dependendo do contexto de inserção social das mesmas, as dificuldades comportamentais e características antissociais não prejudicam o seu autoconceito, ao contrário, estão associados à popularidade, sendo estes comportamentos socialmente valorizados (Rodkin *et al.*, 2000; Stevanato *et al.*, 2003).

As crianças que apresentam problemas de comportamento consideram-se mais incluídas nas brincadeiras, além de não sofrerem gozações, encontrando nessa popularidade uma forma de compensação do seu autoconceito positivo. Essa relação acaba tornando-se preocupante, à medida que estas crianças resistem em modificarem seu comportamento, mesmo que este seja considerado um problema para os pais e professores, pois não é assim considerado pela criança e seus pares. Essa distorção nos valores, pode se tornar um fator de risco que favorece a ocorrência de *bullying* escolar e posteriormente a delinquência na adolescência (Rodkin *et al.*, 2000; Stevanato *et al.*, 2003). Assim, deve-se tomar cuidado com a percepção unidirecional de que as práticas corporais aumentam a autoestima dos indivíduos, logo o bem estar social, pois nem sempre esta é a melhor forma de abordagem com os agressores, que já tendem a ter maior prática de exercício físico

(Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Peguero, 2008; Raimundo e Seixas, 2009) melhor imagem corporal (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001), além de serem mais extrovertidos, seguros e confiarem em si (Olweus, 1978; Smith e Sharp, 1994). Assim, por vezes as práticas corporais sem uma *práxis* adequada podem acabar por estimular os agressores.

O período escolar coincide com a fase de desenvolvimento psicossocial na qual o indivíduo passa pela crise evolutiva decorrente do desafio da produtividade versus inferioridade, onde a criança precisa ser valorizada e reconhecida no meio em que vive. Assim, o sucesso nesta fase contribui para uma resolução satisfatória dessa crise, mas por outro lado, um mau desempenho pode prejudicar muito o desenvolvimento desses alunos (Lindahl, 1988; Marturano, 1997; Medeiros *et al.*, 2000). Isto torna o trabalho da Educação Física ainda mais importante no controle do *bullying*, pois como parte integrante da escola, seja ela pública ou privada, seu componente curricular, no ensino fundamental e médio, tem papel estratégico na construção do indivíduo (Demo, 2007), tendo em vista que é uma das disciplinas mais aptas a trabalhar com o corpo, com favorável vantagem na introdução do jogo e no modo de trabalhá-lo.

Deste modo, é imprescindível que os professores tomem ciência dos fatores intrínsecos e extrínsecos ao ambiente que podem influenciar a aprendizagem, razão pela qual devem propor condições estruturais adequadas a compensá-las (Gallahue, 2002; Villwock, 2005; Valentini e Toigo, 2005) bem como, não basta apenas proporcionar a mera prática física, mas sim oportunizar vivências com instrução adequada, em espaço físico apropriado, com níveis de exigências próprios a cada faixa etária e com incentivo equivalente a todos os alunos da escola (Castro, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa revisão de literatura, destaca-se a grande importância do envolvimento de toda a comunidade educativa, como alunos, professores, funcionários, pais e outros elementos da comunidade local para a prevenção do *bullying* escolar, o que torna ainda mais evidente a necessidade de uma atenção especial às crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social, tendo em vista que a participação dos pais e da comunidade na vida escolar destes jovens é muitas vezes inexistente.

Neste sentido, cada escola deve ser vista como única e as estratégias a serem desenvolvidas devem sempre considerar as

características da população envolvida, mas algumas estratégias podem ser adotadas pelos professores de Educação Física:

1. Uma boa aula de Educação Física geralmente leva os seus participantes a entrar em “estado de jogo”, isto é, os coloca em um transe momentâneo fora da realidade cotidiana, em que os professores de Educação Física são os líderes desse processo na escola;
2. É comum não se respeitar aquilo que não se conhece, dessa forma, nesse mundo a parte, criado pelo jogo, deve-se desenvolver maior consciência corporal do aluno, bem como, promover atividades intencionais de maior contato físico entre os mesmos;
3. Priorizar atividades e jogos que integrem alunos de ambos os sexos com o objetivo de diluir a maior agressividade física dos meninos, bem como, aumentar a autoestima das meninas;
4. Adotar marcadores ou sinalizadores claros no processo “em jogo” que identifiquem as fronteiras do mundo real e do estado de jogo, como forma de frear impulsos agressivos;
5. Identificar quais alunos precisam de maior ou menor reforço na sua autoestima, pois podemos estimular posturas ainda mais agressivas de alunos que já tenham *status* muito elevado;
6. Refletir sobre manifestações agressivas e impulsivas eliciadas pelas práticas corporais como forma de desenvolver a percepção de si e do outro.

3.2 CAPÍTULO II - VULNERABILIDADE SOCIAL EM ESCOLAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS – SC E A RELAÇÃO COM O BULLYING: PERCEPÇÃO ÉTICA E ÊMICA DO FENÔMENO

INTRODUÇÃO

O fenômeno *bullying* é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, um tipo particularmente mau e cruel que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas, gerando como consequência bloqueios psicológicos (Olweus, 1994a;b; Pereira, 2002; Lyznicki, Mccaffree e Robinowitz, 2004; Lopes Neto, 2005; Nogueira, 2007; Melim e Pereira, 2013b; Rocha, Costa e Neto, 2013). Esses atos violentos acontecem sistematica e intencionalmente, todavia, não tem visibilidade social e às vezes ocorrem de formas sigilosas e despercebidas, não manifestando ações explícitas que possam ser identificadas por terceiros, fazendo com que a vítima não tenha possibilidade de defesa (Rigby, 2002; Smith, 2004; Nogueira, 2007; Raimundo e Seixas, 2009).

Segundo a literatura este tipo de comportamento ocorre principalmente nos anos escolares iniciais e é mais prevalente entre os alunos mais jovens, os quais estão significativamente envolvidos em maior número nos comportamentos de vitimização e de duplo envolvimento (Whitney e Smith, 1993; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Nansel *et al.*, 2001; Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Pereira, 2006; Almeida, Silva e Campos, 2008). Estudos também apontam que tanto no papel de agressor, quanto no de vítima, os meninos participam em maior número do *bullying* escolar quando comparados às meninas (Olweus, 1993a; Whitney e Smith, 1993; Siann *et al.*, 1994; Abramovay *et al.*, 2002).

O envolvimento neste fenômeno pode se diferenciar de acordo com a experiência, os papéis sociais e práticas modeladas pela cultura dos sujeitos (Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Almeida, Lisboa e Caurcel, 2007). Assim, como ocorre em todo fenômeno social, diz-se que o *bullying* escolar é de extrema complexidade, pois se fazem necessárias investigações mais abrangentes e profundas a respeito não apenas da escola, mas também da família e da comunidade em que estes alunos estão inseridos, tendo em vista que o envolvimento neste tipo de comportamento cresce consideravelmente quando se aumentam os fatores de risco que afetam as crianças e adolescentes para além dos muros da escola (Spence e Matos, 2000).

Outro aspecto importante de se destacar é que um fenômeno multifacetado como o *bullying* não deve ser analisado de apenas um referencial, fazendo-se essencial que pesquisadores, investigadores e educadores não sejam iludidos por sua própria ideologia, para que possam perceber os distintos pontos de vista sobre o conhecimento (Rosa e Orey, 2012), pois modelos construídos sem terem um

significado para a realidade a ser modelada devem ser vistos com desconfiança (Eglash *et al.*, 2006; Rosa e Orey, 2010). Desta forma, o presente estudo surge com o intuito de descrever o perfil dos alunos de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis, a comunidade escolar em geral, e a presença do *bullying* nas escolas através das percepções ética e êmica deste fenômeno.

MÉTODOS

As percepções ética e êmica são utilizadas como uma analogia entre os observadores de fora e os observadores de dentro (Campos, 2002), sendo que a abordagem ética é a visão externa, dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, correspondendo à visão do “eu” em direção ao “outro”, em contrapartida a abordagem êmica é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica, correspondendo à visão do “eu” em direção ao “nosso” (Rosa e Orey, 2012).

Para a manutenção do sigilo dos nomes dos municípios e das escolas em que esta pesquisa foi realizada, pensando em preservar a integridade das mesmas, estes foram nomeados: M1 e M2, para os municípios, e E1 e E2 para as escolas. Já para a melhor descrição dos resultados e a manutenção do anonimato dos pesquisadores envolvidos, estes foram nomeados: P1, P2, P3, P4 e P5.

Percepção ética

A abordagem ética é uma interpretação de aspectos de outra cultura a partir das categorias daqueles que a observam, dos próprios pesquisadores e investigadores, que nesta pesquisa foi coletada de duas formas:

- Contato com a Secretaria de Assistência Social e Habitação do M2, obtendo assim, maiores informações sobre o bairro em que está situada E2, e com o auxílio das assistentes sociais, foi possível compreender melhor a situação da comunidade. Também foi feito contato com órgãos competentes do M1, no entanto, nenhum retorno foi obtido.

- Relatórios feitos pelos cinco pesquisadores envolvidos diretamente na coletas de dados. Nestes foram relatadas as percepções

dos pesquisadores em relação aos alunos, as escolas, aos recreios, e todas as situações vivenciadas no ambiente escolar durante 1 ano e 6 meses de pesquisa.

Percepção êmica

Seguindo a abordagem êmica, que procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria, este estudo utilizou três instrumentos diferentes para analisar a percepção que os alunos têm deles mesmos em relação ao *bullying* escolar, e qual a percepção deles em relação a participação dos colegas neste fenômeno. Participaram desta etapa 369 crianças do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

Utilizou-se então, o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio escolar.

Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas as questões do bloco 1, uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foi criada uma variável classificando em 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

Utilizou-se também um segundo instrumento, a Escala Sócio Métrica constituída de informações baseadas em diversos instrumentos (Pereira *et al.*, 2004; Smith, 2004; Freire, Simão e Ferreira, 2006), e que foram adaptadas (Nogueira, 2007), sendo essa última versão a utilizada no estudo. Esse exame consiste em diversas perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de vítimas e agressores de *bullying* escolar. Cada participante citou o nome de três colegas de classe que mais estavam envolvidos nessas situações. Assim, todos os alunos tiveram dois escores gerados pelo número de vezes em que foram citados nas questões sobre ser vítima e agressor no ambiente

escolar. Com essas informações foi possível identificar os papéis no *bullying* segundo a percepção dos colegas, complementando a visãoêmica do estudo.

Tendo em vista a dificuldade de encontrar um instrumento adequado para os participantes do estudo e que abrangesse também a participação dos espectadores, optou-se por utilizar uma das escalas de um terceiro e último instrumento, o Questionário para o Estudo da Violência Entre Pares (Freire, Simão e Ferreira, 2006). Essa escala está presente na quarta parte do instrumento, sendo 13 questões objetivas referentes a ser espectador de *bullying*. As perguntas são respondidas através de uma escala Likert de 1 a 5, em que 1 = nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = frequentemente, 5 = sempre. Com o somatório de pontos de todas as questões, cada participante obteve um escore para a participação no *bullying* escolar enquanto espectadores.

Para identificação do ponto de corte nos valores de ser vítima ou agressor segundo a percepção dos colegas, bem como para ser espectador de *bullying*, utilizou-se a curva ROC, tendo como variáveis referência “ser ou não vítima”, “ser ou não agressor” (segundo a auto avaliação do participante), e “ter presenciado ou não alguma agressão dos colegas nas escola” (primeira questão da escala de espectadores), considerando um valor de área sob a curva superior a 0,5.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (mediana, intervalo interquartil e distribuição de frequência) e estatística inferencial por meio dos testes Qui-quadrado, para verificar a associação entre as variáveis; *U de Mann-Whitney*, *Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos; e a Curva ROC (*Receiver Operating Characteristic*), para identificar a variação da sensibilidade e especificidade para diferentes valores de corte.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$). Foram utilizados também os programas: Bioestat versão 5.0, para o post hoc Dunn, na análise de variância do teste *Kruskal Wallis*; e o Medcalc versão 12.6, para identificação do valor de corte na Curva Roc.

RESULTADOS

Percepção ética

De acordo com a primeira etapa da percepção ética foi realizado o contato via e-mail com a Gerente da Proteção Social Básica (Assistente Social) responsável pela Secretaria de Assistência Social e Habitação do M2, para maiores informações sobre o bairro no qual está localizada a E2.

As informações obtidas por meio da assistente social confirmam a situação de vulnerabilidade da comunidade estudada no M2:

“De fato o M2 apresenta um número considerável de famílias em vulnerabilidade, haja vista a procura de moradores deste bairro aos serviços sócios assistenciais. Também se registram muitas famílias com crianças com deficiência intelectual e pessoas com transtornos psiquiátricos.”

Além dessas, outras informações importantes foram destacadas:

“A violência é uma constante e o bairro tem forte a questão do tráfico, porém não há estudos estatísticos realizados. Sabemos sim as regiões devido ao atendimento conjunto de saúde, assistência e ONGs que trabalham na região.”

Já na segunda etapa da percepção ética foram selecionados alguns trechos dos relatórios feitos pelos pesquisadores que ilustram a realidade percebida por eles. Em relação à estrutura física das escolas o relato dos pesquisadores foi bastante semelhante:

P1: “Apesar de saber-se que as escolas nas quais se realizariam as coletas de dados eram de alta vulnerabilidade social, a primeira ida as mesmas foi surpreendente, pois ambas as escolas eram localizadas em áreas em que a pobreza não estava explícita, as estruturas físicas, de modo geral, eram boas e amplas, com pintura nova e espaços reservados às aulas de Educação Física.”

P2: “A E1, localizada no município M1, possui uma estrutura física excelente para os padrões das instituições públicas da região.

Constituída de áreas verdes, espaços livres, salas bem estruturadas e bons materiais.”

Entretanto, alguns dos pesquisadores apontaram alguns outros aspectos mais específicos:

P3: “Na E1 os materiais de Educação Física eram de boa qualidade e de diversos esportes, além de possuir uma quadra coberta, ainda que a mesma não estivesse em ótimo estado, como por exemplo, não tinha os aros de basquete. Já na E2 as estruturas físicas eram boas e espaçosas, porém a quadra não era coberta e as grades ao redor estavam se arrebentando, além de algumas portas que estavam sem maçanetas. Quanto aos materiais de Educação Física, não eram tão bons, pois as bolas eram velhas e murchas, a rede de vôlei também estava em péssimas condições e não provinham de muitos recursos materiais para organizar uma aula diferenciada.”

P4: “A E2 possuía um ambiente agradável, apesar de ser referenciada como sendo em um local de vulnerabilidade social, com uma quadra de esportes e um espaço ao ar livre onde ocorrem as aulas de Educação Física. Com relação aos materiais da escola, observou-se que algumas mesas, cadeiras, portas de salas estavam quebradas ou com algum defeito. No sentido dos materiais voltados para as aulas de Educação Física percebeu-se que eram poucos e se resumiam a bolas de futsal e vôlei, bem como jogos de xadrez e material de tênis de mesa.”

P5: “A estrutura de ambas as escolas eram boas, porém isso não bastava para que o ensino fosse de qualidade.”

Segundo os pesquisadores a estrutura física acabava por mascarar alguns problemas sérios encontrados nestas escolas, principalmente na E1:

P2: “Destaca-se três aspectos problemáticos em relação a E1: o primeiro é que a escola estava sempre aberta, redobrando a falta de segurança e oportunidade para criminalidade; o segundo é a falta de exploração por meio dos administradores e corpo docente dos espaços livres disponíveis; e por último, a questão da higiene precária, em que muitos animais doentes acabavam convivendo com as crianças no recreio, comendo seus restos de comida, assim como fazendo suas necessidades nas dependências da E1. A equipe de limpeza era pequena

em relação ao tamanho da E1, e a rotatividade de crianças também era grande.”

P5: “Muitas vezes durante as coletas na E1 pessoas de fora entravam, sendo que algumas dessas pessoas eram identificadas por funcionários como sendo traficantes da comunidade, que entravam quando queriam e guardavam armas e drogas no terreno baldio que ficava atrás da quadra de esportes. Apesar da gravidade da situação, esta era uma prática vista como normal para as crianças.”

P1: “A falta de segurança na E1 foi uma constante durante a pesquisa. Muitas vezes foram vistas pessoas envolvidas com o tráfico entrarem na E1, pularem os muros, fazerem manobras com motos dentro do pátio, além de um caso específico em que um aluno foi agredido dentro do refeitório e na saída da escola por um traficante da comunidade.”

Contudo, a E2 se destacou positivamente em relação a segurança comparada a E1:

P2: “Na E2 sempre tinha algum funcionário para cuidar do portão de entrada, fazendo com que a escola se tornasse um pouco mais segura. A secretaria sempre aberta e com no mínimo uma funcionária a disposição, assim como na biblioteca.”

P5: “A E2, em comparação com a E1 era um pouco mais tranquila, a vulnerabilidade social não era tão grande quanto, porém os riscos sociais estavam sempre presentes.”

Em relação à postura de professores e funcionários, os pesquisadores evidenciaram pontos diferentes, destacando que a vivência na escola oportunizou a cada um, experiências diversificadas, com alguns pesquisadores relatando suas visões levando em consideração a maior aproximação com os alunos, ou com professores e funcionários e outros com uma visão mais imparcial do contexto:

P1: “Na E1 alguns casos de violência eram mais evidentes, pela proximidade com os alunos e funcionários, tendo em vista que esta era menor e possuía um menor número de alunos. Em contrapartida, na E2 existiam muitos alunos, um espaço muito grande, e pouca fiscalização por parte dos professores e funcionários principalmente na hora do

recreio, tendo muitas reclamações de alunos que sofriam agressões em espaços usados para brincar, como o gramado atrás da escola, em que não havia alguém cuidando.”

P3: “Aparentemente os funcionários e professores da E1 tinham noção de que acontecia com os alunos. Entre conversas contava-se o que acontecia nas famílias, como pais sendo presos, pais traficantes, alunos que se envolviam com drogas, famílias que não possuíam recursos financeiros para sustentar-se, casos em que os pais batiam em seus filhos e a partir disso os alunos começavam a agir de forma diferente, algumas mais agressivas, outras mais isoladas, tímidas, outros mais bagunceiros, porém a escola não tomava medidas contra esses casos externos por insegurança.”

P5: “Professores e funcionários desanimados e com medo era o que se encontrava na E1. Medo de intervir em qualquer situação seja ela dentro da escola ou da sala de aula, ou fora delas, medo esse que surgiu pelo reflexo de atitudes de alunos e pais.”

P3: “Na E2 a diretora era mais rígida em seus argumentos e atitudes, por exemplo, quanto a não usar uniforme e chegar atrasado, isso acarretava em suspensões. No geral os casos de agressividade na E2 eram casos discretos em que talvez os professores não interviam por não dar importância ou por não perceber.”

P2: “Um aspecto a ser destacado foi o cuidado para com as crianças com necessidades especiais na E2, que tinham seus professores auxiliares sempre a disposição, diferentemente da E1, onde muitos alunos não possuíam nem o diagnóstico clínico.”

Durante toda a pesquisa, de fato o que mais chamou a atenção dos pesquisadores foi o comportamento dos alunos durante as diferentes situações, na entrada e saída da escola, durante os recreios, aulas de Educação Física e até mesmo durante as coletas. Quanto a E1 seguem os relatos:

P2: “Na E1 observou-se alunos extremamente carentes nos mais diversos aspectos. Carentes de carinho, de respeito, de olhares de bem, de segurança, educação, enfim, desprovidos de certa forma das coisas mais básicas para sua formação. Muitos alunos em séries avançadas praticamente analfabetos, que jogam restos de comidas no chão, comida

essa que constitui uma alimentação que muitos não têm em casa, que não sabem falar, e que baseiam suas ações na agressividade já que não sabem se comunicar.”

P5: “Na E1 várias vezes os alunos eram chamados para fazer as coletas e esses estavam sobre o efeito de drogas, sujos, com fome, machucados por terem apanhado em casa ou na rua, meninas grávidas. Algumas delas sofriam violência sexual dentro de casa, e novamente o medo de denunciar e as ameaças de pais, deixavam professores e funcionários muitas vezes de mãos atadas.”

P3: “Na E1 grande parte dos alunos era extremamente mal educada e bagunceira, o que muitas vezes acabava resultando em casos de agressividade e *bullying*. Além disso, foi presenciado também casos de ‘guerra de comida’ entre os alunos, em que eles jogavam laranjas um contra o outro e somente no final do recreio a diretora chegou para cessar a brincadeira de mau gosto. Isso mostra a postura inadequada dos alunos frente a diversas situações do cotidiano escolar, total descaso com os materiais do colégio, bem como a falta de autoridade da escola perante estas situações desagradáveis.”

Alguns casos específicos de alunos se destacaram:

P3: “Na E1 um aluno chamou atenção, pois era um aluno regular, quieto e no passar do tempo se tornou outro, sendo bagunceiro, reprovando, pois não prestava atenção, incomodava os alunos que queriam estudar, ameaçava os colegas e também cometia *bullying* xingando os menores de “baixinhos”, os obesos de “gordão”, tirava o boné dos meninos e jogava longe e por ai vai. Este mesmo aluno também foi negado de ir a uma excursão em que o colégio organizava semanalmente para outra instituição, na qual os alunos tinham acesso a computadores, aulas de nataçãõ e outros esportes, atividades que os alunos interessavam-se muito em fazer. Quando questionado sobre o motivo que ele não iria ao passeio, o mesmo respondeu que a coordenadora da excursão disse que ele era muito bagunceiro para ir.”

P1: “Na E1 existiam casos bastante complicados de famílias inteiras com problemas relacionados ao comportamento. Destacam-se duas: a primeira era de uma família com 4 irmãos na escola, em que todas as crianças não sabiam ler e escrever, pouco falavam ou se relacionavam com outras crianças. O comportamento delas indicava

algum tipo de deficiência cognitiva, entretanto, quando levou-se o caso para a coordenação da escola, foi relatado que estas crianças tinham atrasos no desenvolvimento pela condição social da família, em que o estímulo por parte dos pais era quase inexistente, bem como a falta de comida. O outro caso, era também de uma família de 4 irmãos que estudavam na escola, todos ainda sem saber ler e escrever, em que o mais velho de 12 anos era o responsável por cuidar dos outros, acordar, levar para a escola, o que deixava evidente em sua expressão e atitudes o peso desta responsabilidade ainda tão jovem. Além disso, os mais novos tinham comportamentos muito agressivos com os professores e outros colegas, sendo que um já relatava fazer parte de uma gangue, e o outro com apenas 8 anos, chegou diversas vezes na escola sob o efeito de drogas.”

Na E2 também foram relatados os comportamentos dos alunos:

P3: “A E2 era mais pacata, porém sempre existiam descontroles destes momentos de sossegos, por exemplo, brigas no recreio, discussões e atitudes como meninos entrando nos banheiros das meninas, o que acarretou na proibição dos alunos ficarem na região onde tinham as salas de aula e os banheiros afastados. Ficou proibido também que entrassem nas salas antes da “fila de entrada” que se formava no pátio assim que soava o sinal ao fim recreio, pois houve queixas de alunos que tiveram suas mochilas mexidas ou materiais roubados. Existiam também casos dentro da sala de aula, envolvendo alunos “malcriados”, relatados pelos próprios colegas, que muitas vezes confessavam ser alvo de *bullying* por não corresponderem aos estereótipos de beleza, como ser baixa demais ou usar óculos, por exemplo.”

P4: “Durante o contato com os alunos da E2, em cada coleta observou-se as mais diversas reações dos alunos frente à situação. Alguns respondiam as questões como se fosse uma prova final, outros se encolhiam e ficavam com medo até de olhar para o pesquisador, outros ainda respondiam uma questão atrás da outra como se quisessem se livrar daquilo. E a cada uma dessas reações, que podiam ser reflexos do que acontecia com eles em casa, no bairro e ali dentro da escola, questionava-se o porquê dessas demonstrações de reações tão diferentes um dos outros.”

Após 18 meses de coletas e observações nas escolas, alguns pesquisadores concluíram:

P2: “Definitivamente é uma população que pede socorro. Que pede um olhar firme, que corrige e ensina. Sabe-se que o *bullying* não é um problema de responsabilidade exclusiva da escola, todavia, sua omissão pode vir também a contribuir para a conduta agressiva do indivíduo. Por isso, medidas interventivas que estimulem a participação e o acompanhamento dos pais na vida escolar das crianças, são de extrema importância. Surgindo também, a necessidade dos profissionais da área adquirirem uma postura de prevenção e auxílio diante da exposição dos fatos para que posteriormente obtenham-se resultados mais efetivos, frente a este fenômeno complexo que é o *bullying*.”

P1: “A realidade vivenciada pelos alunos mostrou ser um fator determinante para entender o *bullying* dentro destas escolas. A violência e a agressividade são presentes de tal forma na vida deles que muitas das crianças e adolescentes agressoras, vítimas ou espectadoras, não se identificam como qual, por considerarem que atos de agressividade são normais, e nada mais é do que a reprodução das experiências vividas em casa e na comunidade. Este fato contribui para reforçar a ideia de que projetos sociais sejam implantados dentro das escolas com o intuito de falar sobre o *bullying* escolar, para que os alunos consigam identificar que tais comportamentos não podem ser corriqueiros, ressaltando o impacto negativo dos mesmos, bem como utilizar outras ferramentas para minimizar o impacto da vulnerabilidade social na vida destes jovens.”

Percepção êmica quanto aos dados sócio demográficos

Em um primeiro momento foram obtidos os dados sócio demográficos dos participantes para melhor caracterizá-los. Percebeu-se que os mesmos formam um grupo bastante homogêneo, em que os participantes tiveram idade mediana de 11 anos, sendo a maioria da cor branca. Dentre as variáveis analisadas no perfil sócio demográfico a única associação encontrada com a variável sexo foi em relação ter dado seu primeiro beijo, sendo os meninos os que mais afirmaram já ter beijado até o momento da pesquisa, contudo, vale destacar que em ambos os grupos, apesar da pouca idade, 57,6% dos meninos e 38,1% das meninas já deram seu primeiro beijo (Tabela 1).

Tabela 1 - Perfil sócio demográfico dos participantes.

VARIÁVEL	MENINOS (N=207)		MENINAS (N=202)		U	p
	Md	IQ	Md	IQ		
Idade	11,00	2,0	11,00	2,0	18825,00	0,910
Nº de pessoas em casa	4,00	1,0	4,50	2,0	20422,50	0,680
Nº de irmãos	2,00	3,0	2,00	3,0	20023,50	0,450
Ordem do nascimento	2,00	2,0	2,00	3,0	20204,50	0,540
Nº de escolas que já estudou	2,00	1,0	2,00	1,0	20788,00	0,990
Nº de casas que já morou	1,00	3,0	1,00	3,0	20064,00	0,520
Cor ou raça	N	%	N	%	χ^2	P
Preta	20	9,7	18	8,9		
Branca	142	68,6	148	73,3	4,184	0,242
Parda	12	5,8	4	2,0		
Morena	33	15,9	32	15,8		
Total	193	100%	195	100%		
Primeiro beijo	N	%	N	%	χ^2	p
Não	87	42,4	125	61,9		
Sim	118	57,6	77	38,1	15,411	0,001
Total	193	100%	195	100%		

Fonte: produção da própria autora.

A mesma homogeneidade também foi identificada no número de itens que os participantes tinham em casa, não encontrando diferenças significativas entre os sexos. Além disso, a Tabela 2 indica que o valor mediano, por item, foi de no máximo dois, para ambos os sexos. Um aspecto importante a ser ressaltado foi a ausência do item “empregada doméstica” em todo o grupo de participantes, o que pode

ser explicado pela falta de recursos para alguns quesitos nestas comunidades de alta vulnerabilidade social.

Tabela 2 - Itens que possui em casa.

VARIÁVEL	MENINOS (N=198)		MENINAS (N=195)		U	P
	Md	IQ	Md	IQ		
Televisão	2,00	1,0	2,00	1,0	18732,00	0,660
Rádio	1,00	0,0	1,00	0,0	18344,50	0,340
Banheiro	1,00	0,0	1,00	0,0	19110,50	0,810
Automóvel	1,00	2,0	1,00	2,0	18687,00	0,560
Empregada doméstica	0,00	0,0	0,00	0,0	19305,00	1,000
Máquina de lavar roupa	1,00	0,0	1,00	0,0	18677,50	0,430
Aparelho de DVD	1,00	1,0	1,00	1,0	18182,50	0,250
Geladeira	1,00	0,0	1,00	0,0	18669,00	0,340
Freezer	1,00	1,0	1,00	0,0	19176,00	0,890
Somatório de itens	10,00	4,0	10,00	4,0	19086,50	0,910

Fonte: produção da própria autora.

Em relação à escolaridade do pai identificou-se que boa parte dos participantes não sabia responder essa pergunta. Além disso, destaca-se que 5,3% dos meninos e 8,0% das meninas não conhecem o pai, o que impossibilitou que respondessem essa questão. Segundo os participantes, a maioria dos pais não completou o ensino fundamental, sendo que 4,3% dos meninos e 5,0% das meninas classificaram seus pais como sendo analfabetos (Tabela 3).

Tabela 3 - Nível de escolaridade dos pais dos participantes.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
ESCOLARIDADE DO PAI				
Não sabe responder	76	36,7	73	36,0
Não conhece o pai / não tem contato	11	5,3	16	8,0
Não frequentou a escola / analfabeto	9	4,3	10	5,0
Ensino fundamental incompleto	63	30,4	65	32,0
Ensino fundamental completo	20	9,7	15	8,0
Ensino médio incompleto	7	3,4	4	2,0
Ensino médio completo	15	7,2	15	7,0
Curso técnico	2	1,0	2	1,0
Ensino superior incompleto	3	1,4	0	0,0
Ensino superior completo	1	0,5	2	1,0
Total	207	100%	202	100%

Fonte: produção da própria autora.

Quanto à escolaridade das mães dos participantes observaram-se dados semelhantes aos dos pais, sendo que muitos também não souberam responder essa questão. Segundo os participantes, a maioria das mães também não completou o ensino fundamental, sendo que 6,0% dos meninos e 7,0% das meninas classificaram suas mães como sendo analfabetas (Tabela 4).

Tabela 4 - Nível de escolaridade das mães dos participantes.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
ESCOLARIDADE DA MÃE				
Não sabe responder	58	28,0	44	22,0
Não conhece a mãe / não tem contato	2	1,0	0	0,0
Não frequentou a escola / analfabeto	12	6,0	15	7,0
Ensino fundamental incompleto	70	34,0	84	42,0
Ensino fundamental completo	26	13,0	24	12,0

Ensino médio incompleto	6	3,0	6	3,0
Ensino médio completo	23	11,0	20	10,0
Curso técnico	3	1,0	5	2,0
Ensino superior incompleto	4	2,0	3	1,0
Ensino superior completo	3	1,0	1	1,0
Total	207	100%	202	100%

Fonte: produção da própria autora.

Já em relação à profissão dos pais e das mães, percebeu-se que a indicação foi bastante semelhante pelos participantes de ambos os sexos, sendo que a profissão mais recorrente para os pais foi de pedreiro, com 24,0% e 22,0% para os meninos e meninas respectivamente, e para as mães foi de faxineira, com 29,0% e 36,0% (Tabelas 5 e 6).

Tabela 5 - Profissão dos pais segundo os participantes.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
PROFISSÃO DO PAI				
Pedreiro	41	24,0	37	22,0
Motorista	26	15,0	16	10,0
Pintor	12	7,0	14	8,0
Vigilante/segurança/zelador	19	11,0	14	8,0
Mecânico	8	5,0	11	7,0
Vendedor	11	6,0	10	6,0
Ajudante de caminhoneiro	1	1,0	8	5,0
Serviços gerais de construção civil	4	2,0	6	4,0
Marceneiro/carpinteiro	5	3,0	5	3,0
Militar	1	1,0	4	2,0
Serralheiro/soldador/metalúrgico	4	2,0	4	2,0
Eletricista	4	2,0	3	2,0
Funcionário de empresa privada	8	5,0	1	1,0
Aposentado	4	2,0	7	4,0
Outras	23	14,0	26	16,0
Total	171	100%	166	100%

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 6 - Profissão das mães segundo os participantes.

VARIÁVEL	MENINOS	MENINAS
----------	---------	---------

PROFISSÃO DA MÃE	N	%	N	%
Caixa	5	3,0	7	4,0
Costureira	7	4,0	3	1,0
Cozinheira	17	9,0	18	9,0
Cuidadora	3	1,0	4	2,0
Enfermeira	4	2,0	4	2,0
Faxineira	57	29,0	71	36,0
Funcionária de empresa privada	12	6,0	8	4,0
Vendedora	7	4,0	13	7,0
Vigilante/segurança/zeladora	5	3,0	3	2,0
Dona de casa	26	13,0	24	12,0
Desempregada	21	11,0	15	8,0
Outras	30	15,0	25	13,0
Total	194	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora.

Questionou-se aos participantes se eles já haviam apanhado em casa, e aproximadamente 62% tanto dos meninos quanto das meninas responderam que sim, porém a maioria respondeu que isso ocorre pouco atualmente. Quando questionados sobre quem batia, percebeu-se que muitos familiares foram citados, entretanto a mãe e o pai foram os que mais prevaleceram (Tabela 7).

Tabela 7 - Informações sobre ter apanhado em casa.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
APANHOU EM CASA	N	%	N	%
Não	77	37,4	75	37,1
Sim	129	62,6	127	62,9
Total	206	100%	202	100%
FREQUÊNCIA QUE APANHA	N	%	N	%
Nunca	79	38,5	75	37,1
Pouco	92	44,9	105	52,0
Às vezes	29	14,1	13	6,4
Frequentemente	4	2,0	2	1,0
Sempre	1	0,5	7	3,5
Total	205	100%	202	100%
QUEM BATE?	N	%	N	%

Mãe	67	52,0	78	61,0
Pai	22	17,0	21	16,0
Mãe / Pai	30	23,0	21	16,0
Mãe / Padrasto	1	1,0	0	0,0
Mãe / Irmão	2	1,5	0	0,0
Mãe / Avó	0	0,0	1	1,0
Pai / Avó	0	0,0	1	1,0
Mãe / Pai / Irmão	1	1,0	1	1,0
Mãe / Pai / Primos	0	0,0	1	1,0
Mãe / Pai / Avó / Primos	1	1,0	0	0,0
Avó	2	1,5	2	2,0
Avó / Primos	1	1,0	0	0,0
Padrasto	1	1,0	0	0,0
Madrinha	0	0,0	1	1,0
Total	128	100%	123	100%

Fonte: produção da própria autora.

Foram feitos alguns questionamentos sobre as experiências dos participantes em relação à escola. Observou-se que a maioria frequentou creche, sendo a frequência de 84,2% para os meninos e 76,2% para as meninas, com um valor mediano igual a 4,0 e 3,0 respectivamente. Um dado bastante interessante foi referente à experiência de ter reprovado algum ano na escola, em que 48,5% dos meninos e 40,0% das meninas responderam que sim. Em contrapartida, um pequeno percentual relatou frequentar aulas de reforço escolar, 10,6% e 7,7% respectivamente (Tabela 8).

Tabela 8 - Experiências escolares.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
FREQUENTOU CRECHE				
Não	31	15,8	38	18,8
Sim	165	84,2	154	76,2
Total	196	100%	192	100%
ANOS DE CRECHE	Md	IQ	Md	IQ

	4,00	3	3,00	3
REPROVAÇÃO	N	%	N	%
Não	102	51,5	117	60,0
Sim	96	48,5	78	40,0
Total	198	100%	195	100%
ANOS DE REPROVAÇÃO	Md	IQ	Md	IQ
	1,00	1,0	1,00	1,0
FREQUENTE AULA DE REFORÇO	N	%	N	%
Não	177	89,4	179	92,3
Sim	21	10,6	15	7,7
Total	193	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora.

Já em relação às experiências extracurriculares, percebeu-se que menos da metade dos participantes relataram fazer alguma atividade física, artística ou complementar. Dentre as atividades mais praticadas têm-se o futebol para os meninos com 44,0% e o Projeto Mais Educação para as meninas com 21,0% (Tabela 9).

Tabela 9 - Experiências extracurriculares.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
FAZ ALGUMA ATIVIDADE FORA DA ESCOLA	N	%	N	%
Não	115	58,4	122	62,9
Sim	82	41,6	72	37,1
Total	197	100%	194	100%
ATIVIDADE QUE PRÁTICA	N	%	N	%
Capoeira	8	8,0	5	6,0
Escoteiro	1	1,0	7	9,0
Fanfarra	0	0,0	4	5,0
Futebol	43	44,0	9	11,0
Informática	4	4,0	5	6,0
Karatê	7	7,0	2	3,0
Natação	3	3,0	4	5,0

Projeto Mais Educação	8	8,0	17	21,0
Projeto Protetor Ambiental	5	5,0	3	4,0
Taekwondo	5	5,0	4	5,0
Violão	2	2,0	8	10,0
Outras	12	13,0	12	15,0
Total	98	100%	80	100%

Fonte: produção da própria autora.

Percepçãoêmica quanto à participação no *bullying* escolar

Foi perguntado aos participantes se eles já haviam sofrido algum tipo de agressão na escola ou cometido alguma agressão contra os colegas. Com base nestas informações, os participantes que relataram estarem envolvidos nestas situações pelo menos três vezes, foram classificados como vítimas ou agressoras de *bullying* escolar, podendo em alguns casos serem classificados como vítimas-agressoras. Verificou-se que as meninas tiveram um percentual maior de vítimas (19,5%) e vítimas-agressoras (5,6%) quando comparadas aos meninos (14,6% e 4,1% respectivamente), entretanto, quando questionados sobre ser agressor, os meninos tiveram maior percentual (10,6%) do que as meninas (5,6%). Embora existam essas diferenças nos percentuais, as frequências observadas não diferiram das frequências esperadas entre o grupo de meninos e o de meninas ($\chi^2 = 4,876$; $p = 0,181$), indicando que não existe relação entre os sexos quanto o papel no *bullying* em termos de vítima, agressor ou vítima-agressora (Tabela 10).

Tabela 10 - Papéis no *bullying* escolar em termos de participação ou não enquanto vítima, agressor ou vítima-agressora.

PAPÉIS NO BULLYING	MENINOS		MENINAS		χ^2	p
	N	%	N	%		
Não participa	140	70,7	135	69,2	4,876	0,181
Vítima	29	14,6	38	19,5		
Agressor	21	10,6	11	5,6		
Vítima-agressora	8	4,1	11	5,6		
Total	198	100%	195	100%		

Fonte: produção da própria autora.

Após a classificação dos participantes nos diferentes papéis perante o *bullying* escolar, foi possível identificar a prevalência dos mesmos em relação aos anos/séries do ensino fundamental que estavam cursando no momento da pesquisa. Verificou-se, que de um modo geral, tanto para os meninos quanto para as meninas, o número de envolvidos no *bullying* foi maior nos últimos anos/séries analisados no estudo, entre 5ª e 6ª séries principalmente. Contudo, ao realizar a análise inferencial pelo teste Kruskal Wallis, verificou-se que não houve diferenças significativas entre os papéis de envolvimento no *bullying* em relação a variável ano/série (Tabela 11).

Tabela 11 - Frequência dos participantes nos papéis assumidos perante o *bullying* em relação aos anos/séries escolares, separados pelo sexo.

MENINOS (N=198)										
ANO/ SÉRIE	NÃO PARTICIPA		VÍTIMA		AGRESSOR		VÍTIMA/ AGRESSORA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3º ANO	21	63,6	5	15,2	4	12,1	3	9,1	33	100
4º ANO	18	69,2	4	15,4	2	7,7	2	7,7	26	100
4ª SÉRIE	21	70,0	6	20,0	3	10,0	0	0,0	30	100
5º ANO	3	60,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	5	100
5ª SÉRIE	44	74,5	5	8,5	7	11,9	3	5,1	59	100
6ª SÉRIE	33	73,3	7	15,6	5	11,1	0	0,0	45	100
ANO/ SÉRIE	Mean Rank		Mean Rank		Mean Rank		Mean Rank		K	p
	102,15		89,52		102,50		81,38		2,14 2	0,543
MENINAS (N=195)										
ANO/ SÉRIE	NÃO PARTICIPA		VÍTIMA		AGRESSOR		VÍTIMA- AGRESSORA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3º ANO	24	75,0	8	25,0	0	0,0	0	0,0	32	100
4º ANO	16	69,6	6	26,1	1	4,3	0	0,0	23	100

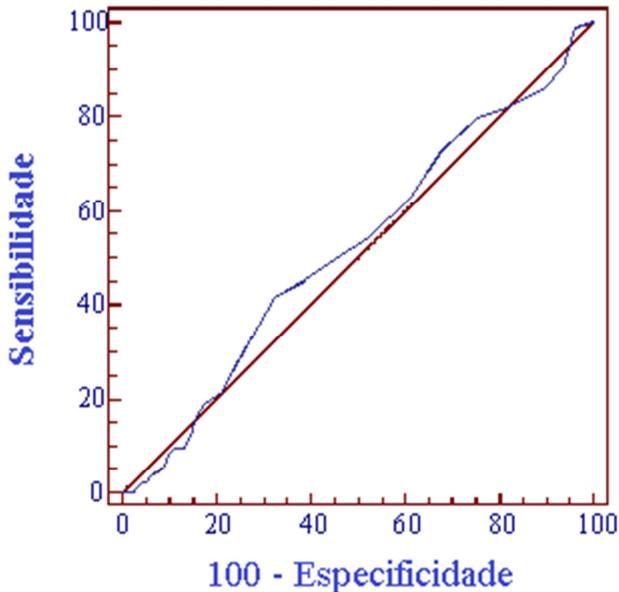
ANO										
4ª SÉRIE	25	67,6	10	27,0	2	5,4	0	0,0	37	100
5º ANO										
5ª SÉRIE	3	75,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0	4	100
6ª SÉRIE										
6ª SÉRIE	32	62,7	8	15,7	3	5,9	8	15,7	51	100
ANO/ SÉRIE	Mean Rank		Mean Rank		Mean Rank		Mean Rank		K	p
	97,93		89,34		118,23		108,59		2,824	0,420

Fonte: produção da própria autora.

Com a utilização do segundo instrumento, tentou-se gerar um escore para cada participante quanto ser vítima de *bullying* escolar pela percepção dos colegas. Com essa variável realizou-se a Curva Roc usando como valor de referência a variável dicotômica “não vítima” ou “vítima” na auto percepção do participante. Os resultados apontaram um valor da área = 0,520 e $p = 0,572$, o que indica que a percepção dos colegas não prediz à auto percepção quanto ser vítima de *bullying*. Nesta análise encontrou-se um valor de sensibilidade igual a 41,7% e especificidade igual 67,7%, resultando em um valor não preditivo de ponto de corte no somatório das questões sobre ser vítima na percepção dos colegas (Figura 1).

Figura 1 - Gráfico da Curva Roc para o somatório das questões sobre ser ou não vítima de *bullying* escolar na percepção dos colegas.

VÍTIMA NA PERCEÇÃO DOS COLEGAS

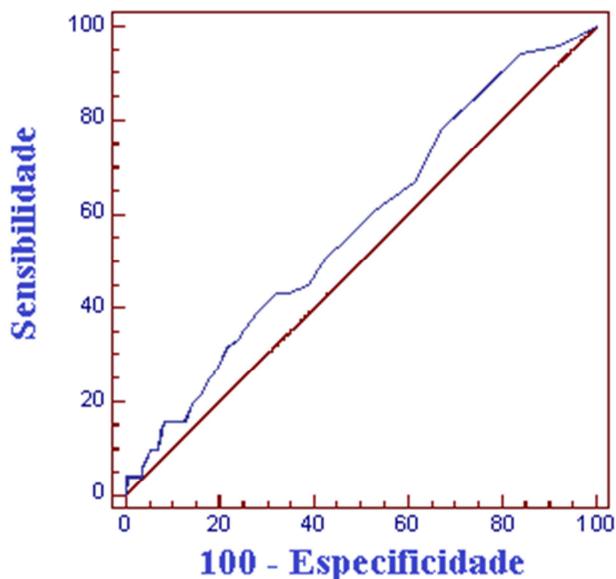


Fonte: produção da própria autora.

Também com o segundo instrumento, foi possível gerar um escore para cada participante quanto ser agressor de *bullying* escolar pela percepção dos colegas. Realizou-se a Curva Roc usando como valor de referência a variável dicotômica “não agressor” ou “agressor” na auto percepção do participante. Os dados comportaram-se de maneira semelhante aos resultados apresentados anteriormente, apontando um valor da área = 0,573 e $p = 0,101$, indicando que, assim como na variável ser vítima na percepção dos colegas, a percepção dos colegas não prediz à auto percepção quanto ser agressor de *bullying*. Encontrou-se um valor de sensibilidade igual a 43,1% e especificidade igual 67,9%, resultando em um valor não preditivo de ponto de corte no somatório das questões sobre ser agressor na percepção dos colegas (Figura 2).

Figura 2 - Gráfico da Curva Roc para o somatório das questões sobre ser ou não agressor de *bullying* escolar na percepção dos colegas.

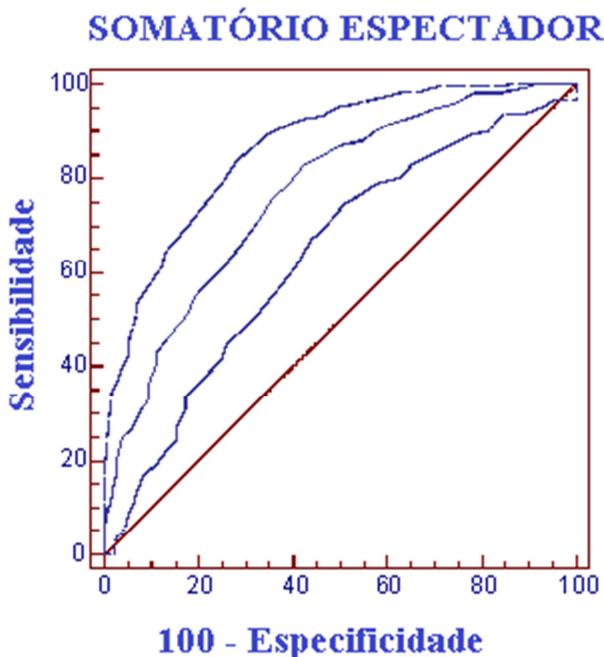
AGRESSOR NA PERCEPÇÃO DOS COLEGAS



Fonte: produção da própria autora.

Com a utilização do terceiro instrumento, foi possível classificar os participantes quanto ao papel de espectador no *bullying* escolar. Foi realizada a Curva Roc usando como valor de referência a variável dicotômica “não presenciou agressão” ou “presenciou agressão”. Os dados apontaram valor de área = 0,768 e $p = 0,001$, com sensibilidade igual a 83,2% e especificidade igual 57,3%, resultando em um ponto de corte >29,0 pontos no somatório das questões sobre ser espectador (Figura 3).

Figura 3 - Gráfico da Curva Roc para o somatório das questões sobre ser ou não espectador de *bullying* escolar.



Fonte: produção da própria autora.

Com essas informações foi possível classificar aqueles participantes que se declararam espectadores do *bullying* escolar. Verificou-se que 56,5% dos meninos e 62,4% das meninas foram considerados espectadores, entretanto, assim como nos outros papéis de participação no *bullying*, não foi encontrada associação em relação ao sexo e ser espectador (Tabela 12).

Tabela 12 - Papel no *bullying* escolar quanto ser ou não espectador.

SER ESPECTADOR DE BULLYING	MENINOS		MENINAS		χ^2	P
	N	%	N	%		

Não espectador	90	43,5	76	37,6		
Espectador	117	56,5	126	62,4	1,453	0,228
Total	207	100	202	100		

Fonte: produção da própria autora.

Assim como nos outros papéis de participação no *bullying* escolar, analisou-se a distribuição de frequência dos espectadores em relação aos anos/séries que os participantes estavam cursando no momento da pesquisa. De modo geral, verificou-se uma distribuição homogênea em todos os anos/séries, nos quais a metade dos participantes, ou mais, foram classificados como espectadores. Assim, de acordo com o teste estatístico *Kruskal Wallis*, não houve diferenças significativas entre os anos/séries quanto ser ou não espectador de *bullying* para ambos os sexos, indicando que as escolas como um todo presenciavam atos de violência (Tabela 13).

Tabela 13 - Frequência dos participantes como espectadores perante o *bullying* em relação aos anos/séries escolares, separados pelo sexo.

MENINOS						
(N=198)						
ANO/ SÉRIE	NÃO ESPECTADOR		ESPECTADOR		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
3º ANO	15	45,5	18	54,5	33	100
4º ANO	9	34,6	17	65,4	26	100
4ª SÉRIE	13	43,3	17	56,7	30	100
5º ANO	4	50,0	4	50,0	8	100
5ª SÉRIE	32	49,2	33	50,8	65	100
6ª SÉRIE	17	37,8	28	62,2	45	100
ANO/ SÉRIE	Mean Rank		Mean Rank		K	p
	107,94		100,97		0,727	0,394

MENINAS						
(N=195)						
ANO/ SÉRIE	NÃO ESPECTADOR		ESPECTADOR		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%

3º ANO	1 3	40,6	19	59,4	32	100
4º ANO	8	34,8	15	65,2	23	100
4ª SÉRIE	1 3	35,1	24	64,9	37	100
5º ANO	2	40,0	3	60,0	5	100
5ª SÉRIE	2 1	38,9	33	61,1	54	100
6ª SÉRIE	1 8	37,3	32	62,7	51	100
ANO/ SÉRIE		Mean Rank	Mean Rank	K	p	
		101,21	101,67	0,003	0,955	

Fonte: produção da própria autora.

Papéis no *bullying* escolar e suas relações com os dados sócio demográficos dos participantes de acordo com a percepção êmica

Após as análises dos três instrumentos foram realizados cruzamentos entre as variáveis para identificar aquelas que podem de algum modo explicar os comportamentos no *bullying* escolar. Em um primeiro momento, realizou-se o teste Qui-quadrado entre os papéis e as variáveis dicotômicas do estudo. Encontrou-se que ter dado o primeiro beijo, apanhar em casa e ser espectador de *bullying* tiveram as frequências observadas diferentes das frequências esperadas entre os grupos “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”. De acordo com os dados, as vítimas foram os participantes que menos relataram ter dado o primeiro beijo (35,8%), enquanto as vítimas-agressoras (73,7%), seguidas pelos agressores (68,8), foram os que mais relataram tal situação. Com relação a ter apanhado em casa, aqueles que não participam do *bullying* foram os que menos apanharam (57,8%), seguidos das vítimas (67,2%), dos agressores (71,9%) e por último, as vítimas agressoras (94,7%). Os que não participam também foram os que menos relataram serem espectadores de *bullying* (51,3%), sendo os agressores aqueles que mais presenciaram essas situações (81,2%) (Tabela 14).

Tabela 14 - Variáveis dicotômicas associadas aos papéis no *bullying*.

1º Beijo	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA/AGRESSORA	χ^2	P
----------	---------------	--------	----------	------------------	----------	---

	N	%	N	%	N	%	N	%		
Não	149	54,2	43	64,2	10	31,3	5	26,3	14,996	0,002
Sim	126	45,8	24	35,8	22	68,8	14	73,7		
Total	275	100	67	100	32	100	19	100		
Apanhar em casa	N	%	N	%	N	%	N	%	χ^2	p
Não	116	42,2	22	32,8	9	28,1	1	5,3	12,793	0,005
Sim	159	57,8	45	67,2	23	71,9	18	94,7		
Total	275	100	67	100	32	100	19	100		

Fonte: produção da própria autora.

Da mesma forma, foram realizadas análises, por meio do teste *Kruskal Wallis*, entre os papéis no *bullying* escolar e as variáveis ordinais do estudo. Encontrou-se que os grupos diferenciaram-se significativamente em relação à idade, anos de reprovação na escola e a frequência que apanha em casa. Verificou-se que as vítimas eram significativamente mais novas do que as vítimas-agressoras ($K=10,143$; $p = 0,017$). Por fim, aqueles que não participam do *bullying* foram os que menos reprovaram e que não apanharam ou apanharam com menor frequência em casa, sendo as vítimas-agressoras as que mais vivenciaram essas situações ($K=8,688$; $p=0,034$ e $K=16,925$; $p=0,001$) (Tabela 15).

Tabela 15 - Diferenças entre os papéis no *bullying* em relação às variáveis ordinais do estudo.

ANO/ SÉRIE	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA/ AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Idade	195,32	174,62 ^a	220,78	259,68 ^b	10,143	0,017
Anos de reprovação	87,91 ^a	90,56	83,47	130,64 ^b	8,688	0,034
Frequência que apanha em casa	185,56 ^a	210,35	212,84	277,92 ^b	16,925	0,001

Fonte: produção da própria autora.

DISCUSSÃO

Percepção ética

Atualmente vem salientando-se a problemática de crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social e pessoal, principalmente no que tange a violência contra e entre os mesmos, nos centros urbanos, nas instituições e nos seus próprios lares (Silva e Pereira, 2008), fazendo com que a violência seja considerada um problema de saúde pública, como a principal causa de morbimortalidade na adolescência (Abramovay *et al.*, 2002; Waiselfisz, 2004; Assis, Deslandes e Santos, 2005). O aumento dessa violência está intimamente relacionado à má distribuição de renda e ao acesso desigual aos bens sociais e de consumo, que expõe os indivíduos a riscos e dificuldades, devido ao crescimento populacional dentro de uma sociedade desestruturada (Silva e Pereira, 2008), em que muitas vezes os conflitos coletivos, sociais e familiares resultam em respostas violentas (Schilling, 2010). Essa violência entre crianças e adolescentes, sejam vítimas ou agentes, não pode ser dissociada do contexto de vulnerabilidade social em que estão inseridos (Abramovay *et al.*, 2002; Silva e Pereira, 2008; Cunha e Weber, 2010).

A vulnerabilidade social aliada as difíceis condições sócio econômicas proporciona uma grande tensão entre os jovens que dificulta os processos de integração social, fomentando o aumento da violência e da criminalidade (Abramovay *et al.*, 2002; Pereira, 2006; Antunes e Zuin, 2008; Pinheiro e Williams, 2009). Nesta etapa da vida, é comum que a violência vivenciada seja refletida na escola, assumindo formas mais específicas, como comportamentos de provocação e vitimização, característicos do *bullying* entre pares (Anderson, 2008; Silva e Pereira, 2008). Essas informações condizem com os relatos da percepção ética, em que as assistentes sociais, bem como os pesquisadores confirmam o ambiente hostil em que os participantes deste estudo estão inseridos, e como o meio influencia nos comportamentos destes indivíduos que muitas vezes retratam na escola as experiências do dia a dia. Isto vai ao encontro dos estudos de Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) e Lopes Neto (2005), nos quais os mesmos afirmam que a participação no *bullying* varia de acordo com a experiência, os papéis sociais e práticas modeladas pela cultura dos sujeitos.

Um aspecto bastante evidenciado nos relatos foi a presença do tráfico de drogas nas comunidades e até mesmo dentro das escolas, com pessoas envolvidas no tráfico circulando livremente nos espaços utilizados pelos alunos, ou com alunos fazendo uso de substâncias ilícitas. Essas informações são fundamentais para entender a violência nas escolas, tendo em vista que estudos indicam o tráfico de drogas como um dos responsáveis por contribuir com a maior incidência de violência contra e entre crianças e adolescentes (Abramovay *et al.*, 2002; World Health Organization, 2002).

Outra informação importante foi o grande número de crianças analfabetas e com dificuldades cognitivas até mesmo para se relacionar entre os pares ou com adultos, que suscitaram a presença de alguma deficiência mental, porém sem diagnóstico, caso bastante comum nestas comunidades, muitas vezes pela falta de recursos, ou pela falta de consciência e interesse dos pais pelos problemas das crianças ou adolescentes. A falta de estímulo e de recursos básicos podem ser os responsáveis por atrasos no desenvolvimento, bem como podem ter relação com o aumento da probabilidade de nascimento de crianças com deficiência, como mostra o estudo de Bundy *et al.* (2011), em que, de modo geral, na Austrália 14% das crianças têm algum tipo de deficiência mental, todavia, em se tratando de crianças com baixo nível socioeconômico esse número pode passar para 60%. Esses resultados também condizem com as informações da assistente social do M2, que informou a presença de um número elevado de crianças com deficiência nesta comunidade altamente vulnerável.

A violência como um fenômeno multifacetado, precisa ser avaliada para além da realidade apenas da comunidade, tentando compreender também as estruturas familiares existentes, principalmente em se tratando de pesquisas com crianças, pois a infância é uma etapa da vida que necessita de significativos investimentos afetivos e de suporte social que influenciam o bem estar e os valores da criança e do adolescente (Deslandes, Assis e Santos, 2005; Senra, Lourenço e Pereira, 2011). Infelizmente neste estudo o que se encontrou foi um grande número de famílias desestruturadas e negligentes com a situação dos jovens participantes. Os relatos dos professores e funcionários ouvidos pelos pesquisadores indicaram a pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos e muitas vezes o reforço para comportamentos antissociais, além dos maus tratos muitas vezes evidenciados nos corpos das crianças e adolescentes.

Essas características marcam um fenômeno denominado violência doméstica que, segundo o Ministério da Saúde brasileiro e a

Fundação Oswaldo Cruz, é definida como maneiras agressivas e violentas da família se relacionar, solucionar conflitos ou educar, além da falta de cuidados básicos com os filhos e a exposição dos mesmos a situações violentas em casa, na escola, na comunidade ou na rua. Esse estudo vai ao encontro dos estudos de Gabatz *et al.* (2010) e Biscegli *et al.* (2008), nos quais estimou-se que 600 mil crianças e adolescentes são vítimas de diversas formas de violência doméstica e/ou intrafamiliar, tornando-os mais propensos a terem prejuízos no desenvolvimento, podendo serem mais agressivos, cometerem atos delinquentes ou se tornarem vítimas de abuso na escola, repetindo e externalizando a agressividade vivenciada na família (Baldry, 2003; Senra, Lourenço e Pereira, 2011; Gano-Overway, 2013). Dados indicam que crianças apenas observando situações conflituosas na família aprendem por imitação modelos de padrões cognitivos e de condutas, podendo reproduzi-los com seus pares, professores e demais figuras do contexto familiar, escolar e social, pois acreditam que a violência é uma maneira adequada para resolver conflitos, sendo que até 70% dos agressores de *bullying* na infância provavelmente cometerão ato criminoso na idade adulta, em função dos problemas de conduta decorrentes da reprodução e repetição de comportamentos violentos (Bandura, Ross e Ross, 1961; Abramovay *et al.*, 2002; Bauer *et al.*, 2006; Senra, Lourenço e Pereira, 2011).

Assim, diversos estudos vêm considerando que lares violentos são fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos antissociais como o *bullying* (Bandura, Ross e Ross, 1961; Baldry, 2003; Maldonado e Williams, 2005; Bauer *et al.*, 2006; Williams e Stelko-Pereira, 2008; Pinheiro e Williams, 2009). Esta informação contribui significativamente para o entendimento do fenômeno neste estudo, tendo em vista que 62% dos participantes de ambos os sexos relataram já terem apanhado em casa. Além disso, a falta de afeto, relações afetivas frias e a ausência dos pais na escola, evidenciado no estudo, reforça a ideia de Anderson, (2008), Chalita (2008b) e Santos (2010), em que famílias que não acompanham o cotidiano dos filhos e suas atividades na escola, não enxergam as consequências e a gravidade das situações de *bullying* em que os filhos podem estar envolvidos, deixando-os agir sem orientação ou supervisão. Em contrapartida, adolescentes com fortes relações familiares são menos propensos a se envolverem em comportamentos violentos e de risco (Resnick *et al.*, 1997).

Além das características familiares, a própria escola pode facilitar a ocorrência de *bullying* (Pinheiro, Stelko-Pereira e Williams,

2010). Aspectos como: elevado número de alunos, funcionários com pouco senso de justiça e eficiência em relação à disciplina, a falta de regras claras e consistentes, e locais inseguros e pouco supervisionados, são fatores que contribuem para o envolvimento de escolares neste fenômeno (Walker e Gresham, 1997; Schreck, Miller e Gibson, 2003; Khoury-Kassabri *et al.*, 2004; Codo, 2006). Infelizmente, em ambas as escolas nas quais se realizou este estudo, foram evidenciadas algumas destas características. Um dos principais fatores destacados no estudo foi a insegurança, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores e funcionários. O que é justificável em função da gravidade dos casos de violência nas escolas atualmente, com a presença de gangues dentro do ambiente escolar e agressões a docentes e funcionários, casos encontrados neste estudo e também no estudo de Charlot (2002). Desta forma, a escola deixa de ser considerada um espaço de socialização e proteção, para ocupar o espaço de um dos principais territórios de produção e reprodução de violências, indisciplinas, agressões e conflitos, nas mais variadas formas (Sposito, 2001; Egea, 2002; Silva e Pereira, 2008), fazendo com que no Brasil apenas 33% dos estudantes sintam-se seguros em suas escolas (Cunha, Weber e Steiner, 2009), sendo o *bullying* um dos grandes responsáveis pela desorganização das referências pessoais e institucionais, fazendo com que a escola deixe de ser um espaço de aprendizagem (Lourenço *et al.*, 2009).

Percepçãoêmica quanto aos dados sócio demográficos

Um aspecto evidente neste estudo, assim como nos estudos de Currie *et al.* (1997) e Wardle, Robb e Jhonson (2002), foi a dificuldade encontrada para a definição do nível sócio econômico dos participantes na percepçãoêmica, devido a incapacidade das crianças e adolescentes em fornecerem informações precisas sobre a ocupação e a escolaridade dos pais. Verificou-se que 36% dos participantes de ambos os sexos não souberam responder a escolaridade do pai, e 28% dos meninos e 22% das meninas não souberam responder a escolaridade da mãe. Contudo, das informações obtidas algumas chamaram a atenção: 5,3% dos meninos e 8,0% das meninas não conhecem ou não tem contato com o pai; 4,3% e 5,0%, respectivamente, relataram ter pais analfabetos e 6,0% e 7,0% mães analfabetas; 30,4% e 32,0% dos pais tinham apenas o ensino fundamental incompleto e 34,0% e 42,0% das mães também. Esses resultados alertam para a problemática do *bullying*, pois estudos indicam que problemas de comportamentos em jovens estão

relacionados à baixa escolaridade dos pais (Reichenheim, Dias e Moraes, 2006; Analitis *et al.*, 2009; Perren, Stadelmann e Klitzing, 2009) e uma estrutura monoparental ou com uma mãe e um padrasto (Flouri e Buchanan, 2003; Assis, Pesce e Avanci, 2006; Hoffman, 2006; Santos, 2010; Yang *et al.*, 2013). Também foi evidenciada neste estudo a profissão dos pais, segundo os participantes, como forma de caracterização da comunidade estudada. A maioria dos pais tem como ofício algum tipo de trabalho autônomo, enquanto as mães trabalham principalmente com faxina, ou são donas de casa, além do alto índice de desemprego entre elas. Esses dados alertam para a relação encontrada em outro estudo que evidenciou uma associação entre ser agressor e o auto emprego do pai, e a inatividade econômica da mãe associada a uma maior probabilidade de ser tanto vítima quanto agressor de *bullying* (Magklara *et al.*, 2012).

Além dos dados sociais e familiares, o presente estudo obteve informações a respeito dos próprios alunos e suas práticas, dentro e fora da escola. Um dado bastante alarmante foi o índice de reprovação dos participantes, sendo que 48,5% dos meninos e 40,0% das meninas relataram já terem reprovado pelo menos uma vez na escola, sendo uma minoria que frequenta algum tipo de aula de reforço. Esta informação é bastante preocupante em diversos sentidos, mas neste caso específico evidenciamos a influência que esta situação tem no comportamento dos escolares, tendo em vista que menor desempenho acadêmico e altas taxas de reprovação podem contribuir para a ocorrência de *bullying* (Holt, Finkelhor e Kantor, 2007).

Verificou-se ainda que mais da metade dos participantes não fazem nenhuma outra atividade fora da escola, o que também preocupa, pois o lazer, o esporte, a arte e a cultura são considerados fundamentais na construção de uma identidade positiva nos adolescentes, sendo importante ferramenta no combate a violência (Abramovay *et al.*, 1999; Unesco, 2001). Contudo, essa informação pode ser reflexo das diversas restrições às oportunidades de lazer e a insuficiência de equipamentos sociais e culturais em áreas mais pobres nos países latino-americanos, as quais os jovens das camadas populares estão sujeitos (Abramovay *et al.*, 2002). As poucas opções de lazer para as crianças e adolescentes faz com que muitos passem o dia inteiro brincando na escola, muitas vezes sem a supervisão de um adulto, o que é considerado um fator de risco para a vitimização no *bullying*, pois um maior número de horas no ambiente escolar torna-os mais suscetíveis a eventuais infratores (Lourenço *et al.*, 2009). Em contrapartida, dados indicam que alunos que participam de esportes com supervisão, constante presença de

técnicos e que tenham um reconhecimento social, têm menos possibilidades de se envolverem em situações de *bullying* (Peguero, 2008), o que destaca ainda mais a importância da presença e atenção dos professores e funcionários no ambiente escolar.

Percepçãoêmica quanto à participação no *bullying* escolar

Em relação ao auto relato dos participantes, identificou-se que aproximadamente 30,0%, tanto dos meninos quanto das meninas, estão envolvidos em algum comportamento de *bullying*. Este número foi inferior o encontrado na literatura em escolas portuguesas, em que 57,5% dos sujeitos relataram estar envolvidos (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001), e também de dados encontrados no Brasil no qual se encontrou uma taxa de 40,5% dos alunos envolvidos diretamente no *bullying* (Lopes Neto e Saavedra, 2003). Essa prevalência foi maior do que as encontradas em estudos nos EUA, Inglaterra, Japão, Irlanda, Austrália e Canadá, que ficaram entre 15,0% e 20,0% dos estudantes (Batsche e Knoff, 1994; Sudermann, Jaffe e Schieck, 1996). Entretanto, após extensa coletada de dados, e um longo período de convivência com as crianças e adolescentes deste estudo, acredita-se que esta menor prevalência de participação no *bullying*, de acordo com a percepçãoêmica, em relação aos estudos citados, se dá em função da banalização da violência nestas comunidades, que muitas vezes está associada a uma visão do senso comum em que o *bullying* é subvalorizado, como sendo um comportamento normal e inofensivo entre escolares. Contudo, essa atitude faz com que os envolvidos neste fenômeno tenham uma percepção deturpada sobre violência interpessoal, descrevendo comportamentos violentos como aceitáveis, mesmo quando estes são intensos e frequentes, considerando somente atos violentos aqueles que causam danos físicos aos outros (Gray, 2007; Cunha e Weber, 2010). Todavia, o *bullying* escolar não deve ser considerado uma característica normal do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e sim um fator de risco para o abandono escolar e para a adoção de comportamentos violentos graves, como porte de armas, brigas frequentes e delinquência (Lopes Neto e Saavedra, 2003).

Quando separados pelos papéis de participação no *bullying* escolar verificou-se que 14,5% dos meninos e 19,5% das meninas consideraram-se vítimas, enquanto no estudo de Carvalhosa, Lima e Matos (2001), foi encontrado um número superior para os meninos vitimizados, referente a 23,6% dos mesmos, tendo as meninas um valor

igual ao do presente estudo. Quando não separados por sexo, verificou-se que aproximadamente 17,0% dos participantes foram vítimas de agressão, enquanto no estudo citado anteriormente, levando-se em consideração a mesma faixa etária, 24,1% dos participantes foram classificados como vítimas. Entretanto, esse número foi superior ao encontrado nos estudos de Freire, Simão e Ferreira (2006) e Isolan et. al. (2013), em que apenas 4,5% e 5,7% dos alunos, respectivamente, consideraram-se vítimas, mas equivalente ao encontrado no estudo desenvolvido pela ABRAPIA no Rio de Janeiro, no qual 16,9% dos participantes também declararam-se vítimas (Lopes Neto e Saavedra, 2003), e inferior ao encontrado no estudo de Raimundo e Seixas (2009) no qual se encontrou 30,4% dos participantes nessa condição. Porém, nos dois primeiros estudos citados a média de idade era superior ao do presente estudo, enquanto no último a média de idade era inferior. Já no estudo de Lourenço et al. (2009), realizado com a mesma faixa etária, 36,4% dos participantes afirmaram terem sido vítimas, contudo considerou-se aqueles que afirmaram ter sofrido pelo menos uma agressão, enquanto no presente estudo, foi considerado vítima aqueles que relataram ter sofrido agressão três ou mais vezes.

No que tange o número de agressores, encontrou-se um valor de 10,6% para os meninos e 5,6% para as meninas. Este dado foi inferior ao estudo de Carvalhosa, Lima e Matos (2001), mas diferentemente do ocorrido com as vítimas, isso se deu para ambos os sexos, no qual 11,2% dos meninos e 9,2% das meninas relataram serem agressores. Quando não separados por sexos, identificou-se que 10,2% dos participantes foram considerados agressores no estudo citado, enquanto no presente estudo aproximadamente 8,0% foi classificado como tal. No entanto, quando levado em consideração a faixa etária, esse quadro se assemelhou, pois apenas 7,8% dos participantes do estudo citado foram considerados agressores nestas condições. Já em relação à participação no *bullying* com diferentes faixas etárias, o presente estudo teve um maior percentual de agressores do que no estudo de Freire, Simão e Ferreira (2006), que relataram apenas 2,5% dos participantes como agressores, equivalente ao estudo de Isolan et. al. (2013) com 7,6%, e um percentual menor em relação aos estudos da ABRAPIA (Lopes Neto e Saavedra, 2003) e de Raimundo e Seixas (2009), nos quais constam um valor de 12,7% e 18,8% respectivamente para a mesma situação.

Quando analisados os casos de duplo envolvimento, verificou-se que 4,1% dos meninos e 5,6% das meninas foram classificados como sendo vítimas-agressoras, sendo que quando não separados por sexo, esse valor fica em torno de 4,8% dos participantes. Esse número foi

bastante inferior ao encontrado nos estudos da ABRAPIA (Lopes Neto e Saavedra, 2003), de Raimundo e Seixas (2009) e Isolan et. al. (2013) que tiveram 10,9%, 10,0% e 9,6% dos participantes respectivamente, nesta situação. Entretanto, mais estudos precisam ser realizados analisando este tipo de envolvimento no *bullying*, que é um dos mais preocupantes, pois se tem fatores de risco aumentados (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Seals e Young, 2003; Carlyle e Steinman, 2007).

Ainda em relação aos papéis no *bullying* no escolar, o presente estudo encontrou resultados bastante diferentes dos apresentados na literatura. De acordo com as análises estatísticas realizadas, não foram encontradas diferenças significativas entre as frequências observadas e as frequências esperadas em relação aos papéis no *bullying* e sexo, bem como não foram encontradas diferenças significativas em relação ao ano/série que a criança ou adolescente estava cursando no momento da pesquisa, indicando uma homogeneidade entre os participantes independente do sexo ou ano/série. Isso vai de encontro a diversos estudos que vêm apontando os meninos como os mais envolvidos no *bullying*, em todos os papéis apresentados (Brannon, 1999; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Pereira et al., 2004; Chang et al., 2013; Obrđalj et al., 2013; Yang et al., 2013) e também a maior ocorrência deste fenômeno com os alunos de anos/séries iniciais (Whitney e Smith, 1993; Brannon, 1999; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Nansel et al., 2001; Pereira et al., 2004; Lopes Neto, 2005; Pereira, 2006; Almeida, Silva e Campos, 2008).

O sexo como um preditor de agressividade vem sendo explicado pela evolução humana, desde a pré-história. Enquanto as mulheres ficavam em casa cuidando dos filhos, os homens precisavam caçar e defender o grupo, que eram essenciais à sobrevivência, e desde então, os homens passaram a ser conquistadores agressivos (Brannon, 1999). Contudo, na sociedade atual, as diferenças de gênero entre os sexos estão ficando cada vez menores, com mulheres assumindo papéis de homens, sendo o contrário também verdadeiro. O que se destaca, é que nem sempre essa aproximação tem trazido benefícios a ambos os sexos e a sociedade como um todo. Pesquisas vêm apontando que a busca das mulheres por mais espaço no mercado de trabalho, por exemplo, vêm acarretando diversos problemas de saúde, até então associados ao estilo de vida dos homens (Nobelius e Wainer, 2004; World Health Organization, 2008; Vaccarino et al., 2011). Assim, a semelhança de participação no *bullying* entre meninos e meninas deste estudo pode ser reflexo dessa mudança, no que tange a identidade de gênero, somado a vulnerabilidade social que expõe ambos os sexos a

violência diária de suas comunidades, que pode futuramente mudar inclusive, as diferenças entre os sexos em questões até então bem definidas, como as taxas de criminalidade, nas quais atualmente os homens aparecem como sendo quatro vezes mais propensos que as mulheres de cometerem crimes violentos, sendo as vítimas também do mesmo sexo (Brannon, 1999).

Assim como aconteceu na variável sexo, acredita-se que ano/série não se diferenciou entre os papéis de participação no *bullying* muito em função do contexto em que essas crianças e adolescentes estavam inseridas, fazendo com que a agressividade esteja presente de forma homogênea em toda a escola. Apesar de a literatura apontar que *bullying* é maior nos anos/séries iniciais, alguns estudos já encontram associações entre papéis assumidos no passado com o atual papel, sendo a criança vítima ou agressora, esse papel tende a persistir a prolongados períodos de tempo e em diferentes contextos escolares (Nansel *et al.*, 2004; Bowes *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2013). O estudo de Cairns *et al.* (1989) também indica que crianças consideradas muito agressivas são semelhantes entre si, independentemente do sexo. Além disso, estudos longitudinais realizados até 22 anos após a primeira coleta de dados apontaram que crianças classificadas como violentas na infância continuaram sendo classificadas como violentas na idade adulta, demonstrando uma certa estabilidade nos comportamentos violentos como formas de se relacionar com as pessoas e ver o mundo (Huesmann *et al.*, 1984; Hyde, 1984; Eron, 1987). Este estudo também indicou que aqueles indivíduos que receberam classificações tão agressivas pelos colegas, tendem a se ver também como agressivos, contudo na atual pesquisa a percepção dos colegas não foi preditiva da auto percepção quanto ser vítima ou agressor de *bullying* escolar, reforçando a característica deste fenômeno não ter visibilidade social.

No que diz respeito aos espectadores de *bullying*, encontrou-se que mais da metade dos participantes, em torno de 60%, assistem situações de agressão no ambiente escolar e suas imediações, independentemente do sexo e do ano/série que estejam cursando. Esses dados se assemelham aos de Simão, Freire e Ferreira (2004), os quais apontam que 68,6% dos alunos são observadores frequentes de situações de *bullying*, sendo essa uma prática frequente no cotidiano das crianças e adolescentes, também não se diferenciando quanto ao sexo e ao ano escolar que frequentam. Além disso, O'Connell, Pepler e Craig (1999) relataram que 54,0% dos espectadores reforçam o comportamento dos agressores por observarem passivamente os episódios.

Papéis no *bullying* escolar e suas relações com os dados sócio demográficos dos participantes de acordo com a percepçãoêmica

Ainda que os participantes tenham sido bastante homogêneos, diferenciando-se pouco entre si, foi possível identificar algumas variáveis que se comportaram de maneiras distintas entre os papéis de envolvimento no *bullying* escolar. De acordo com os dados desta pesquisa, confirmou-se que os indivíduos que não participam do *bullying* são os que menos apresentam fatores de risco, enquanto as vítimas-agressoras foram as que mais apresentaram fatores de risco, como já previa a literatura (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001), sendo aqueles que mais já tinham dado o primeiro beijo, mais apanharam em casa e com maior frequência, e maior número de reprovações, sendo este último também já previsto na literatura (Costa e Pereira, 2010).

Apesar dos anos/séries não se diferenciarem entre os papéis, provavelmente em função do alto índice de reprovações a idade foi fator importante na compreensão deste fenômeno, tendo em vista que as vítimas foram os participantes mais novos, além de serem aqueles que menos tinham dado o primeiro beijo. Essas informações vão ao encontro do apresentado na literatura, nas quais além de indicarem as vítimas como sendo o grupo de menor idade (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Kim *et al.*, 2006; Peguero, 2008; Raimundo e Seixas, 2009), também são os que possuem poucos amigos, são passivos, retraídos, infelizes, pouco sociáveis, inseguros, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade, são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (Smith e Sharp, 1994; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001), tendem a ter maior dificuldade de se relacionar com os outros e pior autoestima (Olweus, 1993a), fatores esses que podem ter contribuído para que as vítimas ainda não tenham dado seu primeiro beijo. Ao contrário dos agressores que são mais extrovertidos e seguros, confiam em si, não sentem medo, ansiedade ou culpa (Olweus, 1978; Smith e Sharp, 1994), tendem a ter pior relação com os pais (Junger, 1990). Muitas vezes são hiperativos, têm dificuldades de atenção, menor inteligência, desempenho escolar deficiente, são tipicamente populares, veem sua agressividade como qualidade (Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Costa e Pereira, 2010) e fazem mais sucesso com as colegas do sexo oposto e, por consequência disto, tem mais experiências amorosas em idade escolar (Levandoski e Cardoso, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes percepções deste estudo trazem de maneira mais completa a realidade vivenciada por crianças e adolescentes de comunidades de alta vulnerabilidade social no que tange o *bullying* escolar. Entretanto, destaca-se a diferença encontrada entre as percepções ética e êmica do fenômeno, nas quais aqueles que veem de fora identificam uma situação crítica não apenas entre os muros da escola, mas para muito além deles, enquanto os participantes diretos tendem a ter uma visão banalizada sobre a agressividade entre os pares, seja na auto percepção ou pela percepção dos colegas.

Independente das diferentes visões pode-se constatar que a violência foi bastante presente em toda a escola, envolvendo todos os anos/séries estudados, bem como crianças e adolescentes de ambos os sexos, o que destaca ainda mais a necessidade de atenção especial para estes jovens de alta vulnerabilidade social que estão levando a agressividade vivenciada nas comunidades e nos lares para dentro das escolas. Além disso, verificou-se o quão importante é mensurar e utilizar de ferramentas estatísticas adequadas para testar se as hipóteses levantadas em estudos qualitativos podem prever diferentes papéis no *bullying* escolar em comunidades como a do presente estudo, bem como, são fundamentais no auxílio da identificação de vítimas, agressores, vítimas-agressoras e espectadores, podendo assim montar estratégias de combate a este tipo de violência. No entanto, fazem-se necessários mais estudos que comparem participantes de diferentes níveis sociais, para verificar se outras variáveis podem prever comportamentos violentos em grupos mais heterogêneos.

3.3 CAPÍTULO III - BULLYING ESCOLAR: UM FENÔMENO MULTIFACETADO

INTRODUÇÃO

O *bullying* sempre tem como objetivo ferir e magoar a vítima, ocorrendo principalmente de três maneiras: agressões físicas diretas; agressões verbais diretas; e agressões indiretas (Pereira, 2002; Smith *et al.*, 2008; Craig *et al.*, 2009; Puhl e King, 2013). A agressão física direta engloba ataques abertos à vítima envolvendo ações individuais ou em

grupo contra uma única pessoa, através de agressões com tapas, empurrões, pontapés, cuspes, roubos, estragos de objetos e a realização de atividades servis. A agressão verbal direta envolve ações de insultos em público, incluindo xingamentos, provocações, ameaças, apelidos maldosos, comentários racistas, ofensivos ou humilhantes. E a agressão indireta se dá pelo isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência, dificultando as relações da vítima com os pares ou prejudicando a sua posição social, por meio de boatos, ignorando a presença da vítima ou ameaçando os outros a não brincarem com a mesma (Bjorkqvist, Österman e Kaukainen, 1992; Pereira, 2002; Mcgrath, 2007; Antunes e Zuin, 2008; Puhl e King, 2013). Além destes, alguns outros tipos de *bullying* vêm sendo relatados na literatura, como a agressão sexual (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Runyon *et al.*, 2006; Mcgrath, 2007; Antunes e Zuin, 2008; Santos, 2010; Espelage *et al.*, 2013), a extorsão, na qual os agressores exigem dinheiro ou bens através de ameaças, e o *cyber bullying*, que consiste na vitimização ocorrida no espaço virtual (Smith, Ananiadou e Cowie, 2003; Agatston, Kowalski e Limber, 2007; Chibbaro, 2007; Mcgrath, 2007; Wolak, Mitchell e Finkelhor, 2007; Antunes e Zuin, 2008; Smith *et al.*, 2008; Wong *et al.*, 2008; Raimundo e Seixas, 2009; Tsang, Hui e Law, 2011).

Este fenômeno se diferencia de outras agressões pela persistência e intencionalidade, além de possuir três aspectos marcantes no que diz respeito a sua caracterização: o ato agressivo não resulta de uma provocação; não é ocasional; e é relevante a desigualdade de poder entre alunos agressores e vítimas (Pereira, 2002; Raimundo e Seixas, 2009). Além disso, Rocha, Costa e Neto (2013) também destacam que para ser considerado *bullying*, a agressão deve ocorrer entre pares e que apesar do fenômeno ser caracterizado uma agressão, nem toda a agressão é classificada como *bullying*. Para ser dada como tal, a agressão física ou moral deve apresentar quatro características: intenção do autor em ferir o alvo; repetição da agressão; presença de público espectador e concordância do alvo com relação à ofensa. Vale ressaltar que este fenômeno pode envolver as crianças de diferentes maneiras, fazendo com que essas assumam papéis diferenciados em relação à postura adotada perante este fato. Dentre estes papéis têm-se as vítimas, os agressores e as vítimas-agressoras.

As vítimas geralmente constituem o grupo dos alunos mais novos, têm poucos amigos, são passivos, retraídos, infelizes, pouco sociáveis, inseguros, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade e são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (Smith e Sharp, 1994; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001). São

aqueles que têm piores relações com pares e consomem menos drogas (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001). Sua baixa-estima é agravada por críticas dos adultos à sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda (Lopes Neto, 2005). As pessoas com deficiência física e mental (Cruz, Silva e Alves, 2007), com diferentes orientações sexuais e de gênero (Lyznicki, Mccaffree e Robinowitz, 2004; Rivers, 2004; Méndez, 2007; Méndez e Ceto, 2007; Levasseur, Kelvin e Grosskopf, 2013; Patrick *et al.*, 2013), com defeitos congênitos ou adquiridos, (Louis *et al.*, 2005), e com sobrepeso (Strauss e Pollack, 2003) são as principais vítimas do *bullying*.

Indivíduos que sofrem vitimização na infância, em curto prazo, são mais propensos ao abandono escolar (Stone e Han, 2005), podem ter dificuldades nas atividades escolares, ficarem doentes ou indispostos e terem problemas com o sono (Sharp e Thompson, 1992). Em longo prazo, são mais propensas a sofrerem de bloqueios psicológicos (Lopes Neto, 2005), têm maior probabilidade de sofrerem de perturbações mentais na vida adulta (Piedra, Lago e Massa, 2006), tendem a ter maior dificuldade de se relacionar com os outros, pior autoestima (Olweus, 1993a; Yang *et al.*, 2013), tornam-se mais vulneráveis às reações depressivas (Rose e Abramson, 1992b; Olweus, 1993b; Hanley e Gibb, 2011; Obrdalj *et al.*, 2013; Pan e Spittal, 2013; Yang *et al.*, 2013), além da mais preocupante de todas as consequências do *bullying*, tornam-se mais propensos a cometerem suicídio (Smith e Madsen, 1996; Henry *et al.*, 2013; Levasseur, Kelvin e Grosskopf, 2013; Pan e Spittal, 2013; Patrick *et al.*, 2013; Puhl e King, 2013). As vítimas ainda podem apresentar diferentes perfis quanto à vitimização sofrida: jovens com vitimização mínima; vitimização pelos pares; e aqueles que sofrem múltiplos tipos de vitimização, em casa, na escola e na comunidade, sendo estes os que formam o grupo com níveis mais altos de comprometimento psicológico e menores índices de desempenho escolar (Holt, Finkelhor e Kantor, 2007).

Em contrapartida, o perfil dos agressores constitui-se de algumas características como: maior idade, mais prática de exercício físico (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Peguero, 2008; Raimundo e Seixas, 2009), maior consumo de drogas, tabaco e álcool (King *et al.*, 1996; Pereira *et al.*, 2004; Gower e Borowsky, 2013), mais comportamentos violentos, melhor imagem corporal (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001), mais extrovertidos e seguros, confiam em si, não sentem medo, ansiedade ou culpa (Olweus, 1978; Smith e Sharp, 1994), tendem a ter pior relação com os pais (Junger, 1990). Muitas vezes são hiperativos, têm dificuldades de atenção, menor inteligência,

desempenho escolar deficiente, colam em provas, são os principais responsáveis por levarem armas à escola, são tipicamente populares e veem sua agressividade como qualidade, podendo mostrar-se agressivos inclusive com os adultos (Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Costa e Pereira, 2010; Reijntjes *et al.*, 2013). Esse comportamento agressivo na infância traz como consequências, ao longo da vida desses indivíduos, problemas nos relacionamentos afetivos e sociais, dificuldades em respeitar as leis, menor autocontrole (Pereira, 2002) e aumento da probabilidade de se tornarem pessoas mais agressivas ou agressores envolvidos em criminalidade (Olweus, 1978; Freire, Simão e Ferreira, 2006).

Embora a literatura já aponte essas características bem definidas para os papéis de agressores e vítimas, no ambiente escolar torna-se mais complicado a identificação dos envolvidos neste tipo de comportamento, principalmente pela presença dos indivíduos que são vítimas-agressoras. Nestes casos, a mesma criança ou adolescente pode assumir ambos os papéis em diferentes situações (Santos, 2010). Aproximadamente 10% dos alunos têm um duplo envolvimento, ora como agressores, ora como vítimas (Raimundo e Seixas, 2009), e é este o grupo no qual se encontram maiores fatores de risco, os quais tem um efeito não apenas aditivo, mas multiplicativo (Spence e Matos, 2000), com níveis mais elevados de envolvimento em comportamentos violentos fora da escola, uso de substâncias ilícitas, relatos de depressão, ansiedade, sintomas físicos e psicológicos e os piores resultados em avaliações de ajustamento psicossocial (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Seals e Young, 2003; Carlyle e Steinman, 2007).

Contudo, em qualquer esfera de participação no *bullying*, as consequências causadas por estas atitudes de abuso de poder, podem resultar em problemas graves no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes (Obrdaj *et al.*, 2013), que refletirão até mesmo na vida adulta, tornando extremamente necessárias maiores investigações sobre como esse fenômeno acontece e quais os perfis dos participantes no *bullying* escolar, principalmente em comunidades de risco (Lewis *et al.*, 2013), nas quais crianças e adolescentes estão em contato direto com formas violentas de resolver conflitos, além do baixo nível sócio econômico vim sendo indicado como um preditor para o envolvimento no *bullying* escolar (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Pereira *et al.*, 2004; Jansen *et al.*, 2011; Chang *et al.*, 2013). Desta forma, o presente estudo tem como objetivo descrever como ocorre o *bullying* em escolas de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis e os papéis assumidos pelos alunos neste fenômeno.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 16 anos (Md = 11,0; IQ = 2), que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas no período vigente do estudo em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTO

Utilizou-se o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade e a percepção das crianças em relação ao recreio escolar. No entanto, este estudo fará uso dos dados obtidos pelos blocos 2, 3 e 4.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (distribuição de frequência) e estatística inferencial por meio do teste *Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$). Entretanto, foi utilizado também o programa Bioestat versão 5.0, para o post hoc Dunn, na análise de variância do teste *Kruskal Wallis*.

RESULTADOS

As vítimas do *bullying* escolar

Foi perguntado aos participantes se eles já haviam sofrido algum tipo de agressão na escola. Verificou-se que 29,8% dos meninos e 40,5% das meninas relataram terem sido vítimas de violência na escola pelo menos uma vez (Tabela 16).

Tabela 16 - Ser vítima de agressão na escola.

SER VÍTIMA DE AGRESSÃO	MENINOS		MENINAS		χ^2	P
	N	%	χ^2	P		
Nenhuma vez	139	70,2	116	59,5	5,004	0,171
Uma ou duas vezes	22	11,1	30	15,4		
Três ou quatro vezes	12	6,1	17	8,7		
Cinco ou mais vezes	25	12,6	32	16,4		
Total	198	100%	195	100%		

Fonte: produção da própria autora.

Quando questionados sobre a forma como os alunos têm sofrido alguma violência verificou-se que em ambos os sexos os maiores relatos foram de agressões verbais, entretanto, percebe-se que nas agressões físicas os meninos tiveram maior prevalência, enquanto nas agressões indiretas as meninas tiveram maior percentual. Vale destacar também, a baixa prevalência de *cyber bullying*, o que era esperado em função das condições sociais destes participantes (Tabela 17).

Tabela 17 - Forma como o *bullying* ocorre para as vítimas de ambos os sexos.

De que forma isso (<i>bullying</i>) tem ocorrido?	MENINOS (198)		MENINAS (195)		χ^2	P
	N	%	N	%		
Nenhum aluno fez algo	140	70,	116	59,5	5,446	0,020

de mal pra mim		7				
Bateram em mim, deram murros, socos e/ou chutes	34	17,2	29	14,9	0,386	0,534
Pegaram minhas coisas sem permissão	34	17,2	40	20,5	0,718	0,397
Fizeram com que eu sentisse medo	16	8,1	31	15,9	5,701	0,017
Colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei	43	21,7	66	33,8	7,211	0,007
Falaram sobre mim escondido	27	13,6	53	27,2	11,115	0,001
Pararam de conversar comigo	11	5,6	38	19,5	17,472	0,001
Espalharam mensagens através da internet ou telefone para me prejudicar	3	1,5	2	1,0	0,187	0,665
Ofenderam-me por causa da minha cor/raça	10	5,1	17	8,7	2,027	0,155
Outros	28	13,5	17	8,7	-	-

Fonte: produção da própria autora.

Questionou-se também em quais lugares da escola, ou situações, ocorriam estas agressões. Tanto para os meninos, quanto para as meninas, o *bullying* foi mais frequente nas salas de aulas, seguidos pelos locais de recreio, nos espaços para Educação Física e na saída da escola (Tabela 18).

Tabela 18 - Locais ou situações em ocorrem o *bullying* escolar para ambos os sexos.

Em que lugar/situações essas agressões acontecem?	MENINOS (198)		MENINAS (195)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Em nenhum lugar	138	69,7	116	59,5	4,480	0,034
Nos corredores e/ou	4	2,0	3	1,5	0,130	0,718

nas escadas						
No recreio	31	15,7	36	18,5	0,547	0,460
Nas salas de aulas	32	16,2	55	28,2	8,267	0,004
No refeitório e/ou na cantina	5	2,5	3	1,5	0,480	0,489
No banheiro	0	0,0	1	0,5	1,018	0,313
Atrás da escola	4	2,0	2	1,0	0,697	0,404
Na Educação Física	19	9,2	13	15,4	0,697	0,404
Saída	14	6,8	10	5,0	0,280	0,868

Fonte: produção da própria autora.

Aqueles que sofreram algum tipo de violência relataram que, em maior parte, os agressores são da própria sala, e de modo geral são mais velhos que as vítimas. Contudo, foi frequente a participação de mais de um aluno, podendo ser de mais de uma turma e de diversas idades e de ambos os sexos, porém a maior prevalência de agressores foi para os meninos, segundo as informações das vítimas (Tabela 19).

Tabela 19 - Turma dos alunos que cometem agressões, segundo informações das vítimas.

De que turma são os(as) alunos(as) que têm feito mal a você?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Nenhum aluno fez algo de mal pra mim	139	70,2	116	59,5
São da minha turma	30	15,2	49	25,1
São de outra turma	17	8,6	9	4,6
São da minha turma e de outra turma	12	6,0	21	10,8
Total	198	100%	195	100%
De que idade são os(as) alunos(as) que têm feito mal a você?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Nenhum aluno fez algo de mal para mim	139	70,9	116	59,8
São da minha idade	14	7,2	22	11,4
São mais velhos(as)	22	11,3	25	12,9
São mais novos(as)	11	5,6	9	4,6
São da minha idade e mais velhos(as)	4	2,0	10	5,2

São da minha idade e mais novos(as)	1	0,5	2	1,0
São mais velhos(as) e mais novos(as)	4	2,0	7	3,6
São da minha idade, mais velhos(as) e mais novos(as)	1	0,5	3	1,5
Total	196	100%	194	100%
Quem fez algum mal a você?	N	%	N	%
Nenhum(a) aluno(a) fez para mim	140	70,7	117	60,0
Um aluno	17	8,6	18	9,1
Uma aluna	1	0,5	5	2,6
Um aluno e uma aluna	3	1,5	7	3,6
Vários alunos	26	13,2	23	11,8
Várias alunas	0	0,0	4	2,1
Um aluno e várias alunas	0	0,0	6	3,1
Uma aluna e vários alunos	4	2,0	1	0,5
Vários alunos e alunas	7	3,5	14	7,2
Total	198	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora.

Quando questionados sobre a ocorrência de algum tipo de agressão na semana anterior à pesquisa, verificou-se que a maioria dos alunos não relatou tal fato. Entretanto, um número considerável de meninas (4,6%) tiveram essa experiência três ou mais vezes na última semana. Os alunos também foram questionados sobre terem sofrido alguma agressão no caminho da escola. Em ambos os sexos, verificou-se uma porcentagem alta (12,0%) para ter sofrido uma ou duas vezes algum tipo de violência quando estava indo ou voltando da escola nos últimos três meses (Tabelas 20 e 21).

Tabela 20 - Ocorrência de algum tipo de agressão na semana anterior a pesquisa.

Quantas vezes fizeram algum mal a você na última semana de aula?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Nenhuma	188	95,0	175	89,7
Uma	6	3,0	7	3,6
Duas	1	0,5	4	2,1
Três ou mais vezes	3	1,5	9	4,6

Total	198	100%	195	100%
--------------	------------	-------------	------------	-------------

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 21- Ocorrência de algum tipo de agressão no caminho da escola-casa / casa-escola.

Quantas vezes fizeram algum mal a você quando estava indo ou voltando da escola?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal pra mim no caminho da escola	166	84,3	165	84,6
Uma ou duas vezes nos últimos três meses	25	12,7	24	12,3
Uma vez esta semana	4	2,0	1	0,5
Duas ou mais vezes esta semana	2	1,0	5	2,6
Total	197	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora.

Sobre contar a alguém que foi agredido, os alunos indicaram em maior número que os pais ou responsáveis são os mais procurados para esse desabafo, seguidos pelo professor(a) ou diretor(a). Contudo, vale ressaltar que 10,1% dos meninos e 6,7% das meninas não contam a ninguém sobre esse tipo de violência.

Além disso, os alunos também relataram sobre os colegas terem os defendidos nessas situações. Verificou-se que neste aspecto as meninas continuaram tendo maior suporte social em relação aos meninos, sendo que 13,8% dos meninos e 8,8% das meninas não tiveram ninguém que os defendessem. Contudo, quando questionados sobre qual atitude tomavam ao verem algum colega da mesma idade sofrendo algum tipo de agressão, os meninos (37,0%) foram mais indiferentes do que as meninas (34,4%), alegando que nada faziam nessas situações (Tabelas 22, 23 e 24).

Tabela 22 - Pessoas procuradas pelas vítimas para contar sobre a violência sofrida na escola.

Você contou a alguém que alunos(as) fizeram algum mal a você na escola?	MENINOS (198)		MENINAS (202)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Nenhum aluno(a) fez algo de mal para mim	127	64,1	112	57,4	1,854	0,173
Não disse a ninguém	20	10,1	13	6,7	1,506	0,220
Disse a um(a) ou dois(duas) amigos(as)	6	3,0	7	3,6	0,096	0,757
Disse aos meus(minhas) amigos(as)	0	0,0	4	2,1	4,103	0,43
Disse ao professor(a) ou diretor(a)	18	9,1	13	6,7	0,795	0,373
Disse ao meu pai/mãe ou ao responsável por mim	22	11,1	49	25,1	13,040	0,001
Disse a um irmão ou irmã	5	2,5	9	4,6	1,249	0,264
Disse a um funcionário(a)	5	2,5	1	0,5	2,647	0,104

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 23 - Número de colegas que defenderam as vítimas em alguma situação de violência sofrida na escola.

Há alunos(as) que te defenderam quando outros tentaram fazer mal a você?	MENINOS		MENINAS		χ^2	p
	N	%	N	%		
Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim	131	66,8	113	57,9	12,924	0,005
Ninguém me defendeu	27	13,8	17	8,8		
Um(a) ou dois(duas) alunos(as)	28	14,3	38	19,5		
Três ou mais alunos(as)	10	5,1	27	13,8		
Total	196	100%	195	100%		

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 24- Atitudes dos alunos quando veem algum colega sendo agredido.

O que você faz quando vê alguém fazendo mal a um aluno(a) da sua idade?	MENINOS (197)		MENINAS (195)		χ^2	P
	N	%	N	%		
Nada, pois não é comigo	41	20,8	38	19,5	0,107	0,744
Nada, mas acho que deveria ajudar	32	16,2	29	14,9	0,140	0,708
Tento ajudar como posso	71	36,0	74	37,9	0,153	0,696
Chamo alguém para ajudar	44	22,3	39	20,0	0,320	0,572
Ajudo só se for meu(minha) amigo(a)	51	25,9	48	24,6	0,084	0,772
Ajudo mesmo que não conheça a pessoa	72	36,5	78	40,0	0,494	0,482

Fonte: produção da própria autora.

Os agressores do *bullying* escolar

Sobre a experiência de ter cometido alguma agressão contra os colegas, os meninos relataram maior participação, com 32,3% tendo agredido pelo menos uma vez, enquanto 24,6% das meninas relataram a mesma situação. Os meninos (13,6%), quando comparados as meninas (6,7%), também foram os que mais relataram terem se juntado a um grupo para fazer mal a algum colega pelo menos uma vez (Tabelas 25 e 26).

Tabela 25 - Ser agressor na escola.

SER AGRESSOR	MENINOS		MENINAS		χ^2	P
	N	%	N	%		
Nenhuma vez	134	67,7	147	75,4	5,301	0,151
Uma ou duas vezes	35	17,7	26	13,3		
Três ou quatro vezes	12	6,1	14	7,2		
Cinco ou mais vezes	17	8,5	8	4,1		

Total **198** **100%** **195** **100%**

Fonte: produção da própria autora

Tabela 26 - Número de vezes que os alunos se juntaram ao grupo para fazerem mal a outros colegas.

Quantas vezes se juntou ao grupo para fazer mal a outros alunos(as)?	MENINOS		MENINAS		χ^2	P
	N	%	N	%		
Nenhuma vez	171	86,4	182	93,3	6,775	0,079
Uma ou duas vezes	21	10,6	12	6,2		
Três ou quatro vezes	3	1,5	0	0,0		
Cinco ou mais vezes	3	1,5	1	0,5		
Total	198	100%	195	100%		

Fonte: produção da própria autora

Os meninos também foram os que mais relataram já terem desrespeitado os professores (24,7%) e funcionários (3,5%) pelo menos uma vez quando comparados as meninas (15,4% e 2,5% respectivamente). Contudo, vale destacar que os professores foram mais vezes desrespeitados do que os funcionários (Tabela 27).

Tabela 27 -. Número de vezes que os alunos desrespeitaram os professores e funcionários da escola.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Alguma vez você faltou com respeito a um(a) professor(a) ou fez mal a ele(a)?				
Nenhuma vez	149	75,3	165	84,6
Uma ou duas vezes	35	17,7	18	9,2
Três ou quatro vezes	9	4,5	7	3,6
Cinco ou mais vezes	5	2,5	5	2,6
Total	198	100%	195	100%
Alguma vez você faltou com respeito a um(a) funcionário(a) ou fez mal a ele(a)?				
Nenhuma vez	191	96,5	190	97,5
Uma ou duas vezes	4	2,0	3	1,5
Três ou quatro vezes	1	0,5	0	0,0

Cinco ou mais vezes	5	2,5	2	1,0
Total	198	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora

Bullying na escola

Quanto a participação dos professores e funcionários nas questões de violência na escola, segundo a percepção dos alunos, verificou-se que tanto para os meninos, quanto para as meninas, os professores intervieram mais vezes do que os funcionários em situações de agressões. Entretanto, destaca-se que 42,9% dos meninos e 51,3% das meninas relataram que os professores nunca ou quase nunca fazem nada para impedir que um aluno faça mal ao outro, bem como 62,1% e 64,1% respectivamente, afirmam o mesmo para os funcionários (Tabela 28).

Tabela 28 - Número de vezes que os professores e funcionários intervieram em alguma agressão segundo a percepção dos alunos.

VARIÁVEL	MENINOS		MENINAS	
Quantas vezes os(as) professores(as) fizeram alguma coisa para que os alunos(as) parassem de fazer mal aos outros?	N	%	N	%
Não sei responder	3	1,5	2	1,0
Nunca	30	15,1	41	21,0
Quase nunca	55	27,8	59	30,3
Às vezes	55	27,8	50	25,6
Muitas vezes	55	27,8	43	22,1
Total	198	100%	195	100%
Quantas vezes os(as) funcionários(as) fizeram alguma coisa para que os alunos(as) parassem de fazer mal aos outros?	N	%	N	%
Não sei responder	10	5,1	20	10,3
Nunca	77	38,9	95	48,7

Quase nunca	46	23,2	30	15,4
Às vezes	39	19,7	33	16,9
Muitas vezes	26	13,1	17	8,7
Total	198	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora

Ainda referindo-se aos professores e funcionários, 74,7% dos meninos e 78,2% das meninas relataram que nenhum professor acompanha o recreio na escola, enquanto 27,2% e 32,1% respectivamente, referiram o mesmo para os funcionários. Vale destacar que alguns alunos afirmaram que professores só ficavam nos recreios para acompanhar as crianças com deficiência. Os alunos também deram suas opiniões sobre a presença de professores e funcionários no recreio e, 58,4% dos meninos e 62,2% das meninas gostam ou gostariam de ter professores acompanhando os recreios, enquanto 81,8% e 79,7% respectivamente, afirmaram o mesmo para os funcionários. Isso ressalta a preferência dos alunos pela presença de funcionários à presença de professores nos recreios (Tabelas 29 e 30).

Tabela 29 - Presença de professores e funcionários no recreio escolar segundo a percepção dos alunos.

Algum(a) professor(a) acompanha o recreio na sua escola?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Não	148	74,7	151	78,2
Sim	45	22,7	33	17,1
Sim, para acompanhar as crianças com deficiência	5	2,5	9	4,7
Total	198	100%	193	100%

Algum(a) funcionário(a) acompanha o recreio na sua escola?	N	%	N	%
	Não	53	27,2	62
Sim	142	72,8	131	67,9
Total	195	100%	193	100%

Fonte: produção da própria autora

Tabela 30 - Opinião dos alunos sobre a presença de professores e funcionários no recreio escolar.

O que você acha de um(a) professor(a) acompanhar o recreio na sua escola?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Não gosto	82	41,6	73	37,8
Gosto	115	58,4	120	62,2
Total	197	100%	193	100%

O que você acha de um(a) funcionário(a) acompanhar o recreio na sua escola?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Não gosto	36	18,2	39	20,3
Gosto	162	81,8	153	79,7
Total	198	100%	192	100%

Fonte: produção da própria autora

Encontrou-se uma grande diferença entre os sexos sobre já ter ficado sozinho na escola, sendo que 36,4% dos meninos e 61,5% das meninas relataram já terem se sentidos sozinhos pelo menos uma vez. Os alunos também foram questionados sobre os recreios escolares. Aproximadamente 33,0% de ambos os sexos afirmaram odiar, não gostar ou gostar mais ou menos dos recreios (Tabelas 31 e 32).

Tabela 31 - Número de vezes que os alunos ficaram sozinhos porque os colegas não queriam a sua companhia.

Quantas vezes você ficou sozinho(a), porque os outros alunos não queriam a sua companhia?	MENINOS		MENINAS		χ^2	P
	N	%	N	%		
Nunca fiquei só	126	63,6	75	38,5	26,037	0,001
Uma ou duas vezes	41	20,7	60	30,7		
Três ou quatro vezes	13	6,6	29	14,9		
Cinco ou mais vezes	18	9,1	31	15,9		
Total	198	100%	195	100%		

Fonte: produção da própria autora

Tabela 32 - Opinião dos alunos sobre os recreios escolares.

Você gosta dos	MENINOS	MENINAS
----------------	---------	---------

recreios?	N	%	N	%
Odeio	4	2,0	3	1,5
Não gosto	3	1,5	6	3,1
Mais ou menos	58	29,3	57	29,2
Gosto	50	25,3	46	23,6
Adoro	83	41,9	83	42,6
Total	198	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora

Ainda sobre os recreios, a maior parte dos alunos, 85,4% dos meninos e 70,7% das meninas, afirmam que os recreios possuem muito espaço para brincar, no entanto, 84,8% e 88,7% respectivamente, afirmam que nos recreios existe pouco ou nenhum material ou jogos para os alunos utilizarem (Tabela 33).

Tabela 33 - Espaço e materiais disponíveis para o recreio escolar segundo a percepção dos alunos.

O recreio tem espaço para brincar?	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Muito	169	85,4	138	70,7
Pouco	25	12,6	45	23,1
Nenhum	4	2,0	12	6,2
Total	198	100%	195	100%

O recreio tem materiais ou jogos?	N	%	N	%
	Muito	30	15,2	22
Pouco	41	20,7	30	15,4
Nenhum	127	64,1	143	73,3
Total	198	100%	195	100%

Fonte: produção da própria autora

Os alunos também relataram situações ocorridas durante os recreios. As meninas em maior número (11,3%) relataram não terem amigos para brincar no recreio quando comparadas aos meninos (4,0%). Destas informações, ressalta-se o elevado número tanto de meninos (61,1%) quanto de meninas (76,4%) que afirmam que os alunos só gostam de brincar de lutas e empurrões nos recreios (Tabela 34).

Tabela 34 - Situações ocorridas nos recreios escolares.

O que acontece no recreio?	MENINOS (198)		MENINAS (195)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Não tenho amigos(as) para brincar	8	4,0	22	11,3	7,307	0,007
Andam atrás de mim para implicar comigo	34	17,2	47	24,1	2,884	0,089
Não posso brincar do que eu gosto	42	21,2	45	23,1	0,198	0,656
Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar	56	28,3	65	33,3	1,176	0,278
Os outros meninos e/ou meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões	121	61,1	149	76,4	10,694	0,001
Brinco com os amigos(as)	190	96,0	180	92,3	2,378	0,123

Fonte: produção da própria autora

Conforme as respostas dos alunos, os mesmos foram classificados quanto o papel assumido perante o *bullying* escolar. Estes dados deram origem a variável que se formou 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa” (70,0%), “vítima” (17,0%), “agressor” (8,1%) e “vítima-agressora” (4,9%). Com o intuito de verificar a diferença entre estes possíveis papéis de participação no *bullying* realizou-se a análise de variância Kruskal Wallis. De modo geral, verificou-se segundo o Post Hoc de Dunn, que as maiores diferenças foram entre o grupo que não participa do *bullying* e as vítimas. Quando comparados estes grupos, as vítimas foram as que se mostraram mais dispostas a ajudar como podem um colega que esteja sofrendo agressão (MR = 229,31), mesmo que não o conheça (MR = 232,66), bem como também foram as que mais relataram a ocorrência da variável “andam atrás de mim para implicar comigo” (MR = 247,42). Em contrapartida, os agressores se diferenciaram do grupo que não participa (MR = 187,39) e também do grupo das vítimas (MR = 246,99),

sendo os agressores (MR = 152,77) aqueles que menos se sentiram sozinhos e as vítimas o contrário.

As variáveis “não tenho amigos(as) para brincar” e “os outros meninos(as) só gostam de brincar de lutas e empurrões” tiveram um valor de $p < 0,05$, entretanto, as diferenças entre os grupos não foram sensíveis ao Post Hoc de Dunn (Tabela 35).

Tabela 35 - Diferenças entre os grupos não participa do <i>bullying</i> , vítimas, agressores e vítimas-agressoras.						
O que você faz quando vê alguém fazendo mal a um aluno(a) da sua idade?	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Tento ajudar como posso	185,52 ^a	229,31 ^b	191,38	247,79	17,379	0,001
Ajudo mesmo que não conheça a pessoa	188,03 ^a	232,66 ^b	182,75	214,34	13,124	0,004
VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Quantas vezes você ficou sozinho(a), porque os outros alunos(as) não queriam a sua companhia?	187,39 ^a	246,99 ^b	152,77 ^c	234,26	25,814	0,001
O que acontece no recreio?	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Não tenho amigos(as) para brincar	193,43	214,26	188,14	202,68	9,741	0,021
Andam atrás de mim para implicar comigo	182,94 ^a	247,42 ^b	193,34	228,89	38,592	0,001
Os outros meninos(as) só gostam de brincar de lutas e empurrões	188,47 ^a	226,24 ^b	197,09	217,13	10,208	0,017
Fonte: produção da própria autora.						

DISCUSSÃO

As vítimas do *bullying* escolar

O *bullying* é um tipo de violência em que atitudes agressivas oriundas de ações esporádicas e ocasionais não são suficientes para caracterizá-las como agentes de uma ação individual ou coletiva de envolvimento neste fenômeno (Levandoski e Cardoso, 2013). Estudos indicam que existem diferenças qualitativas entre as crianças e adolescentes que sofrem experiências episódicas de estresse psicossocial, em um período de tempo limitado, e aquelas as quais a exposição ao estresse é um padrão crônico em suas vidas, sendo essa uma experiência com efeitos devastadores no desenvolvimento emocional e comportamental dos envolvidos (Garmezy e Masten, 1994; Manly, Cicchetti e Barnett, 1994; Kochenderfer e Ladd, 1996). Por isso, este estudo adotou como participantes envolvidos em *bullying* escolar, aqueles que relataram serem vítimas ou agressores três ou mais vezes.

Nesta pesquisa, verificou-se que o percentual das meninas foi maior do que os meninos, no que tange ser vítima de *bullying*, mas não foi encontrada associação entre o número de vezes que foram vítimas e os sexos. Apesar da maioria dos estudos encontrarem os meninos como mais vítimas, (Brannon, 1999; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Pereira *et al.*, 2004; Chang *et al.*, 2013; Obrdalj *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2013), no estudo de Kubwalo *et al.* (2013) encontrou-se a mesma probabilidade entre os sexos e nos estudos de Bentley e Li (1995) e Baldry (2003) mais meninas na situação de vitimização. Essa informação pode ser consequência de uma maior auto honestidade das meninas em relação aos meninos (Lewis *et al.*, 2013) principalmente pelo fato dos estereótipos de masculinidade coibirem, desde cedo, a demonstração de fragilidade dos homens, enquanto as mulheres encontram maior suporte social neste aspecto em todas as idades (Brannon, 1999).

Outra hipótese sustentada pela literatura é que as diferenças entre os sexos tendem a diminuir quando se leva em consideração os diferentes tipos de agressões (Wang, Iannotti e Nansel, 2009; Wang, Iannotti e Luk, 2012). Diversos estudos indicam que meninos estão mais envolvidos em comportamentos de agressão direta, principalmente física, enquanto meninas estão comumente envolvidas em agressões indiretas, ou então, agressões diretas verbais (Bandura, Ross e Ross, 1961; Cairns *et al.*, 1989; Crick e Grotpeter, 1995; Brannon, 1999; Smith, 2004; Frisén, Jonsson e Persson, 2007; Wang, Iannotti e Nansel, 2009), o que vai ao encontro dos dados encontrados neste estudo.

Segundo Obrdalj *et al.* (2013) os homens sentem maior necessidade psicológica de demonstrar força física, que aliada aos fatores biológicos, como tamanho e força, e sociais, como maior probabilidade de possuir armas e maior encorajamento por parte dos pais, os mesmos estão mais propensos a usar a agressão física, causando sérios danos e violando as leis (Brannon, 1999).

Contudo, verificou-se que a vitimização mais prevalente ocorreu com agressões verbais, principalmente entre as meninas, como encontrado também nos estudos de Wang, Iannotti e Nansel (2009) nos Estados Unidos, os de Vieno, Gini, e Santinello (2011) na Itália, e os de Chang *et al.* (2013) em Taiwan. Em contrapartida, nestes mesmos estudos o *cyber bullying* foi bastante significativo, variando entre 13% a 19% dos participantes envolvidos neste tipo de comportamento, dados também evidenciados em outras pesquisas nesta temática (Agatston, Kowalski e Limber, 2007; Wang, Iannotti e Luk, 2012; Yang *et al.*, 2013). Este tipo de vitimização foi mais prevalente, inclusive, do que a vitimização étnica, o que não corresponde com a realidade dos participantes do atual estudo, no qual apenas 1,5% dos meninos e 1,0% das meninas relataram sofrerem *bullying* pelos meios virtuais, o que se dá principalmente pelas condições sociais destas crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade que tem pouco ou nenhum acesso a estes recursos.

A agressão direta vem sendo associada principalmente a grupos etários mais jovens, porque nesta idade as habilidades sociais ainda não se desenvolveram o suficiente para usar formas mais sutis de agressão, como no caso do *bullying* indireto (Bjorkqvist, Österman e Kaukainen, 1992). Além disso, sabe-se que o envolvimento nos diferentes tipos de agressões está fortemente relacionado a diversas psicopatologias, principalmente para os jovens com duplo envolvimento (Kim *et al.*, 2006; Sourander *et al.*, 2007). Contudo, as agressões sociais e relacionais entre os pares vêm sendo associadas a maiores níveis de estresse, depressão, desesperança e fobia social quando comparadas à vitimização por *bullying* físico (Rose e Abramson, 1992a; Sharp, 1995; Ranta *et al.*, 2009; Hanley e Gibb, 2011), bem como níveis elevados de ansiedade foram relacionados tanto a vítimas quanto agressores de *bullying* verbal e relacional (Craig, 1998; Yen *et al.*, 2013), principalmente entre as meninas (Yen *et al.*, 2010; Yen *et al.*, 2013). As agressões indiretas também provocam respostas fisiológicas diferentes em ambos os sexos, sendo que pesquisas indicam nível de cortisol no sangue e pressão arterial mais acentuados nos homens intimidados,

enquanto nas mulheres verificou-se frequência cardíaca mais elevada (Kajantie e Phillips, 2006; Hamilton *et al.*, 2008).

Os diversos tipos de *bullying* podem ocorrer dentro de todo o ambiente escolar e suas imediações, principalmente nos espaços e tempos livres dos alunos (Lourenço *et al.*, 2009). Neste estudo verificou-se que as vitimizações ocorrem principalmente nas salas de aulas, nos recreios, nas aulas de Educação Física ou espaços destinados para tal e na saída da escola. Estes achados confirmam os dados de Salmivalli, Voeten e Poskiparta (2011) que também apontam a sala de aula como o principal local de ocorrência de *bullying*, talvez pelo tempo em que os alunos permanecem neste ambiente. Contudo, Lourenço *et al.* (2009) encontraram que no recreio as agressões foram mais prevalentes (31,5%), ficando as salas de aula com apenas 5,8% das vitimizações. Diversos estudos também vêm apontando resultados diferentes, com elevado número de agressões ocorridas nos espaços e nas aulas de Educação Física (Faith *et al.*, 2002; Vaillancourt *et al.*, 2010; Melim e Pereira, 2013b; Puhl e King, 2013), o que reforça a importância do envolvimento dos professores de Educação Física, juntamente com todos os participantes do ambiente escolar, no combate ao *bullying*, pois a vitimização está fortemente relacionada com a falta de exercícios físicos dos jovens e um estilo de vida sedentário na idade adulta (Gray *et al.*, 2008; Peterson, Puhl e Luedicke, 2012; Stankov, Olds e Cargo, 2012; Roman e Taylor, 2013). Assim, as comunidades escolares devem se preocupar em desenvolver ambientes físicos e sociais seguros e implementar propostas que ajudem os alunos a aprender e adotar escolhas saudáveis (Levasseur, Kelvin e Grosskopf, 2013; Roman e Taylor, 2013).

Segundo relatos dos alunos vitimizados neste estudo, os alunos agressores eram da mesma sala e mais velhos do que a vítima. Estes achados foram semelhantes aos de Raimundo e Seixas (2009) que salientam a manutenção da desigualdade de poder, característica do *bullying*, pelo *status* social no seio da turma e fatores físicos relacionados à maior idade, como tamanho e força física. Apesar de Carvalhosa, Lima e Matos (2001) encontraram que os agressores além de serem alunos mais velhos também eram de anos escolares superiores, os dados reforçam a ideia de abuso de poder, impossibilitando a defesa da vítima. Vale ressaltar que o fato, encontrado na presente pesquisa, na qual alunos mais velhos frequentarem a mesma turma de alunos mais novos, é bastante comum, principalmente em escolas de perfil de alta vulnerabilidade social, nas quais os alunos apresentam um alto índice de distorção idade/série, em função das inúmeras reprovações.

Os alunos também indicaram que as pessoas mais próximas a quem eles contam sobre as agressões sofridas são os pais ou responsáveis, mas as meninas os procuram em maior número que os meninos (25,1% e 11,1% respectivamente). Isso destaca novamente o maior suporte social as meninas e o sentimento de insegurança dos meninos em contar que foram vitimizados colocando em risco sua masculinidade estereotipada, muitas vezes reforçada pelos pais (Brannon, 1999). Estes dados foram bastante diferentes dos encontrados por Lourenço *et al.* (2009) os quais os funcionários foram os mais procurados pelas vítimas (20,5%). Destaca-se ainda, que muitos alunos vitimizados no atual estudo não contaram a ninguém sobre as agressões sofridas, bem como não tiveram ninguém que os defendessem, salientando o quão carentes de apoio são essas crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social (Kubwalo *et al.*, 2013). Entretanto, no que tange defender outros colegas de agressões, verificou-se que os dados desta pesquisa condizem com a literatura (Rigby e Slee, 1991; Salmivalli *et al.*, 1996), apontando as meninas como mais defensoras das vítimas do que os meninos que se apresentam muitas vezes como espectadores que incentivam a violência por parte dos agressores.

Os agressores do *bullying* escolar

Nas questões relacionadas a ser um agressor e se juntar ao grupo para cometer *bullying*, não houve diferenças entre as frequências esperadas e observadas com relação ao sexo, contudo os meninos tiveram uma maior porcentagem em relação às meninas como também encontrado em outros estudos (Wolke *et al.*, 2001; Seals e Young, 2003; Obrdalj *et al.*, 2013). Em contrapartida, apesar dessa necessidade dos homens em demonstrar maior agressividade, que pode ser explicada pela evolução humana, Cairns *et al.* (1989) indicam que em média as meninas podem apresentar um comportamento menos agressivo que os meninos, contudo crianças muito agressivas são semelhantes entre si independente do sexo. Este fato vai ao encontro do estudo de Brannon (1999) no qual a autora evidencia que mesmo em contextos extremamente violentos, como no caso das gangues, ambos os sexos fazem uso da violência para alcançar seus objetivos, mas de modo geral os objetivos de homens e mulheres são distintos entre si.

Bullying na escola

Com relação à participação dos professores e funcionários no *bullying* escolar, verificou-se que os alunos relataram desrespeitar mais vezes os professores, sendo estes também os que mais interviram em situações de violência quando comparados aos funcionários, dados que vão de encontro com os de Lourenço *et al.* (2009) em que os funcionários foram mais interventores. Um maior percentual de alunos declarou que os funcionários estão mais presentes no recreio do que os professores, e apesar de mais da metade dos alunos gostarem de ter a presença de um professor no recreio, a preferência das crianças e adolescentes foi pela presença dos funcionários, mesmo não sendo estes os preferidos para as vítimas contarem sobre as agressões sofridas, dados também encontrados por Lourenço *et al.* (2009). No entanto, informações bastante preocupantes foram encontradas nesta pesquisa, na qual boa parte dos alunos relataram que professores (47,0%) e funcionários (63,0%) nunca ou quase nunca fazem nada para impedir que um aluno agrida o outro, favorecendo desta forma a ocorrência de *bullying* que se dá pela mínima inexistência de intervenção ou supervisão de pessoas adultas responsáveis pela organização e estruturação dos educandos e fracas relações entre alunos e professores (Walker e Gresham, 1997; Lopes Neto e Saavedra, 2003; Jalón e Arias, 2013; Nygren *et al.*, 2013; Rocha, Costa e Neto, 2013). Este fato destaca a importância da presença mais forte do professor e de todos os envolvidos no ambiente escolar, não apenas na sala de aula, para que assim seja possível assegurar maior segurança aos alunos (Olweus, 1993a; Pereira, 2008; Lourenço *et al.*, 2009).

Já em relação aos recreios, observou-se que as meninas relataram mais vezes ficarem sozinhas ou não terem amigos para brincar, quando comparadas aos meninos. Este fato pode estar relacionado ao maior percentual de meninas que se declararam vítimas de *bullying*, tendo em vista que estudos indicam a solidão e a falta de amigos íntimos como fatores de risco para ser intimidado na escola (Lisboa, 2005; Kubwalo *et al.*, 2013). Estes fatores somados a um amplo ambiente escolar, pouca supervisão e intervenção de professores e funcionários, e poucas opções de materiais e jogos, podem ter refletido no grande percentual de alunos que só sabem brincar de lutas e empurrões durante o recreio, os quais muitas vezes são utilizados como forma de demonstrar maior *status*, para os alunos mais aptos e vigorosos excluírem, por conseguinte, aqueles alunos que não se sobressaem relativamente às suas habilidades para os chamados jogos dominantes (Higgins, 1994). Isto também explicaria as diferenças entre os papéis de participação no *bullying*, em que as vítimas relataram serem mais

perseguidas e solitárias no recreio, enquanto os agressores foram os que menos se sentiram sozinhos. Esses dados reforçam a ideia de Pinto e Branco (2011) em que o estigma das crianças vítimas de *bullying* mobiliza ações hostis, pois suas características são socialmente marcadas como negativas ou inferiores e, por isso, elas “merecem” ser alvos de crueldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* é um fenômeno de extrema complexidade e que precisa ser investigado de maneira aprofundada, para que seja possível compreender suas diversas facetas. Os papéis de participação, os tipos de agressões mais prevalentes e os locais mais utilizados para a prática destas atitudes violentas são informações indispensáveis quando se tenta buscar alternativas de redução para tais comportamentos.

Neste estudo ressaltou-se a fragilidade de crianças e adolescentes vitimizados, que além de viverem em condições de risco, não encontram suporte social necessário na escola, tanto por parte dos pares, quanto por parte dos professores e funcionários da mesma. Ambientes espaçosos, mas com pouca supervisão e crianças ociosas, tornam estas escolas ambientes auspiciosos para a prática de *bullying*. O fortalecimento das relações entre a escola e os alunos, e um maior preparo dos professores e funcionários para combater todos os tipos de agressão são extremamente necessários para tentar minimizar os efeitos dos fatores de risco em que essas crianças estão inseridas, e consequentemente a violência na escola.

3.4. CAPÍTULO IV - ESPECTADORES DE BULLYING ESCOLAR EM ESCOLAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

INTRODUÇÃO

O ser humano adaptou-se e evoluiu articulando as suas necessidades pessoais com as necessidades do grupo, tornando-se um ser gregário (Werner, 1990), sendo naturalmente interesseiros, mas convivendo com as regras e os interesses do grupo para que seja possível sobreviver (Huizinga, 1980). Ser aceito e pertencer a um grupo

é algo básico a sobrevivência e dá significado a vida (Laraia, 1986). Nesse sentido, os indivíduos são programados para reconhecer e prestar atenção em seus semelhantes quando estão em grupo. Essa necessidade gera uma tensão e uma atenção constante do indivíduo para com o seu grupo social, situação essa definida por Huizinga (1980) como o “estado de jogo”. Estar em jogo significa representar e atuar uma identidade que é construída ao longo da vida, nesse processo o comportamento em sociedade pode levar a ganhar ou perder prestígio e respeito em relação aos outros.

Quando as regras sociais são quebradas, os indivíduos arriscam essa avaliação social constante, podendo perder ou ganhar com essas atitudes. A imposição de uma liderança ou colocar-se acima dos outros sempre tem um preço, pois algumas pessoas são mais conservadoras enquanto outras mais liberais em termos de manifestar os seus interesses pessoais. Essa arena social também está presente no mundo infantil e pode nos ajudar a entender o foco desse artigo, o *bullying* escolar.

Apesar de estudos virem considerando apenas os agressores e vítimas como os únicos participantes do *bullying*, pesquisas mais recentes consideram este fenômeno como um processo social triádico, em que os espectadores assumem papéis iguais, se não mais importantes do que os outros envolvidos (Chen e Yue, 2002; Cranham e Carroll, 2003; Tani *et al.*, 2003; Yang, Chung e Kim, 2003; Jeffrey, 2004; Raimundo e Seixas, 2009). Estes são os principais responsáveis pelo curso que o *bullying* tomará e os seus respectivos resultados (Tsang, Hui e Law, 2011), sendo que quando interveem contra está situação, de modo geral, ela tende a parar rapidamente (Hawkins, Pepler e Craig, 2001).

Os espectadores também são afetados diretamente por este fenômeno, pois costumam sentirem-se culpados por não terem ajudado a vítima, e sentem raiva de si e dos agressores, além de sentirem-se desamparados, inquietos e angustiados quando observam alguma situação de intimidação e com medo de tornarem-se alvos (Rigby, 1999; Kohut, 2007; Tsang, Hui e Law, 2011). Isto faz com que eles sintam-se inseguros na escola e tornem-se desatentos em sala de aula, prejudicando seu desempenho escolar (Kohut, 2007). Estas consequências na vida dos espectadores podem refletir inclusive na idade adulta, resultando na incapacidade para resolver problemas de forma assertiva, visões distorcidas da responsabilidade pessoal, dessensibilização para atos antissociais e difusão de limites no comportamento aceitável (Kohut, 2007).

Os espectadores constituem o maior grupo no *bullying* escolar, podendo chegar a até 68% dos estudantes como observadores frequentes de situações de agressões entre os colegas (Simão, Freire e Ferreira, 2004), sendo um comportamento que já parece fazer parte do cotidiano de grande parte das crianças e adolescentes em idade escolar, os quais podem escolher o papel que querem assumir perante o fato, o que influenciará decisivamente na intensidade e nos resultados destes comportamentos agressivos (Stueve *et al.*, 2006). Infelizmente pesquisas apontam que os espectadores vêm reforçando o comportamento dos agressores em 54% do tempo (O'connell, Pepler e Craig, 1999), devido à tendência de nada fazerem para protegerem as vítimas (Freire, Simão e Ferreira, 2006; Cunha e Weber, 2010). Contudo, a escolha do papel que o espectador irá adotar depende de diversos atributos relacionados aos mesmos, como por exemplo, aspectos físicos, status social e acadêmico, habilidades sociais, e qualidades intrapsíquicas como auto identidade, auto eficácia e autodeterminação positivos (Hazler, 1996; Hawkins, Pepler e Craig, 2001; Stueve *et al.*, 2006; Davis e Davis, 2007; Kohut, 2007; Gini *et al.*, 2008; Nickerson, Mele e Princiotta, 2008).

Dentre os papéis que o espectador pode adotar têm-se: espectador agressor, sustenta o *bullying* oferecendo um *feedback* positivo, entrando ativamente como agressor ou sustentando este fato através de risos e gestos encorajadores; espectador passivo/vítima, que simplesmente fica de lado e em silêncio enquanto observa, tendo um consentimento tácito, podendo se tornar parte do processo de vitimização; espectador esquivo, facilita a vitimização por negar a responsabilidade pessoal; espectador que repudia, pode acusar pessoas inocentes para disseminar a responsabilidade; e o espectador altruísta, que mobiliza recursos pessoais ou sociais para ajudar a reduzir ou parar o *bullying*, defendendo as vítimas ou estando ao lado delas e confortando-as, informando e procurando ajuda dos adultos, ou fazendo com que os agressores parem (Twemlow, Fonagy e Sacco, 2004). Já se encontram dados na literatura que apontam um maior número de meninas do que meninos que tentam ajudar as vítimas, sendo os meninos mais omissos por não considerarem ser nada com eles (Raimundo e Seixas, 2009).

Para entender um pouco mais sobre esse papel assumido por tantas crianças e adolescentes em idade escolar, este estudo tem como objetivos descrever a participação dos espectadores de *bullying* em escolas de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis, bem como analisar suas relações com participantes de outros possíveis papéis.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 16 anos ($Md = 11,0$; $IQ = 2$), que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas no período vigente do estudo em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTOS

Neste estudo utilizou-se uma das escalas do Questionário para o Estudo da Violência Entre Pares (Freire, Simão e Ferreira, 2006). Essa escala está presente na quarta parte do instrumento, sendo 15 questões objetivas referentes a ser espectador de *bullying*. As 13 primeiras perguntas são respondidas através de uma escala Likert de 1 a 5, em que 1 = nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = frequentemente, 5 = sempre. Com o somatório de pontos de todas as questões, cada participante obteve um escore para a participação no *bullying* escolar enquanto espectadores. As duas últimas questões são referentes aos locais que as agressões ocorrem e sobre as atitudes tomadas pelos espectadores quando assistiram alguém bater ou perseguir um colega no caminho da escola.

Para identificação do ponto de corte nos valores de ser espectador de *bullying*, utilizou-se a curva ROC, tendo como variável referência “ter presenciado ou não alguma agressão dos colegas na escola” (primeira questão da escala de espectadores), considerando um valor de área sob a curva superior a 0,5.

Utilizou-se também, o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio escolar.

Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foram criadas variáveis dicotômicas como: “não vítima” e “vítima”, “não agressor” e “agressor”. A partir dessas, foi possível fazer o cruzamento entre as variáveis e verificar os participantes que eram vítimas-agressoras, criando então uma outra variável dicotômica também para este caso. Por fim, foi criada uma última variável em que se formou 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (mediana, intervalo interquartil e distribuição de frequência) e estatística inferencial por meio dos testes Qui-quadrado, para verificar a associação entre as variáveis; *U de Mann-Whitney*, *Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos; e a Curva de Características de Operação do Receptor (Curvas ROC - *Receiver Operating Characteristic*), para identificar a variação da sensibilidade e especificidade para diferentes valores de corte.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$). Entretanto, foram utilizados também os programas: Bioestat versão 5.0, para o post hoc Dunn, na análise de variância do teste *Kruskal Wallis*; e o Medcalc versão 12.6, para identificação do valor de corte na Curva Roc.

RESULTADOS

Foi realizada a Curva Roc usando como valor de referência a variável dicotômica “não presenciou agressão” ou “presenciou agressão”. Os dados apontaram valor de área = 0,768 e $p = 0,0001$, com sensibilidade igual a 83,2% e especificidade igual 57,3%, resultando em um ponto de corte $>29,0$ pontos no somatório das questões sobre ser espectador. Com essas informações foi possível classificar aqueles participantes que se declararam espectadores do *bullying* escolar.

Verificou-se que 56,5% dos meninos e 62,4% das meninas foram considerados espectadores, mas quando não separados por sexo este número mudou para 59,4% dos alunos.

Quanto às agressões observadas pelos alunos, identificou-se que fazer piadas sobre os colegas, chamar de nomes feios ou ofensivos e fazer fofocas foram os tipos de *bullying* mais prevalentes para ambos os sexos, segundo os espectadores. De todas as perguntas verificou-se que o único tipo de agressão observada pelos espectadores que apresentou resultados diferentes entre os sexos foi sobre excluir do grupo, na qual as meninas observaram mais este tipo de comportamento que os meninos (Tabela 36).

Tabela 36 - Tipos de agressões observadas pelos espectadores de *bullying* de ambos os sexos.

VOCÊ VIU ALGUÉM...	MENINOS (N=207)		MENINAS (N=202)		U	P
	Md	IQ	Md	IQ		
Agredir na escola nas duas últimas semanas	1,00	1,0	1,00	1,0	19453,00	0,171
Empurrar com violência	2,00	2,0	2,00	2,0	20814,50	0,936
Ameaçar verbalmente	2,00	2,0	2,00	2,0	20517,00	0,729
Fazer piadas sobre os colegas	3,00	2,0	3,00	2,0	19338,00	0,179
Bater fisicamente	2,00	2,0	2,00	2,0	20595,00	0,786
Chamar de nomes feios ou ofensivos	3,00	3,0	3,00	3,0	19374,00	0,188
Fazer fofocas	3,00	2,0	3,00	3,0	18846,00	0,077
Excluir do grupo	2,00	2,0	2,00	3,0	16912,50	0,001

Roubar as coisas dos outros	1,00	1,0	1,00	1,0	20766,50	0,886
Fazer coisas de propósito para magoar alguém	2,00	2,0	2,00	2,0	20708,00	0,862
Estragar as roupas dos colegas de propósito	1,00	0,0	1	0	19569,50	0,104
Passar a mão no corpo de alguém contra a vontade dele	1,00	1,0	1	1	19720,00	0,237
Bater ou perseguir no caminho da escola	1,00	2,0	1	1	19122,00	0,117

Fonte: produção da própria autora

Quando questionados sobre os locais em que os espectadores mais assistiam as agressões de *bullying* na escola verificaram-se diferenças entre os sexos. Para os meninos o local mais frequente de agressões assistidas foi a saída da escola, seguido pelos espaços para Educação Física, recreio e atrás da escola. Apesar das meninas também relatarem a saída como o principal local de agressões assistidas, para elas a sequência posterior foi o recreio, seguido por atrás da escola e espaços para Educação Física (Tabela 37).

Tabela 37 - Frequência dos locais de agressões assistidas pelos espectadores de ambos os sexos.

Onde ocorrem essas situações?	MENINOS (207)		MENINAS (202)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Sala de aula	18	8,7	27	13,4	2,278	0,131
Recreio	73	35,3	86	42,6	2,298	0,130
Corredores e escadas	11	5,3	5	2,5	2,192	0,139
Refeitório	9	4,3	12	5,9	0,532	0,466
Espaços para Educação Física	78	37,7	34	16,8	22,349	0,001
Banheiro	3	1,4	1	0,5	0,961	0,327

Imediações da escola	8	3,9	3	1,5	2,212	0,137
Saída	88	42,5	88	43,6	0,046	0,830
Atrás da escola	46	22,2	43	21,3	0,053	0,819

Fonte: produção da própria autora.

Aqueles que relataram já ter visto alguém bater ou perseguir um colega no caminho da escola, foi perguntado também qual foi a atitude tomada por eles frente essas situações de *bullying* assistidas. Os dados indicam que a maior parte dos alunos, tanto dos meninos (33,0%), quanto das meninas (34,0%), não fizeram nada para que estas agressões parassem. Outra parte (15,0% e 16,0% respectivamente) aproximou-se para ver estas atitudes violentas, enquanto os métodos de auxílio mais utilizados foram apoiar o agredido (15,0% para ambos os sexos) e recorrer a um adulto (10,0% para os meninos e 13,0% para as meninas) (Tabela 38).

Tabela 38 - Atitudes dos espectadores de ambos os sexos frente à situação de já ter visto alguém bater ou perseguir um colega no caminho da escola.

VARIÁVEL	MENINOS (115)		MENINAS (93)	
	N	%	N	%
O que fizeste?				
Não fiz nada	39	33,0	31	34,0
Fugi/ tive medo	6	5,0	10	11,0
Recorri a um adulto	12	10,0	12	13,0
Pedi ao agressor para parar	10	9,0	4	4,0
Aproximei-me para ver	17	15,0	15	16,0
Aconselhei-a afastar-se do agressor	2	2,0	4	4,0
Ri-me da situação	2	2,0	1	1,0
Apoiei o agredido	18	15,0	14	15,0
Separei	9	8,0	2	2,0

Fonte: produção da própria autora.

Com o segundo instrumento, foi perguntado aos participantes se eles já haviam sofrido algum tipo de agressão na escola ou cometido alguma agressão contra os colegas. Com base nestas informações, os participantes que relataram estarem envolvidos nestas situações pelo

menos três vezes, foram classificados como vítimas ou agressoras de *bullying* escolar, podendo em alguns casos serem classificados como vítimas-agressoras. Verificou-se que 70,0% dos alunos não participam do *bullying*, 17,1% se consideram vítimas, 8,1% agressoras, e por fim, 4,8% vítimas-agressoras.

Com estes dados, analisou-se então, a possível associação entre ser ou não espectador e os papéis de participação no *bullying*. Encontrou-se uma forte associação entre estas variáveis ($\chi^2 = 20,690$; $p = 0,001$), indicando, pelas porcentagens, que ser espectador de *bullying* está associado principalmente com ser agressor, mas pode-se supor que também existe uma relação com ser vítima e vítima-agressora (Tabela 39).

Tabela 39 - Relação entre ser ou não espectador e os papéis de participação no *bullying* escolar.

Ser espectador	NÃO PARTICIPA		VÍTIMA		AGRESSOR		VÍTIMA/AGRESSOR A		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Não	134	48,7	17	25,4	6	18,8	6		
Sim	141	51,3	50	74,6	26	81,2	13	68,4		
Total	275	100	67	100	32	100	19	100		

Fonte: produção da própria autora.

Analisaram-se também as diferenças entre as agressões assistidas pelos espectadores e os papéis de participação no *bullying* escolar. Observou-se que as principais diferenças ocorrem entre o grupo que não participa e as vítimas, sendo as vítimas as maiores espectadoras em quase todos os casos. Entretanto, as variáveis “bater fisicamente” e “estragar as roupas dos colegas de propósito” tiveram um valor de $p < 0,05$, mas as diferenças entre os grupos não foram sensíveis ao Post Hoc de Dunn (Tabela 40).

Tabela 40 - Diferenças entre as agressões assistidas pelos espectadores e os papéis de participação no *bullying* escolar.

VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Agredir na escola nas duas últimas semanas	188,20 ^a	237,42 ^b	179,02	212,16	14,549	0,002
VOCÊ VIU ALGUÉM...	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Ameaçar verbalmente	184,40 ^a	231,58 ^b	208,36	238,24	14,154	0,003
Fazer piadas sobre os colegas	181,74 ^a	242,95 ^b	214,94	225,68	18,828	0,001
Bater fisicamente	186,94	221,08	207,56	239,87	8,880	0,031
Chamar de nomes feios ou ofensivos	183,89 ^a	226,25 ^b	223,73	238,55	13,080	0,004
Excluir do grupo	184,20 ^a	227,34 ^b	219,05	238,21	12,905	0,005
Roubar as coisas dos outros	183,40 ^a	225,84 ^b	233,58	230,53	20,230	0,001
Fazer coisas de propósito para magoar alguém	176,39 ^a	250,75 ^b	233,38 ^c	244,45	33,407	0,001
Estragar as roupas dos colegas de propósito	190,41	210,07	203,78	234,95	9,121	0,028
Bater ou perseguir no caminho da escola	182,83 ^a	233,78 ^b	213,11	234,24	17,395	0,001

Fonte: produção da própria autora.

DISCUSSÃO

Ainda hoje diversos estudos negligenciam a participação dos espectadores no *bullying*, mesmo alguns dados já indicando que a maior parte das crianças e adolescentes em idade escolar assume este papel (Simão, Freire e Ferreira, 2004). Estudos apontam números bastante preocupantes, como 92,0% dos alunos testemunhando agressões na pesquisa de Puhl e King (2013) e 68,6% na de Simão Freire e Ferreira (2004). Estes dados sugerem que o *bullying* já faz parte da rotina destes jovens independentemente do ano/série que frequentam, da idade, do sexo, do nível social ou da origem étnica (Simão, Freire e Ferreira, 2004). No entanto, na atual pesquisa, verificou-se que 59,4% dos participantes foram classificados como espectadores. Apesar de este valor representar a maioria, o número ficou abaixo do apresentado na literatura, o que pode ter sido reflexo do perfil de alta vulnerabilidade social destas crianças e adolescente que vivem em contato direto com formas violentas de resolver conflitos, tendo esses comportamentos como normais deixando de considerar violentas muitas situações de agressão.

No que tange o tipo de *bullying*, os dados deste estudo foram condizentes com a literatura, indicando que formas mais frequentes de violência, observadas pelos espectadores, foram agressões verbais (Wang, Iannotti e Nansel, 2009; Vieno, Gini e Santinello, 2011; Chang *et al.*, 2013). Além disso, percebeu-se uma maior participação das meninas no *bullying* indireto, na variável “excluir do grupo”, dados também suportados pela literatura (Bandura, Ross e Ross, 1961; Cairns *et al.*, 1989; Crick e Grotpeter, 1995; Brannon, 1999; Smith, 2004; Frisén, Jonsson e Persson, 2007; Wang, Iannotti e Nansel, 2009)

Quanto aos locais em que os espectadores assistiram situações de *bullying* verificou-se que estes atos foram mais observados na saída das escolas, fato este, bastante comum em escolas de alta vulnerabilidade social, nas quais a segurança é escassa, e muitas crianças e adolescentes vão para suas casas a pé e sem a companhia de um adulto responsável. A única variável que apresentou diferenças entre as frequências esperadas e observadas em relação ao sexo e os locais que os espectadores assistem o *bullying* foram os espaços destinados a Educação Física, com os meninos observando mais que as meninas este tipo de comportamento. Contudo, vale destacar que tanto para os meninos, quanto para as meninas, os espaços para Educação Física ficaram entre os quatro locais em que mais ocorreram agressões, segundo os espectadores. Esses dados confirmam a necessidade de

maior fiscalização nestes espaços e o melhor preparo por parte dos professores de Educação Física quanto a sua intervenção neste fenômeno, pois segundo a pesquisa de Puhl, Luedicke e Heuer (2011) 85,0% dos espectadores relataram assistirem agressões de *bullying* durante as atividades físicas realizadas na escola, agressões que muitas vezes são reforçadas pelos professores que estigmatizam alunos diferentes dos estereótipos idealizados (Puhl e King, 2013).

Quando questionados sobre qual foi a atitude tomada pelos alunos que relataram já ter visto alguém batendo ou perseguindo um colega no caminho da escola, os dados indicaram que a maior parte dos alunos, cerca de 33,6%, não fizeram nada para que estas agressões parassem. Além destes, outros 15,3% aproximaram-se para ver as agressões. Estes dados são inferiores aos encontrados por O'Connell, Pepler e Craig (1999), os quais constataram que em 54,0% do tempo os espectadores observaram passivamente os episódios e 21,0% desempenharam um papel ativo de apoio e incentivo ao agressor. Para estes autores e para Simão, Freire e Ferreira, (2004), o fato de não socorrerem as vítimas faz com que os espectadores reforcem o comportamento dos agressores, pois nos espaços onde não ocorrem efetivas intervenções contra o *bullying*, o ambiente fica “contaminado” e todos os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade (Rocha, Costa e Passos Neto, 2013).

Em contrapartida, verificou-se que dentre as atitudes mais prevalentes dos espectadores altruístas estão apoiar o agredido e recorrer a um adulto, contudo, somadas todas as formas de ajuda, estes espectadores representaram aproximadamente 41,8% dos participantes, dados bem superiores aos encontrados por O'Connell, Pepler e Craig (1999), em que 25,0% evidenciaram um papel interveniente no sentido de oferecer suporte ou defender a vítima. Estes dados surpreenderam positivamente, pois de modo geral, o espectador convive com a violência e se silencia por temer se tornar a próxima vítima do agressor (Camargo, 2013; Levandoski e Cardoso, 2013). Além disso, os dados deste estudo também indicaram que o número de meninos e meninas espectadores que ajudaram os colegas foi bastante semelhante, indo de encontro à literatura que aponta as meninas como as principais a assumirem este papel (Rigby e Slee, 1991; Salmivalli *et al.*, 1996; Raimundo e Seixas, 2009).

Por fim, os dados deste estudo mostraram que independente do papel assumido, o envolvimento no *bullying* propicia aos alunos maiores experiências quanto ser espectador, ao mesmo tempo em que a não

participação neste fenômeno afasta as crianças e adolescentes de situações de violência. Verificou-se ainda que as vítimas foram as que mais presenciaram situações de *bullying* em relação aos alunos não participantes. Esses dados podem ser explicados pelo fato de muitas vezes as vítimas se colocarem como espectadores das próprias agressões sofridas, bem como serem as que mais se incomodam com este tipo de comportamento, ao contrário dos agressores, que têm essas atitudes como corriqueiras não as considerando *bullying*. Assim, todos estes resultados somam-se aos já apresentados na literatura sobre os papéis dos espectadores em situações de agressão, destacando o seu poder sobre o desenvolvimento deste tipo de comportamento, tendo em vista que o contexto é uma variável importante neste processo. Estudos indicam que ambientes com altos níveis de comportamentos pró-*bullying* favorecem adolescentes agressivos a intimidarem os outros, pois indivíduos com traços elevados de agressividade podem ser particularmente sensíveis a recompensas sociais, aumentando os seus comportamentos de *bullying*. Em contrapartida, comportamentos anti-*bullying* preveem um crescimento desacelerado da trajetória de intimidação ao longo do tempo (Salmivalli, Kärnä e Poskiparta, 2010; Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reforça a importância dos espectadores no fenômeno *bullying*, não apenas por representarem a maior parte dos participantes, mas principalmente pelo reforço positivo ou negativo que eles oferecem a esses comportamentos agressivos, pois sem os espectadores é provável que o *bullying* deixasse de existir. Por isso, identificá-los e ouvi-los é fundamental no processo de combate ao *bullying*, pois o fato desta violência não ter visibilidade social entre os adultos acaba por negligenciar informações valiosas que somente os pares podem oferecer. Assim, o incentivo e o encorajamento destes alunos a denunciarem e reprovarem os agressores, bem como defenderem as vítimas, é fundamental para a redução do *bullying* escolar e a construção de um ambiente mais saudável e propício ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, principalmente aqueles que estão sujeitos a diversos fatores de risco, como no caso das crianças de alta vulnerabilidade social.

3.5 CAPÍTULO V – DESEMPENHO MOTOR E SUA RELAÇÃO COM O BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS - SC

INTRODUÇÃO

Desempenho motor é considerado o nível atual de desempenho do indivíduo e a capacidade de realizar tarefas motoras (Gallahue e Ozmun, 2005). Este aspecto também é influenciado por vários componentes da aptidão física relacionados à saúde, como força e resistência muscular, resistência aeróbia, flexibilidade e composição corporal, e por componentes relacionados ao desempenho, como agilidade, velocidade, equilíbrio e coordenação (Gallahue e Ozmun, 2005). Para cada período do desenvolvimento, existe um desempenho motor mais adequado, caracterizado pelo funcionamento perfeito em plenitude do organismo, realizando movimentos com precisão, exatidão e economia de energia (Garrett Jr e Kirkendall, 2003; Levandoski, 2009).

De acordo com a literatura o desempenho motor influencia o modo como às crianças se percebem e percebem seus pares e, quando experimentadas sensações de divertimento, satisfação e sucesso nas atividades físicas, os níveis de auto estima e motivação tendem a se elevar (Ulrich, 2000; Haywood e Getchell, 2004). Assim, pode-se considerar que o desempenho motor na infância e adolescência é fundamental para a percepção e os sentimentos que os indivíduos têm de si (Palma, Camargo e Pontes, 2012). Segundo Weineck (2005), crianças e adolescentes que possuem um amplo conhecimento motor são cobiçados parceiros de jogos, sendo aqueles que sabem correr rápido, pegarem bem uma bola e serem ágeis, os mais bem vistos por seu grupo social.

Assim, o sucesso nas atividades físicas e o envolvimento em esportes em idade escolar, são responsáveis pelo aumento da popularidade, bem como restringem as possibilidades de serem intimidados pelos pares na escola (Chase *et al.*, 1992; Sweeting e West, 2001; Peguero, 2008). No entanto, o contrário também é verdadeiro, sendo que crianças e adolescentes com menos habilidades motoras tendem a ter menos amigos, serem rejeitadas pelos pares, são menos convidadas para brincar e participar de jogos, além de serem mais propensas a sofrerem de depressão e serem intimidados na escola

(O'beirne, Larkin e Cable, 1994; Schoemaker e Kalverboer, 1994; Campbell, Missiuna e Vaillancourt, 2012; Scarpa *et al.*, 2012).

Essa intimidação na escola, também chamada de *bullying*, muitas vezes ocorre em um contexto onde o aluno pratica algum tipo de atividade física, seja no recreio e/ou nas aulas de Educação Física (Botelho e Souza, 2007; Roman e Taylor, 2013). De modo geral, essas vivências possibilitam uma intensa interação social, com situações em equipe e colaboração coletiva, no entanto, as mesmas têm sido apresentadas na literatura como momentos problemáticos no que diz respeito ao *bullying* escolar. Isso se dá principalmente pelo fato de que alunos com menos habilidades e pior desempenho motor, tornam-se alvos mais vulneráveis aos agressores (Scarpa *et al.*, 2012), sofrendo intimidações, agressões, exclusões dos jogos e brincadeiras, bem como comentários maldosos a respeito da sua coordenação e desempenho nas atividades (Bomfim *et al.*, 2012).

Com isso, muitas crianças retiram-se dessas situações para evitarem demonstrar qualquer habilidade motora pobre, tornando esse um problema ainda maior e de efeitos duradouros, não apenas pelo prejuízo no desenvolvimento motor, mas também pelo prejuízo nas relações pessoais (Harter, 1988; Schoemaker e Kalverboer, 1994; Pellegrini, 1995; Wittchen, Stein e Kessler, 1999; Dewey *et al.*, 2002). Esse afastamento de crianças e adolescentes das atividades físicas propostas nas escolas é ainda mais preocupante em comunidades de alta vulnerabilidade social, nas quais o ambiente escolar muitas vezes é a única opção para a realização de práticas que contribuam para o desenvolvimento motor dos mesmos, tendo em vista que as oportunidades de lazer e esporte nessas comunidades são extremamente restritas, com pouca disponibilidade de espaços para divertimento, sociabilidade e prática de exercícios físicos (Abramovay *et al.*, 2002).

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo examinar o desempenho motor de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis e verificar suas possíveis relações com os papéis de participação no *bullying* escolar.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 300 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 16 anos (Md = 11,0; IQ = 2), que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas no período vigente do estudo em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTOS

Para a avaliação do desempenho motor utilizou-se a bateria *Test of Gross Motor Development – Second Edition - TGMD-2* (Ulrich, 2000), validada para a população brasileira (Valentini, 2008). Foram avaliadas 12 habilidades motoras fundamentais, divididas em dois componentes específicos: habilidades de locomoção (correr, galopar, saltar com um pé, dar uma passada, saltar horizontalmente e correr lateralmente); e habilidades de controle de objetos (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar por cima do ombro e rolar uma bola). Cada habilidade foi executada duas vezes, sendo as duas avaliadas e pontuadas. O teste foi filmado e as filmagens analisadas por três avaliadores, sendo comparadas as notas dadas em cada critério, para ambas as tentativas, de modo que o resultado considerado foi o indicado por pelo menos dois dos avaliadores.

Para descrever os possíveis papéis de participação no *bullying*, utilizou-se o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio. Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foi criada uma variável classificando em 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

Já para identificar os papéis no *bullying* segundo a percepção dos colegas utilizou-se um segundo instrumento, a Escala Sócio Métrica constituída de informações baseadas em diversos instrumentos (Pereira *et al.*, 2004; Smith, 2004; Freire, Simão e Ferreira, 2006), e que foram

adaptadas (Nogueira, 2007), sendo essa última versão a utilizada no estudo. Esse exame consiste em diversas perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de vítimas e agressores envolvidos em *bullying* escolar. Cada participante citou o nome de três colegas de classe que mais estavam envolvidos nessas situações. Assim, todos os alunos tiveram dois escores gerados pelo número de vezes em que foram citados nas questões sobre ser vítima e agressor no ambiente escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (distribuição de frequência, mediana e intervalo interquartil) e estatística inferencial por meio dos testes Qui-quadrado, para verificar a associação entre as variáveis; de correlação de *Spearman*, para verificar a relação entre as variáveis e *U de Mann-Whitney*, *Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Desempenho motor e sua relação com os sexos e faixas etárias em crianças de alta vulnerabilidade social

Quando analisados separadamente os escores das Habilidades Locomotoras e de Controle de Objetos em relação aos sexos, verificou-se que meninas apresentaram maior pontuação em relação aos meninos nas habilidades manipulativas. Da mesma forma, quando analisado o Quociente Motor Bruto, as meninas também foram as que apresentaram melhores resultados (Tabela 41).

Tabela 41 - Desempenho motor em relação ao sexo dos participantes.

VARIÁVEL	MENINOS (N=152)		MENINAS (N=148)		U	p
	Md	IQ	Md	IQ		
Escore Habilidades Locomotoras	7,0	3,0	7,0	2,75	11083,50	0,677
Escore Habilidades de Controle de Objetos	6,0	3,0	7,0	2,0	9001,50	0,001
Quociente Motor Bruto	79,0	12,0	82,0	12,0	9243,00	0,007

Fonte: produção da própria autora.

No entanto, quando categorizado o desempenho motor, não foi encontrada associação com o sexo dos participantes. Além disso, pelas frequências foi possível observar que nenhum dos alunos atingiu os níveis acima da média, superior e muito superior (Tabela 42).

Tabela 42 - Associação entre desempenho motor categorizado e o sexo dos participantes.

DESEMPENHO MOTOR	MENINOS		MENINAS		χ^2	p
	N	%	N	%		
Muito pobre	35	23,1	24	16,2	7,455	0,059
Pobre	57	37,5	43	29,1		
Abaixo da média	37	24,3	54	36,5		
Na média	23	15,1	27	18,2		
Total	152	100%	148	100%		

Fonte: produção da própria autora.

Embora o TGMD-2 seja recomendado para crianças de até 10 anos e 11 meses de idade, em função do grande número de reprovações entre as crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social participantes deste estudo, verificou-se que muitos alunos estavam com idade superior ao proposto no teste. Todavia, quando separados pelas faixas etárias, verificou-se a idade não teve associação com os

resultados no desempenho motor. Esse dado informa o baixo nível de desempenho motor dos alunos, tendo em vista que mesmo os alunos mais velhos, não conseguiram atingir o nível superior ao esperado para idade de 10 anos e 11 meses (Tabela 43).

Tabela 43 - Associação entre desempenho motor categorizado e as faixas etárias dos participantes.

DESEMPENHO MOTOR	8 ANOS A 8 ANOS E 11 MESES		9 ANOS A 9 ANOS E 11 MESES		10 ANOS A 10 ANOS E 11 MESES		MAIS DE 10 ANOS		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Muito pobre	0	0,0	6	15,8	19	29,3	34		
Pobre	6	31,6	16	42,1	14	21,5	64	36,0		
Abaixo da média	9	47,4	10	26,3	21	32,3	51	28,7		
Na média	4	21,0	6	15,8	11	16,9	29	16,2		
Total	19	100	38	100	65	100	178	100		

Fonte: produção da própria autora.

Desempenho motor e sua relação com o *bullying* escolar

Quando comparados os escores das Habilidades Locomotoras e de Controle de Objetos, bem como o Quociente Motor Bruto, em relação aos papéis de participação no *bullying* escolar, quanto a auto percepção dos participantes, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. Da mesma forma, não foram encontradas correlações com os papéis de participação no *bullying* segundo a percepção dos colegas (Tabela 44).

DISCUSSÃO

Desempenho motor e sua relação com os sexos e faixas etárias em crianças de alta vulnerabilidade social

Dentro de um contexto desenvolvimentista, as habilidades motoras fundamentais são aquelas que envolvem os grandes grupos musculares do tronco, braços e pernas. Essas habilidades envolvem tarefas de locomoção e manipulativas, assim, desenvolvendo essas habilidades, possibilita-se o desenvolvimento de tarefas especializadas, a locomoção para transportar o corpo pelo espaço e as tarefas manipulativas para explorar e interagir com os objetos no ambiente

(Clark, 1994), que são utilizadas em situações específicas de esporte, dança e a atividades lúdicas (Gallahue e Donnelly, 2008).

Em geral, testes que avaliam essas habilidades, por meio do desempenho motor, têm mostrado que meninos em idade escolar possuem significativamente melhor desempenho motor em relação às meninas (Gaya, 1997; Guedes e Guedes, 1999; Lopes e Pires Neto, 1999; Glaner, 2003; Esteves *et al.*, 2005; Farias e Salvador, 2005; Krebs e Macedo, 2005; Cieslak *et al.*, 2007; Cieslak *et al.*, 2008). Além disso, Blatchord, Baines e Pellegrini (2003) relatam que meninos são mais propensos a envolverem-se em jogos com bola o que pode leva-los a níveis mais altos de atividades físicas e melhores habilidades manipulativas. Esses dados, vão de encontro com os resultados deste estudo, no qual meninas apresentaram melhor desempenho motor nas habilidades de controle de objetos e no quociente motor bruto quando comparadas aos meninos. Esse resultado foi semelhante aos achados de Abiko *et al.* (2013), também com estudantes da região Sul do Brasil, em que, do mesmo modo, meninas apresentaram resultados superiores aos meninos no desempenho motor geral, embora a idade dos participantes tenha sido inferior aos da presente pesquisa.

Tabela 44 - Desempenho motor em relação aos papéis de participação no *bullying* escolar segundo a auto percepção dos participantes.

DESEMPENH O MOTOR	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA- AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Escore Habilidades Locomotoras	141,53	155,29	171,66	145,77	3,864	0,277
Escore Habilidades de Controle de Objetos	146,01	148,57	160,14	161,38	1,024	0,795
Quociente Motor Bruto	140,88	151,70	164,77	163,23	2,934	0,402

Fonte: produção da própria autora.

Ainda que meninas tenham apresentado melhores resultados quando comparadas aos meninos, verificou-se que, em ambos os sexos, os níveis de desempenho motor foram muito baixos, sendo que apenas 15,1% dos meninos e 18,2% das meninas atingiram o nível médio, ficando todos os outros participantes em níveis inferiores. Além disso, pode-se verificar que os resultados foram semelhantes em todas as faixas etárias, inclusive para aqueles com idades superiores a proposta no teste, o que indica um grande atraso no desenvolvimento motor destas crianças e adolescentes, tendo em vista, que no decorrer do crescimento e do desenvolvimento infantil a habilidade em usar os segmentos corporais deveria aumentar em força, velocidade e coordenação (Eckert, 1993; Connolly, 2000; Gabbard, 2000; Berns, 2002; Haywood e Getchell, 2004; Santos, Dantas e Oliveira, 2004; Gallahue e Ozman, 2005; Gallahue e Ozmun, 2005).

Entretanto, acredita-se que o baixo rendimento no desempenho motor de crianças e adolescentes deste estudo pode ser resultante de dois aspectos específicos: as condições sociais dos participantes e, o próprio teste TGMD-2. A alta vulnerabilidade social desses indivíduos que os expõe a diversos fatores de risco e reduz suas possibilidades de práticas corporais, podem contribuir para um desenvolvimento de baixa qualidade. Ou, pode-se estar verificando uma superestimação dos padrões de normalidade estipulados pelo teste TGMD-2 para crianças brasileiras, tendo em vista que outros estudos também encontraram participantes com desempenho motor muito abaixo do esperado, sendo que nenhuma criança atingiu valores acima da média (Marramarco *et al.*, 2012; Palma, Camargo e Pontes, 2012).

Desempenho motor e sua relação com o *bullying* escolar

Muitos estudos vêm indicando que agressores no *bullying* escolar constituem o grupo de crianças e adolescentes que apresentam uma maior prática de exercícios físicos e melhor desempenho motor, conseqüentemente também apresentam vantagens em determinadas brincadeiras, esportes e lutas (Higgins, 1994; Wolke *et al.*, 2001; Freire, Simão e Ferreira, 2006; Perren e Alsaker, 2006; Botelho e Souza, 2007; Oldehinkel *et al.*, 2007; Piek *et al.*, 2010; Levandoski e Cardoso, 2013). Em contrapartida as vítimas vêm sendo caracterizadas como os alunos com pior desempenho motor, coordenação motora pouco desenvolvida, apresentam pouco rendimento em esportes e lutas, e por isso acabam sendo mais excluídos das brincadeiras e jogos nos recreios e nas aulas de Educação Física (Higgins, 1994; Piek, Baynam e Barrett, 2006;

Bejerot e Humble, 2007; Botelho e Souza, 2007; Piek *et al.*, 2010; Campbell, Missiuna e Vaillancourt, 2012). Segundo Bejerot, Johan e Mats (2011) crianças com dificuldades motoras correm o triplo de chances de se tornarem intimidadas.

No entanto, diferentemente do exposto acima, na presente pesquisa, não foi encontrada relação entre desempenho motor e papéis no *bullying* escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social participantes do estudo. Acredita-se que o baixo desempenho por parte da maioria dos participantes fez com que os alunos não se diferenciasssem neste aspecto, ressaltando que em comunidades nas quais crianças e adolescentes são expostas a maiores fatores de risco, o desempenho motor acaba não sendo preditivo do envolvimento neste fenômeno. De acordo com Bejerot, Johan e Mats (2011) pior desempenho motor não necessariamente é causador de vitimização, contudo, crianças com habilidades motoras pobres também tendem a apresentar habilidades sociais pobres, e essas podem ser mais importantes na compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar.

Em parte, essa associação encontrada na literatura entre desempenho motor e participação no *bullying* escolar, pode estar sendo feita em função de outras variáveis externas, como o status e a popularidade (Bejerot, Johan e Mats, 2011; Levandoski e Cardoso, 2013) para os agressores, e características antropométricas (sobrepeso e obesidade, por exemplo) e pouca participação nas aulas de Educação Física (por medo ou vergonha), para as vítimas (Bowes *et al.*, 2009; Puhl, Luedicke e Heuer, 2011; Roman e Taylor, 2013). Contudo, independentemente do nível de desempenho motor, a prática de atividades físicas é fundamental no processo de combate ao *bullying*, de modo que por meio desta, agressores aprendam a redirecionar seu potencial motor ao nível da sua capacidade de liderança, e com o auxílio dos professores possam encontrar maneiras positivas de ganhar poder e *status* entre os seus pares (Wolke *et al.*, 2001; Pepler *et al.*, 2008), e vítimas utilizem o exercício físico para melhorar sua coordenação motora, reduzir a ansiedade, e conseqüentemente melhorar a autoconfiança e seus relacionamentos com os pares (Olweus, 1993a; Melim e Pereira, 2013a)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo verificou-se que meninas apresentaram um desempenho motor superior aos meninos em relação às habilidades de

controle de objetos e o quociente motor bruto. No entanto, o desempenho motor de crianças e adolescente de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis participantes desta pesquisa foi considerado pobre, com poucos alunos no nível médio esperado para cada faixa etária, sendo que alunos mais velhos apresentaram atraso ainda maior no desenvolvimento motor. Os fatores de risco associados às comunidades envolvidas na pesquisa podem ter sido responsáveis pelo mau desempenho dos participantes, entretanto, valores superestimados pelo teste TGMD-2 para a população brasileira, também podem ter sido responsáveis por esses resultados. Sendo assim, mais estudos precisam ser feitos comparando os resultados obtidos no TGMD-2 em comunidades de diferentes níveis socioeconômicos para verificar se os fatores de risco presentes em comunidades de alta vulnerabilidade social podem contribuir, de fato, para um pior desempenho motor.

Neste estudo também se verificou que desempenho motor não foi preditor de envolvimento no *bullying* escolar, tanto nos papéis assumidos pela auto percepção dos participantes, quanto na indicação dos colegas. Da mesma forma, sugerem-se mais estudos comparando comunidades de diferentes níveis sociais, no que tange o desempenho motor dos envolvidos em *bullying* escolar, e assim poder-se confirmar que em comunidades de alto risco os fatores ambientais são mais importantes para a compreensão do *bullying* escolar do que o desempenho motor dos participantes.

3.6 CAPÍTULO VI – DESEMPENHO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DO BULLYING EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

INTRODUÇÃO

A educação é de fundamental importância para questões econômicas e sociais, sendo a responsável pelo aumento dos salários da população, a diminuição a propensão ao crime e ao desemprego, melhora na saúde, entre outros. Todavia, apesar de se garantir a escola para todos, o problema está na qualidade da educação oferecida principalmente pela rede pública, que tem sido extremamente ruim.

Muitas avaliações internacionais têm mostrado que o desempenho dos alunos brasileiros, mesmo estudantes das melhores escolas brasileiras, está muito abaixo do esperado, principalmente quando comparado a outros países (Menezes Filho, 2007).

A baixa qualidade do ensino, de uma forma geral, e as desigualdades entre os estratos sociais, são dois problemas fundamentais para a continuidade da escola como um produto social desigualmente distribuído (Soares e Alves, 2003). Juntamente com as questões adversas nas famílias, esses fatores contribuem para o aumento de crianças com baixo rendimento escolar, principalmente para os alunos de escolas públicas que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social (Soares e Alves, 2003; Carvalho, 2005; Stone e Han, 2005; Menezes Filho, 2007). Esse fato se torna ainda mais preocupante, tendo em vista que a experiência vivenciada na escola contribui para diferentes trajetórias de desenvolvimento das crianças e adolescentes, tendo forte impacto sobre suas vidas no futuro (Marturano *et al.*, 1997).

Sabe-se que crianças que enfrentam situações adversas na escola ou na família podem enfrentar dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades de aprendizagem são os obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização, na captação ou assimilação dos conteúdos propostos (Rebelo, 1993; Holt, Finkelhor e Kantor, 2007). Ou ainda, qualquer dificuldade observável vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da defasagem (Martin e Marchesi, 1996). Acrescenta-se também a estas definições os problemas de auto regulação, de percepção e interação social, que sozinhas não constituem uma dificuldade de aprendizagem, mas podem aparecer juntamente com ela (Fonseca, 1995; García, 1998). Essas dificuldades podem ser duradouras ou passageiras, de maior ou menor intensidade, e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada (Capellini, Tonelotto e Ciasca, 2004).

Crianças que não moram com sua família, que um dos pais foi agredido pelo outro (Brancalhona, Fogo e Williams, 2004), têm pouco contato com o pai (Biller e Kimpton, 1997; Coley, 1998; Amato e Gilbreth, 1999) ou têm pai autoritário (Amato e Gilbreth, 1999), realizam menos atividades em família (Bradley, Caldwell e Rock, 1988) e têm menos acesso a recursos (Bradley, Caldwell e Rock, 1988; Marturano, 1999; Aglio e Hutz, 2004), tendem a ter um pior

desempenho escolar em comparação as outras crianças. Em contrapartida, morar com a família (Brancalhone, Fogo e Williams, 2004), ter maior envolvimento do pai nas tarefas e vida diária do filho (Vizzotto, 1988; Biller e Kimpton, 1997; Vallejo-Nágera, 1997; Coley, 1998; Engle e Breaux, 1998; Flouri e Buchanan, 2003; Pelegrina, García-Linares e Casanova, 2003), ter feito a pré-escola (Menezes Filho, 2007), passar mais horas na escola e ter uma mãe com maior escolaridade (Stevenson e Baker, 1987; Menezes Filho, 2007), aumentam a probabilidade da criança ter um melhor desempenho acadêmico.

Em grande parte, as dificuldades de aprendizagem se apresentam associadas a outros problemas, principalmente de ordem comportamental e emocional, sendo este um achado bastante frequente (Thompson *et al.*, 1990; Hinshaw, 1992; Linhares *et al.*, 1993; Graminha, 1994; Martini e Boruchovitch, 1999; Elias, 2003; Stevanato *et al.*, 2003). As crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento geralmente se caracterizam como menos envolvidas com as tarefas escolares que os seus colegas sem dificuldades, além de constituírem um grupo vulnerável, com desenvolvimento prejudicado na adolescência (Santos e Marturano, 1999; Stevanato *et al.*, 2003), podendo ser também um fator determinante para o envolvimento no *bullying* escolar (Lopes Neto, 2005; Huepe *et al.*, 2011). Diversos estudos produzidos na área da violência escolar vêm associando baixo desempenho acadêmico aos papéis de participação no *bullying* (Krukowski *et al.*, 2009; Costa e Pereira, 2010; Bowes *et al.*, 2013; Chang *et al.*, 2013; Kubwalo *et al.*, 2013; Puhl e King, 2013; Yang *et al.*, 2013).

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo identificar o desempenho escolar de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis e analisar as possíveis relações deste desempenho com questões socioeconômicas e os papéis de participação no *bullying* escolar.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 375 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos,

com idades entre 8 e 16 anos ($Md = 11,0$; $IQ = 2$), que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas no período vigente do estudo em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTOS

Para análise do desempenho escolar utilizou-se o Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994), que é composto por três subtestes: escrita; aritmética e leitura. No TDE cada subteste possui um Escore Bruto (EB), e o somatório destes EB's resulta no Escore Bruto Total (EBT) de todo o TDE. O EBT é convertido através de uma tabela de classificação: superior, médio e inferior para cada série/ano escolar.

Para descrever os possíveis papéis de participação no *bullying*, segundo a auto percepção do participante, utilizou-se o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados socioeconômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio. Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas o bloco 1 e uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foi criada uma variável classificando em 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

Já para identificar os papéis no *bullying* segundo a percepção dos colegas utilizou-se um segundo instrumento, a Escala Sócio Métrica constituída de informações baseadas em diversos instrumentos (Pereira *et al.*, 2004; Smith, 2004; Freire, Simão e Ferreira, 2006), e que foram adaptadas (Nogueira, 2007), sendo essa última versão a utilizada no estudo. Esse exame consiste em diversas perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de vítimas e agressores envolvidos em *bullying* escolar. Cada participante citou o nome de três colegas de classe que mais estavam envolvidos nessas situações. Assim, todos os alunos tiveram dois escores gerados pelo número de vezes em que foram citados nas questões sobre ser vítima e agressor no ambiente escolar.

Por fim, para identificar os espectadores, utilizou-se uma das escalas do Questionário para o Estudo da Violência Entre Pares (Freire, Simão e Ferreira, 2006). Essa escala está presente na quarta parte do instrumento, sendo 15 questões objetivas referentes a ser espectador de *bullying*. As 13 primeiras perguntas são respondidas através de uma escala Likert de 1 a 5, em que 1 = nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = frequentemente, 5 = sempre. Com o somatório de pontos de todas as questões, cada participante obteve um escore para a participação no *bullying* escolar enquanto espectadores.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (mediana, intervalo interquartil e distribuição de frequência) e estatística inferencial por meio dos testes Qui-quadrado, para verificar a associação entre as variáveis; correlação de *Spearman*, para verificar a relação entre as variáveis; *U de Mann-Whitney e Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Classificação de meninos e meninas segundo resultados do TDE

Analisando-se os resultados dos subtestes do TDE, verificou-se que a maioria dos participantes da pesquisa se encontrou no nível inferior esperado para o ano/série em todos os testes, sendo que o pior desempenho ficou no teste de aritmética, seguido pela escrita, e por último o de leitura (Tabelas 45, 46 e 47).

Tabela 45 - Classificação dos alunos segundo os resultados do subteste de escrita.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE DO SUBTESTE DE ESCRITA	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Inferior	146	77,2	138	74,2
Médio	37	19,6	42	22,6
Superior	6	3,2	6	3,2
Total	189	100	186	100

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 46 - Classificação dos alunos segundo os resultados do subteste de aritmética.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE DO SUBTESTE DE ARITMÉTICA	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Inferior	154	81,5	156	84,3
Médio	31	16,4	24	13,0
Superior	4	2,1	5	2,7
Total	189	100,0	185	100,0

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 47 - Classificação dos alunos segundo os resultados do subteste de leitura.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE DO SUBTESTE DE LEITURA	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Inferior	108	57,1	111	59,7
Médio	52	27,5	52	28,0
Superior	29	15,3	23	12,4
Total	189	100,0	186	100,0

Fonte: produção da própria autora.

Além dos resultados negativos para os subtestes, encontrou-se que 5,0% dos participantes eram analfabetos, não conseguindo ler e escrever nenhuma das palavras solicitadas no teste. Já no subteste de aritmética, segundo o manual do TDE, a parte oral, constituída de 3 questões, deveria ser realizada apenas até o 3º ano, sendo que nos outros anos/séries esses três pontos deveriam ser computados automaticamente ao resultado do subteste de aritmética. Tendo em vista a comunidade onde foram realizadas as coletas, realizou-se a parte oral com todos os participantes e constatou-se que 16,3% dos alunos que estavam cursando anos/séries acima do 3º ano não acertaram as 3 questões da parte oral. No entanto, para o cálculo dos escores, seguiram-se as instruções do manual.

Com todos os dados dos três subtestes propostos, calculou-se o escore total do TDE. Novamente, observou-se que a maior parte dos alunos, tanto meninos quanto meninas, foi classificada como estando no nível inferior de desempenho escolar esperado para seu ano/série. E quando comparadas as medianas de todos os escores entre meninos e meninas, verificou-se que não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos para nenhum quesito do desempenho escolar (Tabelas 48 e 49).

Tabela 48 - Classificação dos alunos segundo os resultados do escore total para desempenho escolar.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE TOTAL	MENINOS		MENINAS	
	N	%	N	%
Inferior	163	86,2	159	85,5
Médio	22	11,6	26	14,0
Superior	4	2,2	1	0,5
Total	189	100	186	100

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 49 - Diferenças entre os sexos em relação aos escores obtidos por meio do TDE.

TDE	MENINOS (N=189)		MENINAS (N=186)		U	p
	Md	IQ	Md	IQ		
Escore subteste de escrita	22,0	14,0	23,0	11,0	16245,00	0,204
Escore subteste de aritmética	14,0	8,0	14,0	8,0	17521,00	0,957
Escore subteste de leitura	63,0	11,0	63,0	10,0	17249,50	0,755
Escore total	100,0	30,0	98,0	22,0	17237,00	0,746

Fonte: produção da própria autora.

Relação entre desempenho escolar e os pais dos participantes

Com os dados do TDE realizaram-se análises para verificar as associações entre as classificações do teste e as questões relacionadas aos pais dos participantes. Verificou-se que resultados inferiores no subteste de aritmética apresentaram associação com não conhecer o pai biológico. Além disso, verificou-se que piores resultados nos subtestes de escrita, aritmética e leitura associaram-se com nenhuma/baixa escolaridade da mãe, sendo que escolaridade do pai não apresentou associação com nenhum resultado no desempenho escolar (Tabelas 50, 51, 52 e 53).

Tabela 50 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de aritmética e conhecer ou não o pai biológico.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE DO SUBTESTE DE ARITMÉTICA	NÃO CONHECE O PAI (N=21)		CONHECE O PAI (N=354)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Inferior	19	8,7	200	91,3	9,48 2	0,009
Médio	1	1,0	103	99,0		
Superior	1	1,9	51	98,1		

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 51 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de escrita e escolaridade da mãe.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE DO SUBTESTE DE ESCRITA	NENHUMA/ BAIXA ESCOLARIDADE DA MÃE (N=166)		MÉDIA/ALTA ESCOLARIDADE DA M (N=209)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Inferior	138	48,6	146	51,4	9,059	0,011
Médio	25	31,6	54	68,4		
Superior	3	25,0	9	75,0		

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 52 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de aritmética e escolaridade da mãe.

CLASSIFICAÇÃO O PELO ESCORE DO SUBTESTE DE ARITMÉTICA	NENHUMA/ BAIXA ESCOLARIDADE DA MÃE (N=166)		MÉDIA/ALTA ESCOLARIDADE DA MÃE (N=209)		χ^2	p
	N	%	N	%		
Inferior	145	46,8	165	53,2	6,187	0,045
Médio	20	36,4	35	63,6		
Superior	1	11,1	8	88,9		

Fonte: produção da própria autora.

Tabela 53 - Associação entre classificação pelo escore do subteste de leitura e escolaridade da mãe.

CLASSIFICAÇÃO PELO ESCORE DO SUBTESTE DE LEITURA	NENHUMA/ BAIXA ESCOLARIDADE E DA MÃE (N=166)		MÉDIA/ALTA ESCOLARIDADE DA MÃE (N= 209)		χ^2	P
	N	%	N	%		
Inferior	112	51,1	107	48,9	13,008	0,001
Médio	41	39,4	63	60,6		
Superior	13	25,0	39	75,0		

Fonte: produção da própria autora.

Desempenho escolar, *bullying* e condições socioeconômicas

Quando comparados os resultados obtidos nos escores do TDE entre os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar, segundo a auto percepção dos participantes, não foram encontradas diferenças entre os grupos em nenhum dos subtestes, bem como também não foram encontradas diferenças para o escore total (Tabela 54).

No entanto, quando analisadas as relações entre os escores obtidos no TDE e os papéis de participação no *bullying*, segundo a percepção dos colegas, bem como com a participação dos espectadores e as questões sociais dos participantes, verificaram-se correlações entre as variáveis.

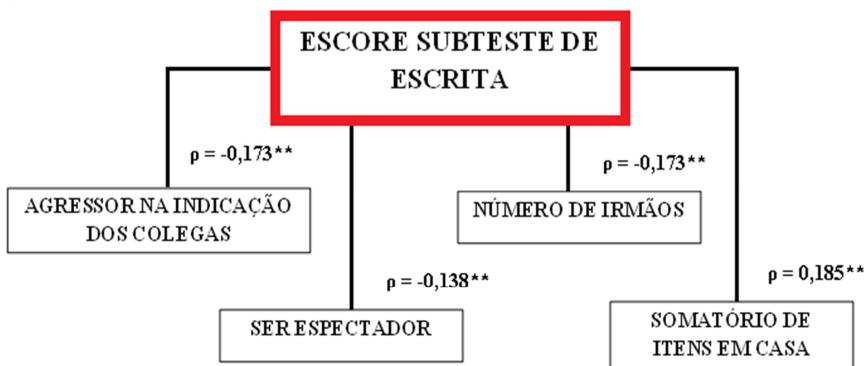
O escore no subteste de escrita esteve correlacionado negativamente com ser agressor na indicação dos colegas, ser espectador e o número de irmãos. A única correlação positiva foi em relação ao número de itens que tem em casa (Figura 4).

Tabela 54 – Desempenho escolar em relação aos papéis de participação no *bullying* escolar segundo a auto percepção dos participantes.

TDE	NÃO PARTICIPA Mean Rank	VÍTIMA Mean Rank	AGRESSOR Mean Rank	VÍTIMA-AGRESSORA Mean Rank	K	P
Escore subteste de escrita	175,56	190,17	179,70	206,53	2,244	0,523
Escore subteste de aritmética	178,32	177,54	182,43	208,17	1,447	0,695
Escore subteste de leitura	175,97	182,40	188,36	214,56	2,596	0,458
Escore total	175,84	182,98	183,88	221,25	3,338	0,342

Fonte: produção da própria autora.

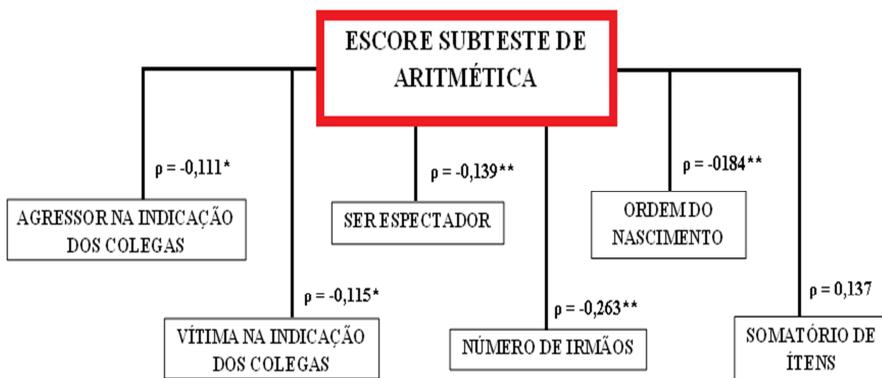
Figura 4 - Correlação entre escore do subteste de escrita e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.



Fonte: produção da própria autora.

Já o escore do subteste de aritmética correlacionou-se negativamente com ser agressor e vítima na percepção dos colegas, ser espectador, número de irmãos e ordem do nascimento do participante entre os irmãos. A única correlação positiva também foi em relação ao número de itens que tem em casa (Figura 5).

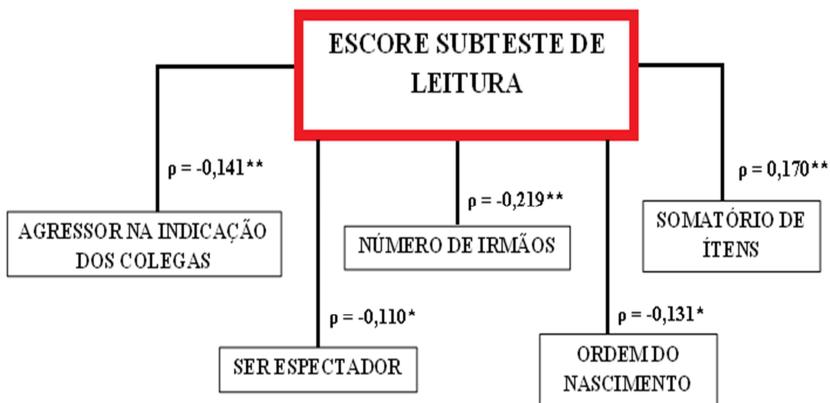
Figura 5 - Correlação entre escore do subteste de aritmética e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.



Fonte: produção da própria autora.

Quanto ao escore do subteste de leitura também foram encontradas correlações negativas com ser agressor na indicação dos colegas, ser espectador, número de irmãos e ordem do nascimento. Também foi constatada uma correlação positiva com o somatório de itens (Figura 6).

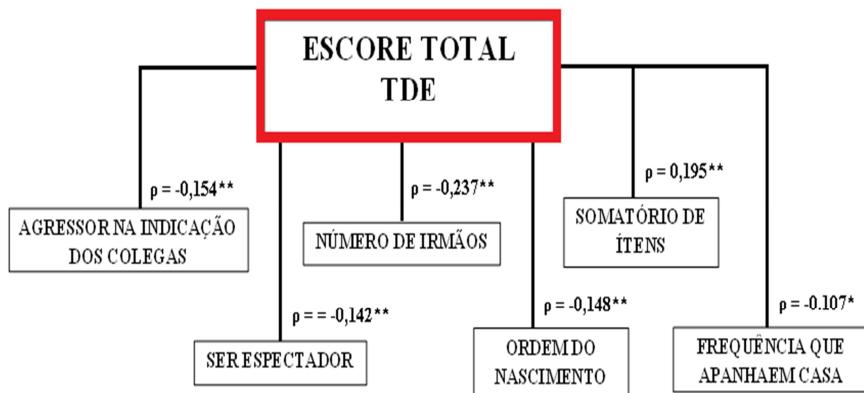
Figura 6 - Correlação entre escore do subteste de leitura e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.



Fonte: produção da própria autora.

Por fim, o escore total obtido no TDE correlacionou-se negativamente com ser agressor na percepção dos colegas, ser espectador, número de irmãos, ordem do nascimento e frequência que apanha em casa. Como nos outros resultados, também foi encontrada correlação positiva com número de itens que tem em casa (Figura 7).

Figura 7 - Correlação entre escore total do TDE e papéis de participação no *bullying*, segundo os colegas; escore de espectadores e questões socioeconômicas dos participantes.



Fonte: produção da própria autora.

DISCUSSÃO

Classificação de meninos e meninas segundo resultados do TDE

Neste estudo, verificou-se que crianças e adolescente de alta vulnerabilidade social apresentaram resultados preocupantes no que tange o desempenho escolar. A maior parte dos alunos ficou no nível inferior em todas as avaliações. Todavia, observou-se que o pior resultado foi para o subteste de aritmética, enquanto o melhor foi para o de leitura, resultados semelhantes aos de Capellini et al. (2004), mas diferentes dos apresentados por Silva et al. (2012), no qual os piores desempenhos foram nos testes relacionados a língua portuguesa. Além disso, destaca-se que no escore total aproximadamente 86,0% de ambos os sexos ficaram no nível inferior ao esperado para o ano/série do participante, dados também semelhantes aos de Capellini et al. (2004), os quais apresentaram um número significativo de crianças que obtiveram baixo rendimento para o teste de desempenho escolar.

Tendo em vista os resultados apresentados, salienta-se a importância deste período vivenciado na escola, que coincide com a fase de desenvolvimento psicossocial na qual o indivíduo passa pela crise evolutiva decorrente do desafio da produtividade versus inferioridade,

onde a criança precisa ser valorizada e reconhecida no meio em que vive. Assim, o sucesso nesta fase contribui para uma resolução satisfatória dessa crise, mas por outro lado, um mau desempenho pode prejudicar muito o desenvolvimento desses alunos (Lindahl, 1988; Marturano, 1997; Medeiros *et al.*, 2000). Isso vai ao encontro de diversos estudos que indicam a relação de baixo desempenho escolar com maior depressão, baixa autoestima, evasão escolar e desajustamento social ou comportamentos antissociais (Petrides *et al.*, 2005; Matos *et al.*, 2009; Costa e Pereira, 2010; Chang *et al.*, 2013).

O baixo desempenho escolar por grande parte dos participantes indicou que, de modo geral, tanto meninos quanto meninas de alta vulnerabilidade social, estão em um nível inferior ao esperado, não apresentando diferenças entre os sexos. Esses dados vão de encontro à literatura, na qual os meninos têm apresentado um pior desempenho escolar, e maiores dificuldades para aprender (Rapin, 1988; Selikowitz, 2001; Nopola-Hemmi *et al.*, 2002; Carvalho, 2003; Capellini, S., Tonelotto, J. D. F. e Ciasca, S., 2004). Apesar de os meninos virem apresentando desempenho superior às meninas em matemática, na língua portuguesa acontece ao contrário, sendo este padrão recorrente em grande parte das sociedades estudadas (Menezes Filho, 2007). Embora existam essas variações para maiores facilidades e dificuldades em cada disciplina, estudos apontam uma incidência de três meninos para uma menina em relação às dificuldades para aprender, podendo variar ainda em até dez para um (Rapin, 1988; Shaywitz, Fletcher e Shaywitz, 1997; Tirosh *et al.*, 1998; Selikowitz, 2001; Nopola-Hemmi *et al.*, 2002).

Contudo, no estudo de Silva *et al.* (2012), realizado também na Grande Florianópolis, no qual o TDE foi aplicado apenas em alunos com dificuldades de aprendizagem, os resultados também não apontaram diferenças significativas entre os sexos. Isso indica que na presente pesquisa, a condição de alta vulnerabilidade social pode ter afetado as crianças e adolescentes de tal forma, que estes apresentam de modo geral, resultados semelhantes aos estudos realizados em grupos específicos de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relação entre desempenho escolar e os pais dos participantes

A presente pesquisa encontrou relação entre desempenho acadêmico e não conhecer o pai biológico. Esse dado foi condizente com outras pesquisas nas quais a ausência dos pais na vida dos filhos (Stevenson e Baker, 1987; Bradley, Caldwell e Rock, 1988; Marturano,

1999; Araújo, 2002; Bradley e Corwyn, 2002), bem como fraco relacionamento entre pai e filho (Cia, D’Affonseca e Barham, 2004), foram características responsáveis por afetar diretamente o desempenho escolar de crianças e adolescentes. Além disso, ser filho de mãe solteira foi associado a comportamentos violentos na escola (Yang *et al.*, 2013), que podem afetar o aprendizado dos mesmos.

Laços sociais positivos são especialmente importantes para crianças e adolescentes e tem forte impacto no desempenho escolar, sendo que relacionamentos familiares de baixa qualidade podem ser extremamente prejudiciais neste aspecto do desenvolvimento (D’affonseca, 2005). Assim, a preocupação com uma atmosfera positiva e a organização do lar, principalmente em famílias monoparentais, são fundamentais para o desenvolvimento de qualidade, e necessitam serem ainda mais estruturadas em famílias de alta vulnerabilidade social para que estes fatores de risco não influenciem negativamente o desempenho escolar de crianças e adolescentes (Stevenson e Baker, 1987; Bradley, Caldwell e Rock, 1988; King, 1998; Marturano, 1999).

Embora a presença do pai seja importante para o desempenho escolar dos filhos, neste estudo verificou-se que apenas a escolaridade da mãe foi associada aos resultados obtidos no TDE, sendo que piores resultados nos testes tiveram relação com nenhuma/baixa escolaridade da mãe. Isso vai ao encontro de outros estudos que apontam o nível de escolaridade dos pais (Stevenson e Baker, 1987; Araújo, 2002; Bradley e Corwyn, 2002; Menezes Filho, 2007) e interação dos pais com a escola e os deveres (Bradley, Caldwell e Rock, 1988; Connors e Epstein, 1995; Araújo, 2002), podem influenciar no desempenho escolar de crianças e adolescentes. Tendo em vista a baixa escolaridade das mães, o acompanhamento e auxílio nas tarefas escolares tornam-se quase inexistentes, enquanto em famílias nas quais é possível maior cooperação por parte dos pais, certamente há mais recursos para o melhor desempenho escolar dos filhos (Santos, 2010).

Desempenho escolar, *bullying* e condições socioeconômicas

Escolas com excessivo número de alunos, nas quais os alunos têm menor desempenho acadêmico, maiores taxas de reprovação e estão situadas em locais inseguros e pouco supervisionados, tendem a apresentar maior incidência de *bullying* escolar (Walker e Gresham, 1997; Codo, 2006; Holt, Finkelhor e Kantor, 2007; Kubwalo *et al.*, 2013). Esse fato foi também encontrado neste estudo com crianças de

alta vulnerabilidade social, em que desempenho escolar apresentou relações com a participação no *bullying* e níveis socioeconômicos. Embora os escores obtidos no TDE não tenham se diferenciado entre os papéis de participação no *bullying* escolar, segundo a auto percepção dos participantes, foram encontradas correlações negativas entre os papéis de agressor e vítima, segundo a percepção dos colegas. Esses achados estão de acordo com outros autores, os quais apontam que baixo desempenho acadêmico e menor QI estão vinculados a maior envolvimento no *bullying* escolar, seja para agressores, vítimas ou vítimas-agressoras (Holt, Finkelhor e Kantor, 2007; Costa e Pereira, 2010; Warren, 2011; Bowes *et al.*, 2013; Chang *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2013).

Além disso, também foram encontradas correlações negativas entre os escores no TDE e os escores dos espectadores, indicando que crianças e adolescentes que assistem situações de violência na escola, tendem a ter menor rendimento. Segundo a literatura, muitas vezes os espectadores são afetados diretamente por este fenômeno, pois costumam sentirem-se culpados por não terem ajudado a vítima, e sentem raiva de si e dos agressores, além de sentirem-se desamparados, inquietos e angustiados quando observam alguma situação de intimidação e com medo de tornarem-se alvos (Rigby, 1999; Kohut, 2007; Tsang, Hui e Law, 2011). Isto faz com que eles sintam-se inseguros na escola e tornem-se desatentos em sala de aula, prejudicando seu desempenho escolar (Kohut, 2007).

Quanto às questões sociais da família, o número de irmãos dos participantes e a ordem do nascimento, foram bastante relevantes para os resultados de desempenho escolar. Verificou-se que ser nascido mais tarde ou ter maior número de irmãos foi correlacionado com piores escores no desempenho em escolar em todos os testes. Outros estudos também indicam que a ordem do nascimento apresenta relações com o desempenho escolar, sendo que em geral, os primogênitos tendem a ter um rendimento superior e maior inteligência quando comparados aos filhos nascidos mais tarde, o que pode ser explicado pela maior exposição à linguagem adulta, maiores interações com os pais e maiores expectativas dos mesmos (Adler, 1953; Isaacson e Radish, 2002). A ordem do nascimento pode afetar também o crescimento e a personalidade das crianças, contribuindo inclusive para a escolha da carreira profissional e até mesmo sucesso na vida adulta. No entanto, não é a ordem do nascimento em si que afeta o desenvolvimento das crianças, e sim a forma como essas crianças são tratadas pelos pais e outros irmãos (Adler, 1953; Renkl, 2002).

Por fim, também foi encontrada correlação negativa entre o escore total no TDE e a frequência que o participante apanha pelos pais ou responsáveis, bem como foi encontrada em todos os testes uma correlação positiva com os itens que possui em casa. Esses dados também são condizentes com os apresentados na literatura, tendo em vista que Maldonado e Williams (2005) indicaram que crianças vítimas diretas e/ ou indiretas de violência familiar apresentam mais problemas relacionados ao desempenho escolar, quando comparadas a crianças não envolvidas neste contexto. Da mesma forma, outros estudos também encontraram relações entre desempenho escolar e nível socioeconômico (Barbosa e Fernandes, 2001; Soares e Alves, 2003), acesso a outros recursos sociais (Bradley, Caldwell e Rock, 1988; Boruchovitch, 1999; Marturano, 1999; Aglio e Hutz, 2004; Menezes Filho, 2007), e o contexto social e cultural da criança (Coley, Morris e Hernandez, 2004; Marturano, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo indicou uma situação crítica no que tange o desempenho escolar de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social. Tendo em vista o baixo rendimento da maioria dos alunos em todos os testes propostos, além de um alto índice de analfabetismo em séries acima do período de alfabetização, bem como, baixos resultados em questões de aritmética, já previstas pelo teste como acertadas por crianças mais velhas, mostram a necessidade de revisão no sistema de ensino e nos métodos adotados para trabalhar com crianças dessas comunidades. Verificou-se também a importância ainda maior da escola e dos professores nesse contexto, para o melhor desempenho escolar dessas crianças e adolescentes, que muitas vezes não podem contar com o auxílio dos pais para a realização das atividades, além de não terem condições socioeconômicas para um desenvolvimento saudável.

Somado a vulnerabilidade social, o baixo desempenho escolar também é apontado como fator de risco para o envolvimento no *bullying*. No entanto, não se sabe o quanto baixo desempenho torna o aluno mais predisposto à participação neste fenômeno, ou se o envolvimento neste resulta em um pior rendimento na escola. Contudo, independente de ser causa ou consequência, sabe-se que crianças e adolescentes com baixo rendimento na escola, além de estarem sujeitos a tantas questões prejudiciais ao seu desenvolvimento, como por

exemplo, abandono escolar, também podem estar dando indícios de participação em comportamentos de *bullying*.

3.7 CAPÍTULO VII – STATUS SOCIAL COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DO BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

INTRODUÇÃO

Uma característica presente em humanos e animais é a escala hierárquica ou o grau de *status* que um indivíduo possui perante o grupo, seja na disputa pelo poder ou na marcação territorial (Morris, 1967). O *status* social diz respeito à posição de um indivíduo na sociedade e como ele se percebe nesta (Adler *et al.*, 2000; Marmot, 2004; Singh-Manoux, Marmot e Adler, 2005), além de ser marcado pela presença da hierarquia que pode ser representada por uma escala analógica contínua, a partir do “melhor” para o “pior”. Isso demonstra o quão grande pode ser o poder do impacto desse marcador na vida dos indivíduos (Macleod *et al.*, 2005), principalmente na infância e adolescência, nos quais meninas e meninos são mais dependentes da aceitação e aprovação dos pares (Paxton *et al.*, 1999; Stice, Presnell e Spangler, 2002; Gerner e Wilson, 2005; Bearman *et al.*, 2006; Ata, Ludden e Lally, 2007).

De modo geral, os indivíduos competem uns com os outros, usando até mesmo estratégias agressivas para ganharem *status*. Esta característica é bastante evidenciada no ambiente escolar, sendo que alguns aspectos já foram referenciados como determinantes para o *status* social na escola, tais como o tamanho corporal, a idade e o tempo que está na instituição (Crandall, 1994; Crosnoe, Frank e Mueller, 2008; Levandoski, 2009). A disputa de poder entre iguais pode gerar um fenômeno denominado na literatura internacional de *bullying*, o qual é usado para estabelecer as hierarquias de dominância, principalmente porque pessoas vistas com mais *status* pelos pares, tendem a serem líderes do grupo (Pellegrini e Long, 2003).

Nas crianças as comparações sociais, a avaliação do desempenho dos colegas e a avaliação que recebem dos outros, influenciam muito no

desenvolvimento do senso de auto eficácia. Este, quando baseado no julgamento de outros, é relacionado ao senso de auto eficácia social, responsável pela promoção da satisfação e sustentação de relacionamentos sociais positivos (Bandura, 1989; Medeiros *et al.*, 2000). Entretanto, tem-se encontrado que dependendo do contexto de inserção social das mesmas, as dificuldades comportamentais e características antissociais não prejudicam o seu autoconceito, ao contrário, estão associados à popularidade, sendo estes comportamentos socialmente valorizados (Rodkin *et al.*, 2000; Stevanato *et al.*, 2003).

Muitas vezes crianças que apresentam problemas de comportamento consideram-se mais incluídas nas brincadeiras, não sofrem gozações, e são mais populares, o que contribui para a formação de um autoconceito positivo (Stevanato *et al.*, 2003). Essa relação acaba tornando-se preocupante, à medida que estas crianças resistem em modificar seu comportamento, mesmo que este seja considerado um problema para pais e professores, pois não é assim considerado pela criança e seus pares. Essa distorção nos valores, pode se tornar um fator de risco que favorece a ocorrência de *bullying* escolar e posteriormente a delinquência na adolescência (Rodkin *et al.*, 2000).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo comparar o grau de *status* de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social, de acordo com a auto percepção das mesmas e a percepção dos colegas. Por fim, como objetivo específico, analisar as relações entre as diferentes percepções de *status* com os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 16 anos (Md = 11,0; IQ = 2), que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas no período vigente do estudo em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTOS

Com o intuito de avaliar o *status* frente aos diversos aspectos a serem considerados, o presente estudo utilizou três instrumentos: Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo (Adler *et al.*, 2000); Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo Versão para Jovens (Goodman *et al.*, 2001), ambos para verificar a auto percepção dos participantes; e Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, instrumento utilizado para avaliar a percepção dos colegas, pelo método sociométrico (Levandoski, 2009).

Na Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo (Adler *et al.*, 2000) o participante indicou qual era a posição da sua família em relação à sociedade no tocante ao poder aquisitivo, nível de escolaridade e emprego, em uma escala de 1 a 10. Sendo que no topo da escada estão as famílias em melhor situação, com mais dinheiro, mais elevado nível de escolaridade, e os empregos que trazem maior respeito, enquanto na base estão as famílias em pior situação, com menos dinheiro, pouca ou nenhuma educação, sem emprego ou empregos que ninguém quer ou respeita.

Já a Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo Versão para Jovens é uma adaptação do instrumento anterior, tendo em vista que os ambientes frequentados por crianças e jovens, como por exemplo, a escola, diz muito mais a respeito do prestígio e da posição social (Goodman *et al.*, 2001). Assim, a Escala MacArthur de *Status* Social Subjetivo Versão para Jovens coloca que a escada é uma forma de retratar a escola, em que o participante indicou qual era a sua posição, em uma escala de 1 a 10. No topo da escada estão os jovens com maior respeito, notas mais altas e mais populares, enquanto na base estão os jovens que ninguém respeita, ninguém quer ficar próximo e têm as piores notas. Além da auto percepção do participante em relação à escola, o mesmo também indicou em qual posição ele gostaria de estar nesta escala.

Para avaliar o *status* na percepção dos colegas utilizou-se o método sociométrico, por meio da Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula (Levandoski, 2009), composta por 6 questões de avaliação de um aluno em relação aos seus colegas, através de indicações de acordo com habilidades específicas percebidas através do convívio diário, nas quais 3 delas indicam um *status* positivo, e as outras 3 um *status* negativo. O aluno consultado deve indicar até 10 colegas para cada pergunta. Após a avaliação de todos os alunos da classe, é realizada uma contagem da frequência com que os alunos foram indicados para cada questão, e posteriormente um escore para *status* positivo e outro

escore para *status* negativo, por meio do somatório das três questões positivas e negativas, respectivamente.

Para descrever os possíveis papéis de participação no *bullying*, utilizou-se o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio. Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foi criada uma variável classificando em 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

Já para identificar os papéis no *bullying* segundo a percepção dos colegas utilizou-se um segundo instrumento, a Escala Sócio Métrica constituída de informações baseadas em diversos instrumentos (Pereira *et al.*, 2004; Smith, 2004; Freire, Simão e Ferreira, 2006), e que foram adaptadas (Nogueira, 2007), sendo essa ultima versão a utilizada no estudo. Esse exame consiste em diversas perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de vítimas e agressores envolvidos em *bullying* escolar. Cada participante citou o nome de três colegas de classe que mais estavam envolvidos nessas situações. Assim, todos os alunos tiveram dois escores gerados pelo número de vezes em que foram citados nas questões sobre ser vítima e agressor no ambiente escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (mediana e intervalo interquartil) e estatística inferencial por meio dos testes de correlação de *Spearman*, para verificar a relação entre as variáveis e *U de Mann-Whitney*, *Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos.

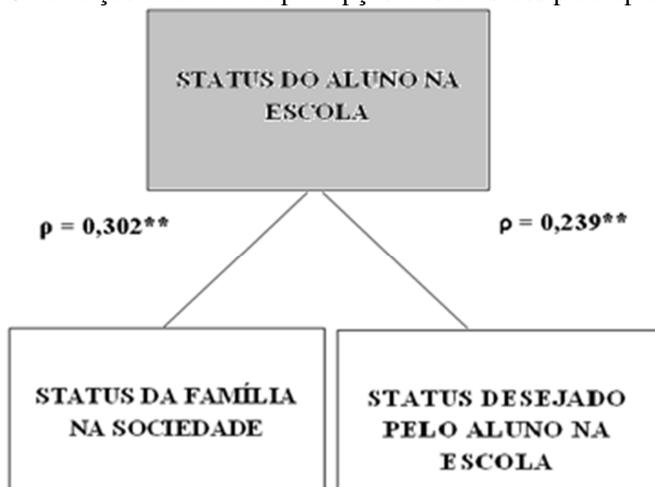
Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$). Entretanto, utilizou-se também o programa Bioestat versão 5.0, para o post hoc Dunn, na análise de variância do teste *Kruskal Wallis*.

RESULTADOS

Status auto referido e na percepção dos colegas: diferenças entre os sexos

Quando analisados os dados do *status*, segundo a auto percepção dos participantes, verificou-se uma correlação entre o *status* auto referido do aluno na escola e o *status* percebido da posição da sua família na sociedade, bem como com o *status* desejado pelo aluno na escola (Figura 8).

Figura 8 - Relação entre a auto percepção de *status* dos participantes.



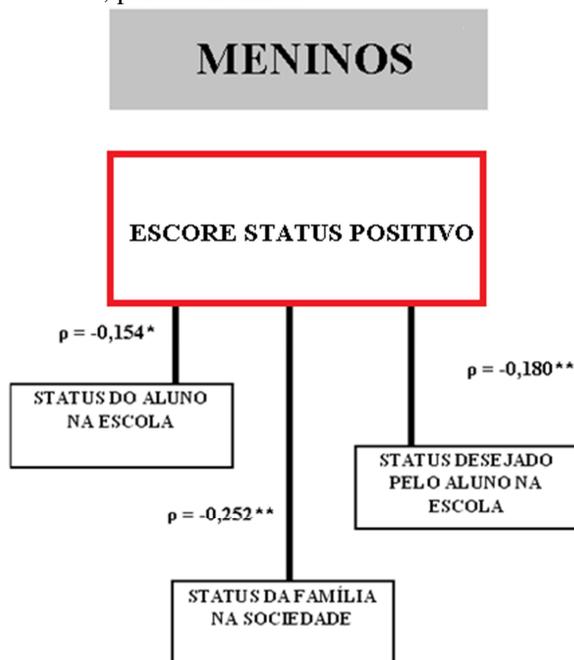
Fonte: produção da própria autora.

Verificou-se que meninos e meninas apresentaram auto percepções similares em relação ao *status* na escola ($p = 0,916$) e da família na sociedade ($p = 0,708$), bem como tiveram valores semelhantes

de *status* desejado na escola ($p = 0,620$). Pelas medianas, verificou-se que apesar das condições de alta vulnerabilidade social dos participantes, de modo geral, os mesmos percebem suas famílias com *status* elevado, bem como também se auto avaliam da mesma forma na escola.

Já *status* positivo para os meninos (somatório das questões que fazem referência a um melhor *status*: Q1, Q3 e Q5), segundo a percepção dos colegas, apresentou correlações negativas com a auto percepção de *status* dos participantes em todas as situações apresentadas – família, escola e desejado na escola (Figura 9).

Figura 9 - Relação entre *status* na percepção dos colegas e auto percepção de *status*, para os meninos.



Fonte: produção da própria autora.

Ainda para *status* na percepção dos colegas, verificou-se resultados bastante distintos dos encontrados na auto percepção dos participantes. Em relação ao sexo, identificou-se que os meninos foram

mais vezes escolhidos preferencialmente nas aulas de Educação Física, foram também mais vezes citados como os mais fortes e mais fracos, além de serem os últimos a serem escolhidos para trabalhos em dupla realizados em sala de aula, quando comparados às meninas. Em contrapartida, as meninas foram mais vezes citadas como as preferidas para fazerem os trabalhos escolares em dupla.

Identificaram também diferenças significativas entre os sexos quanto ao escore de *status* positivo, com os meninos sendo aqueles que possuem um maior *status* na percepção dos colegas. Contudo, quando somadas às questões que fazem referência a um pior *status*, também foram os meninos aqueles mais vezes indicados como tendo menor *status* na percepção dos colegas, quando comparados as meninas (Tabela 55).

Tabela 55 - Diferenças entre os sexos em relação ao *status* na percepção dos colegas.

VARIÁVEL	MENINOS (N=207)		MENINAS (N=202)		U	P
	Md	IQ	Md	IQ		
Q1. Primeiros a serem escolhidos na Ed. Física	5,0	5,0	4,0	4,0	16260,00	0,013
Q2. Últimos a serem escolhidos na Ed. Física	3,0	3,0	2,0	3,0	16904,00	0,055
Q3. Mais fortes	2,0	5,0	0,5	2,0	11100,00	0,001
Q4. Mais fracos	2,0	3,0	1,0	3,0	15889,50	0,004
Q5. Primeiros a serem escolhidos para trabalhos em sala de aula	2,0	2,0	3,0	3,0	14044,50	0,001
Q6. Últimos a serem escolhidos para trabalhos em sala de aula	2,0	3,0	1,0	3,0	12417,50	0,001
Escore <i>status</i> positivo	10,0	10,0	8,0	7,0	16185,50	0,011

Escore <i>status</i> negativo	8,0	6,0	6,0	5,0	13223,00	0,001
--------------------------------------	------------	------------	------------	------------	-----------------	--------------

Fonte: produção da própria autora

Status auto referido e na percepção dos colegas: diferenças entre os papéis no *bullying* escolar, segundo a auto percepção do participante

Analisando-se a auto percepção de *status* em relação aos papéis de participação no *bullying* escolar, embora as diferenças não tenham sido sensíveis ao post hoc Dunn, verificou-se uma tendência para os agressores serem o que menos desejaram *status* na escola quando comparados aos que não participam do *bullying* e as vítimas, sendo este último grupo o que apresentou maior valor nesta variável (Tabela 56).

Quando comparado o *status*, segundo a percepção dos colegas, com os papéis de participação no *bullying*, segundo a auto percepção dos participantes, encontrou-se que os agressores foram aqueles mais vezes escolhidos pelos colegas nas aulas de Educação Física, se diferenciando significativamente daqueles que não participam do *bullying* e das vítimas. Já as vítimas-agressoras foram as menos escolhidas para as aulas de Educação Física, quando comparadas aos que não participam. Verificaram-se também diferenças significativas entre os papéis de participação no *bullying* e a variável “últimos a serem escolhidos para trabalhos em sala de aula”, com uma tendência para os agressores serem os mais citados, todavia, as diferenças não foram sensíveis ao post hoc Dunn.

Já em relação aos escores de *status*, encontraram-se apenas diferenças significativas no *status* positivo, tendo os agressores maior *status* na percepção dos colegas quando comparados aos que não participam e as vítimas (Tabela 57).

Status auto referido e na percepção dos colegas: relações com os papéis no *bullying* escolar, segundo a percepção dos colegas

Por fim, quando se analisaram os dados sobre a participação no *bullying*, segundo a percepção dos participantes, verificou-se que apesar do instrumento identificar apenas vítimas e agressores, ambos os papéis correlacionaram-se entre si, indicando a existência de vítimas-agressoras (Figura 10).

Tabela 56 - Comparação entre os papéis de participação no *bullying* em relação auto percepção de *status* de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.

VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	P
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
<i>Status</i> da família na sociedade	168,30	181,26	155,98	165,97	1,476	0,688
<i>Status</i> do aluno na escola	163,56	193,03	178,48	153,97	5,106	0,164
<i>Status</i> desejado pelo aluno na escola	171,99	180,26	126,76	165,12	8,240	0,041

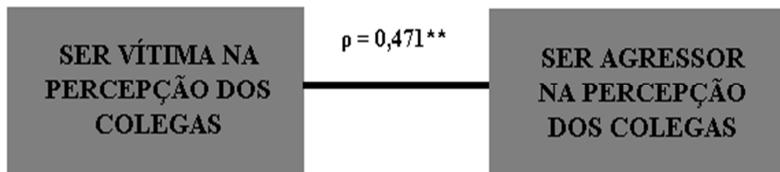
Fonte: produção da própria autora

Tabela 57 - Diferenças entre os papéis de participação no *bullying* em relação à percepção de *status* dos colegas.

VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA Mean Rank	VÍTIMA Mean Rank	AGRESSOR Mean Rank	VÍTIMA-AGRESSORA Mean Rank	K	p
Primeiros a serem escolhidos na Ed. Física	183,03 ^a	172,91 ^a	242,03 ^b	208,76	10,346	0,016
Últimos a serem escolhidos na Ed. Física	180,79 ^a	185,91	203,84	257,97 ^b	10,065	0,018
Mais fortes	182,03	187,92	216,73	213,32	4,280	0,233
Mais fracos	183,26	200,51	196,26	187,37	1,580	0,664
Primeiros a serem escolhidos para trabalhos em sala de aula	181,56	191,27	230,42	186,08	5,891	0,117
Últimos a serem escolhidos para trabalhos em sala de aula	177,70	203,16	224,37	208,71	8,090	0,044
Escore <i>status</i> positivo	182,15 ^a	174,59 ^a	248,35 ^b	204,87	11,897	0,008
Escore <i>status</i> negativo	178,45	201,08	214,82	221,05	6,677	0,083

Fonte: produção da própria autora

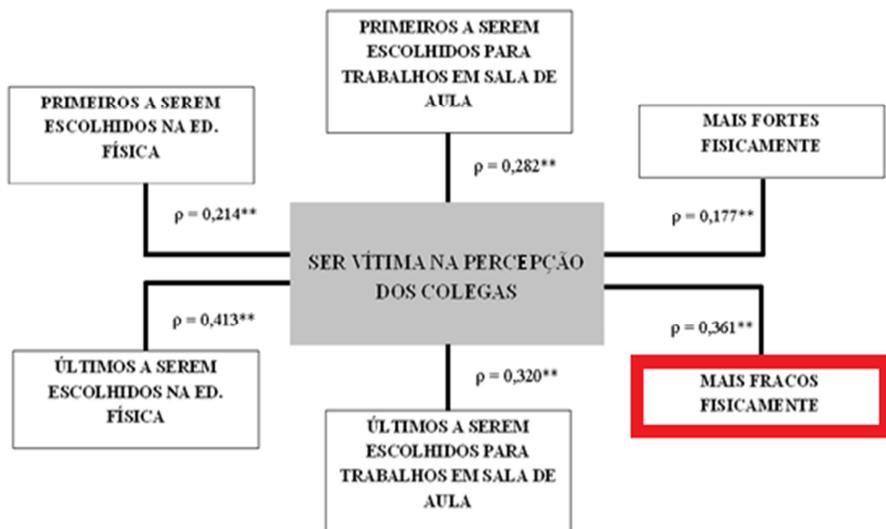
Figura 10 - Relação entre os papéis de vítimas e agressores segundo a percepção dos colegas.



Fonte: produção da própria autora

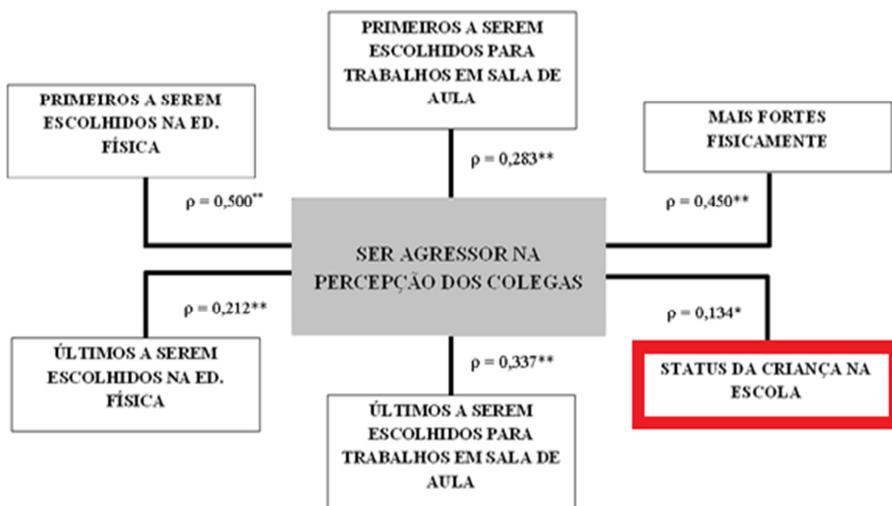
Essa informação fez-se importante na análise das relações entre os papéis de participação no *bullying*, segundo a percepção dos colegas, e os resultados obtidos para *status*, tendo em vista que vítimas e agressores apresentaram correlações semelhantes. Ambos os papéis relacionaram-se com serem os primeiros e os últimos escolhidos para times na Educação Física e também para trabalhos realizados em sala de aula. Vítimas e agressores também foram correlacionados com ser forte fisicamente, no entanto, apenas as vítimas apresentaram correlação com ser fraco fisicamente, enquanto apenas os agressores correlacionaram-se com a percepção de *status* do aluno na escola (Figuras 11 e 12).

Figura 11 - Relação entre ser vítima na percepção dos colegas e *status* dos participantes.



Fonte: produção da própria autora.

Figura 12 - Relação entre ser agressor na percepção dos colegas e *status* dos participantes.



Fonte: produção da própria autora

DISCUSSÃO

Status auto referido e na percepção dos colegas: diferenças entre os sexos

Quando analisados neste estudo o *status* percebido pelos participantes e pelos colegas, verificou-se que embora a auto percepção de *status* não tenha diferido entre os sexos, o mesmo não ocorreu na análise sócio métrica, na qual em quase todas as questões os meninos foram mais lembrados que as meninas, tanto para perguntas sobre *status* positivo, quanto negativo. Os meninos também apresentaram uma correlação negativa entre *status* positivo na percepção dos colegas com a auto percepção de *status*, o que indica uma distorção entre o modo como eles se veem na sociedade, e como são vistos pelos colegas. Esses resultados reforçam outros estudos que indicam os meninos como mais competitivos por dominância social e *status* do que as meninas (Salmivalli, 2010; Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013). Além disso, muitas meninas reforçam essa competitividade entre os meninos, fazendo com que eles se tornem, inclusive, mais agressivos, pois para elas os meninos agressores são os alunos mais populares da sala e que se destacam em atividades de força e habilidades esportivas, bem como as vítimas são vistas em menor posição de *status* (Levandoski e Cardoso, 2013).

Ainda que os meninos tenham sido mais lembrados pelos colegas nas questões relativas a *status*, as meninas foram as mais citadas como sendo as primeiras escolhidas para fazerem trabalhos em sala de aula. Isso se justifica tendo em vista que diversos estudos têm mostrado os meninos com um pior desempenho escolar, e maiores dificuldades para aprender (Rapin, 1988; Selikowitz, 2001; Nopola-Hemmi *et al.*, 2002; Carvalho, 2003; Capellini, S., Tonelotto, J. D. F. e Ciasca, S., 2004). Apesar de os meninos apresentarem um desempenho superior às meninas em matemática, na língua portuguesa acontece ao contrário, sendo este padrão recorrente em grande parte das sociedades estudadas (Menezes Filho, 2007). Embora existam essas variações para maiores facilidades e dificuldades em cada disciplina, estudos apontam uma incidência de três meninos para uma menina em relação às dificuldades para aprender, podendo variar ainda em até dez para um (Rapin, 1988;

Shaywitz, Fletcher e Shaywitz, 1997; Tirosh *et al.*, 1998; Selikowitz, 2001; Nopola-Hemmi *et al.*, 2002).

Status auto referido e na percepção dos colegas: diferenças entre os papéis no *bullying* escolar, segundo a auto percepção do participante e, relações com os papéis no *bullying* escolar, segundo a percepção dos colegas

O fenômeno *bullying* ocorre principalmente devido os agressores quererem ser mais populares, sentirem-se mais poderosos ou obterem uma boa imagem deles próprios (Rocha, Costa e Passos Neto, 2013). Assim, a posição social exerce influência sobre os envolvidos, agindo de maneira a diferir a ação de agressores e vítimas nesse processo (Janssen *et al.*, 2004; Griffiths *et al.*, 2006). Essas influências ficaram bastante claras nos papéis assumidos pelos participantes deste estudo. Quando analisados o *status* na auto percepção das crianças e adolescentes e na percepção dos colegas, verificaram-se características bem específicas entre vítimas e agressores.

De acordo com os achados da presente pesquisa, mesmo em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social, as vítimas foram aquelas que mais desejaram *status*, tiveram menor *status* na percepção dos colegas e foram indicados pelos mesmos como sendo os mais fracos fisicamente, enquanto os agressores foram os que menos desejaram *status*, tiveram maior *status* na percepção dos colegas, foram os últimos a serem escolhidos para trabalhos em sala e apresentaram uma relação entre auto percepção de *status* na escola e o *status* percebido pelos colegas. Estes dados reforçam estudos anteriores, nos quais ser vítima está consistentemente relacionado com, baixo *status*, menor popularidade, menor atratividade física perante o sexo oposto e baixa auto estima, o que pode trazer consequências graves para estes indivíduos, influenciando até mesmo na percepção de saúde na vida adulta (Ostberg, 2003; Yang *et al.*, 2006; Chang *et al.*, 2013; Levandoski e Cardoso, 2013).

Outros estudos também estão de acordo com estes achados indicando que o papel de agressor está fortemente associado à percepção de *status*, popularidade e conhecimento dela, auto estima, dificuldades de atenção, menor inteligência, desempenho escolar deficiente, força física e sucesso com o sexo oposto, o que acaba gerando as maiores dificuldades para combater o *bullying*, tendo em vista que os agressores, apesar de estarem em um caminho de desenvolvimento problemático

para o futuro, consideram que as vantagens pessoais de curto prazo superam as desvantagens (Karatzias, Power e Swanson, 2002; Pereira *et al.*, 2004; Lopes Neto, 2005; Vaillancourt e Hymel, 2006; Costa e Pereira, 2010; Chang *et al.*, 2013; Levandoski e Cardoso, 2013; Reijntjes *et al.*, 2013).

Quando analisados os aspectos relacionados à Educação Física, identificou-se que agressores foram indicados como sendo os que eram escolhidos primeiros para os times, quando comparados às vítimas. Além disso, as vítimas-agressoras foram os escolhidos por último pelos colegas nesta mesma situação. Essas informações reforçam outros estudos que apontam os agressores como sendo os que mais participam de atividades esportivas na visão dos colegas, bem como indicam que alunos com baixas habilidades para os jogos dominantes na sociedade atual, são constantemente excluídos pelos pares, enquanto os mais aptos tendem a dominar (Higgins, 1994; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Raimundo e Seixas, 2009; Levandoski e Cardoso, 2013). Essas informações são de extrema importância para professores de Educação Física, fazendo com que esse abuso de poder não seja reforçado pelas práticas corporais propostas, bem como pelos estereótipos de performance vistas como adequadas por muitos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente estudo *status* na percepção dos participantes e na percepção dos colegas são variáveis importantes para a compreensão do *bullying* escolar, mesmo em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social. Embora as condições de vida desses indivíduos estejam sob constantes adversidades, os resultados para *status* foram bastante semelhantes aos apresentados na literatura. O que indica que independentemente do contexto, em um grupo de iguais, as percepções de *status* tendem a ser semelhantes para os diferentes papéis assumidos no *bullying*.

Verificou-se que a popularidade na escola é fator fundamental para o comportamento de agressores, que em geral, veem em seu comportamento violento um reforço positivo pelos colegas, principalmente nas aulas de Educação Física. Assim, professores desta área devem repensar as atividades propostas nas aulas, tendo em vista que muitos jogos podem ser utilizados como ferramentas pelos agressores para intimidar ainda mais as vítimas. No entanto, quando bem orientados e supervisionados, os jogos também podem direcionar

essa popularidade para práticas de lideranças de maneira cooperativa com o grupo, além de poderem elevar a auto estima dos que se sentem menos habilidosos para os esportes de performance.

3.8 CAPÍTULO VIII – COMPOSIÇÃO E INSATISFAÇÃO CORPORAL E SUAS RELAÇÕES COM BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

INTRODUÇÃO

Inúmeras são as razões, destacadas pela literatura, pelas quais crianças e adolescentes acabam sendo vítimas de *bullying* escolar. No entanto, independentemente da cultura dos sujeitos, diversas pesquisas apontam que uma das razões mais frequentes é o desvio da aparência ideal, o qual corpos diferem das normas impostas socialmente (Pearce, Boergers e Prinstein, 2002; Pinto, R. e Branco, A., 2011; Brixval *et al.*, 2012; Wilson *et al.*, 2013). Isso faz com que estes indivíduos se esforcem para ganharem aceitação social através da conformidade com as imagens idealizadas do corpo, pois deficiência e baixa qualidade no apoio social têm sido associadas com diversos problemas psicossociais dos adolescentes (Bearman, Martinez *et al.*, 2006).

Sabe-se que as relações de apoio com os amigos pode oferecer proteção contra sentimentos de insatisfação com o corpo (Ricciardelli e McCabe, 2003; Presnell, Bearman e Stice, 2004; Bearman *et al.*, 2006; Richter, Moor e Van Lenthe, 2012). Contudo, durante a adolescência, meninas e meninos são mais dependentes da aceitação e aprovação dos pares, sendo que uma baixa aceitação pode prever maior insatisfação com a imagem corporal e comportamentos prejudiciais à saúde (Paxton *et al.*, 1999; Stice, Presnell e Spangler, 2002; Gerner e Wilson, 2005; Bearman *et al.*, 2006; Ata, Ludden e Lally, 2007). Estudos trazem dados de que vitimização na infância por parte dos pares pode trazer consequências até a vida adulta de mulheres e homens que passarem por essa experiência, como por exemplo, baixa autoestima e conseqüentemente, insatisfação corporal (Lieberman *et al.*, 2001; Eisenberg *et al.*, 2006; Chang *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2013).

Acredita-se que a imagem corporal é indissociável do grau de satisfação que o indivíduo possui da percepção do seu corpo (Ferreira e

Leite, 2002), na qual uma percepção positiva está ligada a maior autoestima e afeto positivo, podendo servir como um fator protetor que auxilia o indivíduo em diversos aspectos da sua vida, seja no convívio com os amigos, com o parceiro, e até mesmo no relacionamento com o seu próprio eu (Koff, Rierdan e Stubbs, 1990; Koff e Bauman, 1997). Contudo, uma percepção corporal negativa pode estar associada com aspectos psicossociais, físicos e cognitivos, como sentimentos de depressão, baixa autoestima, afeto negativo e distúrbios alimentares (Stice e Bearman, 2001; McCabe e Ricciardelli, 2003; Klaczynski, Goold e Mudry, 2004; Phares, Steinberg e Thompson, 2004; Tiggemann, 2004; Lora-Cortez e Saucedo-Molina, 2006).

Apesar de baixa autoestima e insatisfação com a imagem corporal estarem fortemente relacionadas com vitimização no *bullying*, alguns estudos vêm indicando que crianças e adolescentes insatisfeitos acabam por tornarem-se vulneráveis psicologicamente, e mesmo não possuindo qualquer diferença física, passam a serem alvos mais fáceis dos agressores (Reulbach *et al.*, 2013; Wilson *et al.*, 2013). Além disso, diferentemente do que aponta a maior parte da literatura nessa temática, algumas pesquisas recentes também indicam que muitas vezes os próprios agressores sofrem de baixa autoestima, sendo o comportamento violento apenas um sintoma de maior disfunção social (Janssen *et al.*, 2004). Isso indica que embora baixa autoestima e insatisfação com a imagem corporal possam ser consequências da vitimização, estas também podem preceder o envolvimento no *bullying* tornando-se facilitadores nesse processo (Guo *et al.*, 2010; McCormack *et al.*, 2011; Reulbach *et al.*, 2013).

No entanto, de modo geral os estudos classificam os agressores como sendo aqueles que possuem maior satisfação com a imagem corporal (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001), maior autoestima (Chang *et al.*, 2013), além de serem classificados pelos colegas como sendo os mais fortes fisicamente (Levandowski e Cardoso, 2013). Em contrapartida, as vítimas geralmente constituem o grupo dos alunos com baixa autoestima (Olweus, 1993b; Lopes Neto, 2005; Chang *et al.*, 2013) e com sobrepeso ou obesidade (Strauss e Pollack, 2003; Puhl e King, 2013). Destaca-se que o peso corporal é relatado pelos estudantes como a principal causa de *bullying* escolar, sendo mais frequente do que orientação sexual e etnia (Bradshaw *et al.*, 2011; Puhl, Luedicke e Heuer, 2011) Essa relação entre peso corporal e *bullying* já é bastante destacada na literatura, sendo que crianças e adolescentes com sobrepeso ou obesidade são mais suscetíveis de serem intimidadas, independente do sexo, raça, nível sócio econômico e habilidades sociais

ou acadêmicas (Pearce, Boergers e Prinstein, 2002; Eisenberg, Neumark-Sztainer e Story, 2003; Farhat, Iannotti e Simons-Morton, 2010; Peterson, Puhl e Luedicke, 2012; Reulbach *et al.*, 2013), além de serem descritas pelos colegas como sendo feios, estúpidos, preguiçosos e indesejáveis como amigos (Wardle, Volz e C, 1995; Cramer e Steinwert, 1998), o que vai ao encontro dos dados apresentados por Pierce e Wardle (1997) em que jovens com excesso de peso são conscientes de que sua forma física pode afetar suas relações sociais de tal modo que 69,0% das crianças, entre 9 e 11 anos de idade nesta situação, acreditam que teriam mais amigos se pudessem diminuir o peso corporal. Este fator torna-se bastante preocupante, tendo em vista que indivíduos nessas condições já têm fatores de risco aumentados para a saúde física, como problemas cardiovasculares e diabetes, por exemplo (Matthews *et al.*, 2003; Gray *et al.*, 2008).

Com a estigmatização baseada no peso corporal crianças e adolescentes tornam-se mais propensos a desenvolver também distúrbios alimentares, deficiência psicológica, isolamento social, baixo desempenho acadêmico e aversão à prática de exercícios físicos (Storch *et al.*, 2007; Brixval *et al.*, 2012; Puhl e King, 2013; Reulbach *et al.*, 2013), o que reforça o ganho de peso ao invés de estimular a perda (Peterson, Puhl e Luedicke, 2012; Puhl e King, 2013). Essas informações são importantíssimas para os professores de Educação Física, principalmente porque dados recentes indicam que 85,0% dos estudantes relatam testemunhar algum tipo de *bullying* baseado no peso corporal dos alunos durante as aulas de Educação Física (Puhl, Luedicke e Heuer, 2011).

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo examinar a composição corporal de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social, bem como analisar a insatisfação com a imagem corporal, relacionando-os com os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 16 anos (Md = 11,0; IQ = 2), em situação de alta

vulnerabilidade social, matriculadas em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTOS

Para a avaliação da composição corporal dos participantes foram utilizadas as medidas antropométricas: massa corporal, estatura, dobras cutâneas e diâmetros ósseos. Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. O estado nutricional foi avaliado por meio do IMC ($IMC = \text{massa corporal(kg)}/\text{estatura(m)}^2$). A classificação do IMC foi realizada de acordo com os pontos de corte estabelecidos por Conde e Monteiro (2006) separando os participantes em três categorias: déficit de peso; normal; e excesso de peso.

As dobras cutâneas (DC) tricipital (TR) e subescapular (SE) foram mensuradas com o auxílio de um compasso com resolução de 0,1mm, por um único avaliador treinado, de acordo com procedimentos padronizados (Ross & Marfell-Jones, 1991). Foram realizadas três medidas consecutivas para cada dobra cutânea, utilizando-se o valor médio entre elas. O percentual de gordura (%G) foi utilizado como indicador do nível de adiposidade corporal, obtido a partir da equação proposta por Boileau et al. (1985) para Crianças e Adolescentes, a qual propõe que, para meninos, $\%G = 1,35*(TR+SE)-0,012*(TR +SE)^2 - 4,4$, enquanto para meninas $\%G = 1,35*(TR+SE)-0,012*(TR +SE)^2 - 2,2$. Como padrão de resultados utilizou-se o quadro de percentual de gordura para crianças, meninos e meninas (Lohman, 1987), classificando os participantes, segundo o %G, em três categorias: muito baixo / baixo; ótimo; e moderadamente alto / alto / muito alto.

Já os diâmetros ósseos utilizados foram o biestilóide, bimaleolar, biepicondiliano do úmero e do fêmur. Foi realizado também o fracionamento da massa corporal em quatro componentes (massa óssea, massa residual, massa gorda e massa muscular) conforme estabelecido nas equações de Matiekga (1921).

A imagem corporal foi auto avaliada por meio da escala de silhuetas corporais proposta por Stunkard e Sorensen (1983), que é composta por um conjunto de figuras humanas numeradas de 1 a 9, representando um continuum desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9). As figuras foram apresentadas aos escolares, e, em seguida, eles responderam as seguintes perguntas: 1. Qual a silhueta que

melhor representa a sua aparência física atual (Silhueta real)? 2. Qual a silhueta que você gostaria de ter (Silhueta ideal)? A insatisfação com a imagem corporal foi identificada por meio da discrepância entre o valor correspondente à silhueta real e o valor indicado como a silhueta ideal (silhueta real - silhueta ideal). Desta forma, os escolares que apresentaram valor igual a zero foram classificados em “Satisfeitos” com a imagem corporal, e aqueles que apresentaram valores diferentes de zero foram considerados “Insatisfeitos”. Quando essa diferença foi positiva, o indivíduo foi considerado como insatisfeito por excesso de peso, e quando negativa, como insatisfeito por magreza.

Para descrever os possíveis papéis de participação no *bullying*, utilizou-se o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio. Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foi criada uma variável em que se formou 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (mediana e intervalo interquartil) e estatística inferencial por meio dos testes Qui-quadrado, para verificar a associação entre as variáveis; *U de Mann-Whitney e Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Composição Corporal entre meninos e meninas

Quando analisadas todas as variáveis da composição corporal dos participantes, identificou-se que meninos e meninas diferiram apenas em termos de %G, massa gorda e massa residual, sendo as duas primeiras maiores nas meninas, e a última maior nos meninos (Tabela 58).

Tabela 58 - Comparação entre os sexos em relação à composição corporal de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social.

VARIÁVEL	MENINOS (N=207)		MENINAS (N=202)		U	p
	Md	IQ	Md	IQ		
Estatura (m)	1,43	0,13	1,44	0,17	13750,00	0,389
Massa corporal (kg)	36,75	12,95	36,70	14,05	14355,50	0,845
IMC (kg/m ²)	17,52	3,79	17,60	5,09	13849,00	0,452
%G	12,85	7,23	18,75	9,87	9932,00	0,001
Massa gorda (kg)	4,88	4,33	6,49	6,65	9954,00	0,001
Massa óssea (kg)	5,09	6,01	4,51	4,34	13144,00	0,150
Massa residual (kg)	8,85	3,12	7,67	2,97	10203,00	0,001
Massa muscular (kg)	17,93	6,64	17,91	6,70	13421,00	0,297

Fonte: produção da própria autora

Pelo IMC verificou-se que aproximadamente 49,5% dos participantes estão com déficit de peso, 44,8% com peso normal, e 5,7% com excesso de peso, sendo que IMC não foi associado ao sexo. Com a classificação do %G, encontrou-se 18,6% dos participantes no nível muito baixo / baixo, enquanto 49,7% no nível ótimo e 31,7% no moderadamente alto / alto / muito alto. Apesar de ter se encontrado diferença significativa entre meninos e meninas, no que tange os valores

brutos do %G, não foi encontrada associação entre o sexo e as categorias do %G (Tabela 59).

Tabela 59 - Associação entre categorias de IMC, %G e o sexo em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social.

IMC	MENINOS (N=171)		MENINAS (N=168)		χ^2	P
	N	%	N	%		
Déficit de peso	85	50,6	83	49,4	0,076	0,963
Peso normal	77	50,7	75	49,3		
Excesso de peso	9	47,4	10	52,6		
%G	MENINOS (N=207)		MENINAS (N=201)		χ^2	P
	N	%	N	%		
Muito baixo / baixo	32	42,1	44	57,9	3,239	0,198
Ótimo	110	54,2	93	45,8		
Moderadamente alto / alto / muito alto	65	50,4	64	49,6		

Fonte: produção da própria autora

Imagem corporal entre meninos e meninas

Quando analisados os dados da auto imagem corporal, verificou-se que ambos os sexos têm uma percepção semelhantes de sua imagem corporal. No entanto, com relação à insatisfação com imagem corporal, verificou-se que os meninos desejavam ter uma silhueta maior, enquanto as meninas menor. Verificou-se associação entre imagem corporal e o sexo, sendo que as meninas estão mais satisfeitas com sua imagem corporal quando comparadas aos meninos (Tabela 60).

Tabela 60 - Associação entre satisfação corporal e o sexo em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social.

Satisfação com a imagem corporal	MENINOS		MENINAS		χ^2	P
	N	%	N	%		
Satisfeito com a imagem corporal	44	46,8	50	53,2	8,882	0,012
Insatisfeito por magreza	71	61,7	44	38,3		
Insatisfeito por excesso	57	43,5	74	56,5		

Fonte: produção da própria autora

Composição corporal e auto imagem entre os papéis de participação no *bullying* escolar

Em todas as variáveis analisadas da composição corporal não foram encontradas diferenças significativas entre os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar, bem como nas categorias de IMC e %G também não foram encontradas associações entre os mesmos ($p=0,865$ e $p=0,299$ respectivamente).

Quanto à imagem corporal, verificou-se que para os escores de satisfação corporal, os resultados apresentaram diferenças entre as vítimas-agressoras e os demais papéis de participação no *bullying*, indicando que este grupo é mais insatisfeito por magreza. No entanto, quando categorizada a satisfação corporal em três subgrupos, não foi encontrada associação entre os mesmos e os papéis de participação no *bullying* assumidos pelos participantes (Tabela 61).

Tabela 61 - Comparação entre os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar em relação à satisfação corporal.

VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA		VÍTIMA		AGRESSOR		VÍTIMA-AGRESSORA		K	p
	Mean	Rank	Mean	Rank	Mean	Rank	Mean	Rank		
Satisfação corporal	163,20 ^a		170,36 ^a		176,53 ^a		101,00 ^b		8,289	0,040
VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA		VÍTIMA		AGRESSOR		VÍTIMA-AGRESSORA		χ^2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Satisfeito com a imagem corporal	67	72,8	14	15,2	8	8,7	3	3,3	8,198	0,224
Insatisfeito por magreza	76	69,1	17	15,5	7	6,4	10	9,1		
Insatisfeito por excesso	82	67,2	24	19,7	13	10,7	3	2,5		
Fonte: produção da própria autora										

DISCUSSÃO

Composição Corporal entre meninos e meninas

No presente estudo a idade mediana dos participantes ficou em torno dos 11 anos. Observou-se que meninos e meninas não se diferenciaram em termos das variáveis antropométricas estatura, massa corporal e IMC, dados bastante divergentes de outro estudo realizado na Grande Florianópolis, nos quais os meninos apresentaram medidas maiores em todas estas variáveis (Knorr, 2011). Além disso, os valores medianos de estatura e massa corporal foram superiores aos encontrados por Yang et al. (2013), que ficaram em torno de 1,36m e 33,4Kg, respectivamente.

Segundo World Health Organization (2007) para esta faixa etária a estatura média é 1,41m para os meninos e 1,39m para as meninas, enquanto a massa corporal é de 31,1Kg e 31,8Kg, respectivamente, e o IMC é de 16,7 Kg/m² para ambos os sexos. Verificou-se que nesta pesquisa, com crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social, todas as variáveis ficaram com valores medianos superiores aos esperados. No entanto, os valores medianos de IMC ficaram dentro da normalidade, segundo Conde e Monteiro (2006).

Embora o perfil antropométrico dos participantes tenha sido bastante semelhante entre os sexos, quando analisadas outras variáveis da composição corporal as diferenças apareceram. Assim, identificou-se que meninas apresentaram valores superiores aos meninos para as variáveis %G e massa gorda, enquanto os meninos apresentaram valor superior para massa residual. Apesar desses resultados serem esperados conforme previsto na literatura (Guedes e Guedes, 2002), as meninas desta pesquisa apresentaram um valor de %G aproximadamente 6,0% maior que os meninos, diferença bastante superior aos estudos de Knorr (2011), que ficaram em torno de 2,0% de diferença entre participantes de ambos os sexos da mesma região. Provavelmente esses valores altos para as meninas devem estar associados com a maturação sexual, todavia, essa não foi uma variável controlada neste estudo.

Também diferentemente do estudo citado anteriormente e do estudo de Diniz et al. (2006), nos quais a maioria dos participantes ficou com valores de %G no nível ótimo, verificou-se que na presente pesquisa pouco menos da metade dos participantes ficaram no mesmo nível (49,7%), enquanto 18,6% ficaram no nível muito baixo / baixo e 31,7% foram classificados com %G moderadamente alto / alto / muito alto, valores bem superiores aos encontrados por Triches e Giugliani

(2007) em municípios do Rio Grande do Sul, sendo 5,1% e 16,9% respectivamente. Esses resultados somam-se a outros fatores de risco que aumentam ainda mais a vulnerabilidade destas crianças e adolescentes.

Imagem corporal entre meninos e meninas

No presente estudo verificou-se que meninos e meninas têm uma percepção semelhante da sua imagem corporal. No entanto, no que tange a satisfação corporal, as diferenças foram evidentes. Diferentemente do encontrado na maioria dos estudos sobre imagem corporal (Gardner *et al.*, 1999; Siegel *et al.*, 1999; Hargreaves e Tiggemann, 2002; Jones, 2004; Presnell, Bearman e Stice, 2004; Bearman *et al.*, 2006; Esnaola, Rodríguez e Goñi, 2010; Wilson *et al.*, 2013), nesta pesquisa com crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social, as meninas (53,2%) relataram estarem mais satisfeitas com sua imagem corporal, mesmo apresentando %G superior, quando comparados aos meninos (46,8%). Além das diferenças entre os sexos, verificou-se também que a satisfação corporal neste grupo de participantes foi superior aos estudos nos Estados Unidos (Jones, Bain e King, 2008) e no Brasil (Knorr, 2011) em que aproximadamente apenas 35,0% dos participantes relataram estarem satisfeitos com sua imagem corporal. Em estudo realizado na Espanha (Cuadrado, Carbajal e Moreiras, 2000), verificou-se que a satisfação das meninas foi semelhante (44,0%), no entanto, 73,0% dos meninos relataram estarem satisfeitos com sua imagem corporal, dado bastante divergente do encontrado na presente pesquisa.

Embora estudos indiquem que mulheres relatam maior insatisfação com o corpo em todas as idades quando comparadas ao sexo oposto (McCabe e Ricciardelli, 2004), essa diferença entre os sexos neste estudo, pode ser reflexo da comunidade de alta vulnerabilidade social em que a pesquisa foi realizada. Segundo Wilson *et al.* (2013) muitas pesquisas realizadas nesta temática são desenvolvidas em ambientes ocidentais de alta renda, o que pode influenciar no modo como os indivíduos percebem seus corpos. Segundo os autores, identificou-se que em regiões também de vulnerabilidade social, como a África, imagem corporal pode ser moldada por uma relação cultural fora dos padrões ocidentais, tendo as mulheres preferências por corpos maiores. Isso poderia explicar, em parte, a maior satisfação corporal por parte das meninas, independentemente das diferenças entre os %G.

Todavia, apesar destas diferenças entre os indivíduos satisfeitos, quando analisados os motivos da insatisfação de meninos e meninas,

verifica-se uma tendência semelhante ao já exposto pela literatura (Cuadrado, Carbajal e Moreiras, 2000; Triches e Giugliani, 2007; Jones, Bain e King, 2008; Petroski, Pelegrini e Glaner, 2009; Cardoso *et al.*, 2011; Wilson *et al.*, 2013), em que meninas estão insatisfeitas por excesso e os meninos por magreza, principalmente tendo em vista que tamanho corporal vem sendo associado a ideais de força e atratividade neste sexo (Alwan *et al.*, 2011; Levandoski e Cardoso, 2013). Independente dos motivos, os riscos de uma imagem corporal pobre são os mesmos para ambos os sexos, tornando-os mais vulneráveis quando o corpo está longe do ideal internalizado (Ricciardelli e McCabe, 2001; Bearman *et al.*, 2006; Ata, Ludden e Lally, 2007).

O desejo de alterar a forma ou o peso corporal é comum para os adolescentes e está altamente relacionada a perturbações psiquiátricas, estresse emocional e medidas extremas para alterar a aparência (Thompson *et al.*, 1999; McCreary e Sasse, 2000; Ricciardelli e McCabe, 2001; Smolak, Levine e Thompson, 2001; Stice e Bearman, 2001; Stice, Presnell e Spangler, 2002; Johnson e Wardle, 2005; Bearman *et al.*, 2006), pois durante esta fase, meninas e meninos são mais dependentes da aceitação e aprovação dos pares, sendo que uma baixa aceitação pode prever uma imagem corporal pobre e comportamentos prejudiciais à saúde (Paxton *et al.*, 1999; Stice, Presnell e Spangler, 2002; Gerner e Wilson, 2005; Bearman *et al.*, 2006; Ata, Ludden e Lally, 2007; Danielsen *et al.*, 2012).

Composição corporal e auto imagem entre os papéis de participação no *bullying* escolar

Diversos estudos apontam aspectos da composição corporal como sendo preditores para o envolvimento no *bullying* escolar. Segundo a literatura, crianças e adolescentes com sobrepeso ou obesidade são mais propensos a serem intimidados, estigmatizados por parte, inclusive, dos professores, rejeitados e terem menos amigos do que os pares com peso corporal dentro dos padrões de normalidade (Strauss e Pollack, 2003; Krukowski *et al.*, 2009; Puhl, Luedicke e Heuer, 2011; Brixval *et al.*, 2012; Puhl e King, 2013; Reulbach *et al.*, 2013; Wilson *et al.*, 2013). Em contrapartida, baixo peso corporal também vem sendo associado à vitimização (Olweus, 1994b; Wang, Iannotti e Luk, 2010). No entanto, na presente pesquisa, não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre a composição corporal e os diferentes papéis assumidos perante o *bullying* escolar, bem como não foram encontradas associações com as classificações de IMC e %G.

Embora outros estudos também não tenham encontrado relação estatística entre composição corporal e *bullying* (Reulbach *et al.*, 2013; Wilson *et al.*, 2013), nesta pesquisa deve-se levar em consideração o contexto no qual os participantes estão envolvidos, tendo em vista que, em ambientes de alta vulnerabilidade social, comportamentos ou estigmas associados com tamanho corporal podem não ser tão pronunciados nestas populações (Peltzer e Pengpid, 2011). Independentemente do contexto, e das relações que possam existir, sabe-se que tanto *bullying* quanto excesso de peso, podem apresentar diversos riscos à saúde das pessoas envolvidas, e por isso, merecem estudos ainda mais aprofundados (Puhl e King, 2013; Wilson *et al.*, 2013).

Apesar de diversos estudos trazerem a composição corporal como aspecto importante no entendimento do fenômeno *bullying*, sabe-se hoje que a imagem corporal tem efeito independente das características corporais reais. Isso tem sido indicado nos estudos nos quais insatisfação corporal é associada a comportamentos de envolvimento no *bullying*, tornando esses indivíduos pertencentes a um grupo de risco tanto quanto crianças e adolescentes obesos ou com baixo peso (Reulbach *et al.*, 2013; Wilson *et al.*, 2013). Salienta-se ainda que esta auto avaliação do corpo influencia também as atitudes e comportamentos, frente aos seus próprios atributos físicos (Garner, 1995; Muth e Cash, 1997; Grogan, 1999; Tiggemann, 2004; Lora-Cortez e Saucedo-Molina, 2006), sendo fundamentais nas relações interpessoais (Cash e Pruzinsky, 1990).

Assim, em relação à satisfação corporal, na atual pesquisa, assim como nos estudos de Reulbach *et al.* (2013), a maior diferença entre os papéis de participação no *bullying* foi relacionada a percepção de magreza. Ainda que a literatura destaque essa insatisfação corporal como associada principalmente a vitimização na escola (Lunde, Frisén e Hwang, 2006; Reulbach *et al.*, 2013) os dados produzidos neste estudo encontraram que a insatisfação corporal por magreza foi maior entre as vítimas-agressoras. Vale ressaltar que nestes casos, a mesma criança ou adolescente assume ambos os papéis em diferentes situações (Santos, 2010). Aproximadamente 10% dos alunos têm duplo envolvimento, ora como agressores, ora como vítimas (Raimundo e Seixas, 2009), e é este o grupo no qual se encontram maiores fatores de risco, com níveis mais elevados de envolvimento em comportamentos violentos fora da escola, relatos de depressão e sintomas físicos e psicológicos (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolvido com crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social apresentou resultados interessantes sobre esses participantes. Verificou-se que a composição corporal, diferentemente do apresentado na literatura, não representou comportamentos estereotipados entre as meninas, que mesmo com %G superior aos meninos, estavam mais satisfeitas com seus corpos quando comparadas aos mesmos, além de todas as variáveis deste aspecto não terem sido preditivas nos papéis de participação no *bullying* escolar. No entanto, mais estudos devem ser realizados comparando crianças e adolescentes com e sem condições de risco, identificando assim, se em grupos diferentes os efeitos dessas características podem prever algum tipo de envolvimento neste fenômeno.

Ainda neste estudo, foi possível identificar que a insatisfação corporal representa um fator de risco para a participação no *bullying*, tendo em vista que uma imagem corporal pobre, tendendo para a magreza, foi mais característico nas vítimas-agressoras quando comparadas aos outros grupos. Esse dado torna-se preocupante, pois o duplo envolvimento é extremamente prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, sendo que muitas vezes o desejo de aumentar sua imagem corporal pode estar associado à intenção de reagir nos momentos que assume o papel de vítima ou perpetrar ainda mais seu comportamento violento.

Assim, destaca-se que em comunidades de alta vulnerabilidade social, os esforços para melhorar a imagem corporal das crianças e adolescentes são tão importantes quanto trabalhar questões relacionadas à composição corporal. E, levando-se em conta que as práticas corporais são ferramentas fundamentais neste processo, os professores de Educação Física devem preparar-se para auxiliar estes alunos com imagem corporal pobre, não apenas para combater o *bullying* escolar, mas também para melhorar a percepção que esses indivíduos têm de si.

3.9 CAPÍTULO IX – PERFIL DERMATOGLÍFICO E A RELAÇÃO COM BULLYING ESCOLAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTE DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

INTRODUÇÃO

O fenômeno *bullying* vem sendo tema de diversas pesquisas nos últimos 30 anos, contudo, apenas recentemente, com o intuito de tentar entender e explicar o envolvimento de crianças e adolescentes nesse comportamento violento, pesquisadores têm apontado características individuais como possíveis preditores de envolvimento nos papéis de participação do *bullying* escolar (Cook *et al.*, 2010).

Características pré-existentes vêm sendo indicadores, a nível individual, para a participação no *bullying* escolar, podendo aumentar a probabilidade de se tornarem agressores ou alvos de intimidação (Bowes *et al.*, 2013; Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013). Dentre esses indicadores pode-se citar sexo, temperamento, agressividade, competitividade por domínio social e internalização e externalização de sintomas, como sendo aspectos parcialmente influenciados por fatores genéticos, e que são extremamente importantes de serem considerados na tentativa de compreender e combater estes comportamentos (Abramovay *et al.*, 2002; Haberstick *et al.*, 2005; Assis, Pesce e Avanci, 2006; Bowes *et al.*, 2013; Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013).

Estudos indicam que o ambiente é particularmente crucial na vitimização em idades mais jovens, no entanto, com o passar dos anos, a influência das características genéticas tornam-se cada vez mais importantes (Bowes *et al.*, 2013), ao ponto que no estudo de Ball *et al.* (2008) com gêmeos de 10 anos de idade, as influências genéticas explicaram mais de dois terços das diferenças individuais em vitimização infantil nessa idade. Outros estudos confirmam estes achados e também indicam que além da ocorrência de vitimização, a persistência desse papel, bem como questões relacionadas à externalização da agressividade, estão intimamente relacionadas a fatores genéticos (Haberstick *et al.*, 2005; Brendgen *et al.*, 2008; Menesini, Modena e Tani, 2009; Bowes *et al.*, 2013; Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013).

Com base nessas informações, o presente estudo tem como objetivo analisar as relações entre a participação no *bullying* escolar e aspectos genéticos, por meio do perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes de escolas de alta vulnerabilidade social.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 409 crianças e adolescentes do 3º ao 5º ano e da 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 16 anos (Md = 11,0; IQ = 2), que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, matriculadas no período vigente do estudo em duas escolas públicas municipais da Grande Florianópolis.

INSTRUMENTOS

Para a avaliação da marca genética foi utilizado o protocolo sugerido por Cummis e Midlo (1961), por meio do Leitor Dermatoglífico (Nodari Junior *et al.*, 2008), que consiste no processamento e análise de impressões digitais pelo Método Dermatoglífico. Utilizou-se um processo informatizado para leitura dermatoglífica, por meio do Leitor Dermatoglífico constituído de um scanner óptico de rolamento, que coleta, interpreta a imagem e constrói, em código binário, um desenho, que é capturado por software específico de tratamento e reconstrução de imagens reais e binarizadas em preto e branco. Com o Leitor Dermatoglífico, a partir da imagem coletada, o avaliador realiza a marcação dos pontos núcleo e delta dos desenhos das impressões digitais dos 10 dedos das mãos de cada criança. Então, o software faz a identificação qualitativa da imagem e quantitativa de linhas, gerando uma planilha informatizada com o tipo de desenho e o número total de linhas (Nodari Junior *et al.*, 2008). As variáveis analisadas neste instrumento foram: somatório total de linhas das mãos esquerda (SQTLE) e direita (SQTL); somatório total de linhas de ambas as mãos (SQTLD); frequência dos desenhos Arco (A), Presilha Radial (LR) e Ulnar (LU) e Verticilo (W); e número de deltas de todos os dedos das mãos (D10).

Para descrever os possíveis papéis de participação no *bullying* segundo a auto percepção dos participantes, utilizou-se o Questionário de Olweus adaptado à população brasileira (Oliveira e Barbosa, 2012), constituído de quatro blocos de perguntas: bloco 1, consiste em 15 questões referentes aos dados sócio econômicos; bloco 2, consiste em 13 questões sobre as situações em que as crianças são vítimas de algum tipo de agressão vinda dos colegas; bloco 3, consiste em 4 questões sobre a identificação de comportamentos de agressão na escola; e por fim, bloco 4, consiste em 10 questões sobre amizade, por nomeação de pares, e a percepção das crianças em relação ao recreio escolar.

Entretanto, para este estudo serão analisadas apenas uma questão do bloco 2 e outra do bloco 3, utilizadas para a identificação das vítimas e dos agressores, que assim serão classificados se responderem que foram vítimas ou agressores três ou mais vezes. Com essas informações foi criada uma variável em que se formou 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

Já para os papéis no *bullying* segundo a percepção dos colegas utilizou-se um segundo instrumento, a Escala Sócio Métrica constituída de informações baseadas em diversos instrumentos (Pereira *et al.*, 2004; Smith, 2004; Freire, Simão e Ferreira, 2006), e que foram adaptadas (Nogueira, 2007), sendo essa última versão a utilizada no estudo. Esse exame consiste em diversas perguntas do cotidiano da sala de aula que envolve comportamentos característicos de vítimas e agressores de *bullying* escolar. Cada participante citou o nome de três colegas de classe que mais estavam envolvidos nessas situações. Assim, todos os alunos tiveram dois escores gerados pelo número de vezes em que foram citados nas questões sobre ser vítima e agressor no ambiente escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente utilizou-se o teste de normalidade de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se os dados atendiam os pressupostos paramétricos. Como a distribuição dos dados não foi normal realizou-se em seguida a estatística descritiva (mediana e intervalo interquartil) e estatística inferencial por meio dos testes *U de Mann-Whitney e Kruskal Wallis*, para comparação entre grupos, e correlação de *Spearman*, para verificar a relação entre as variáveis.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa computadorizado *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Quando analisado o perfil dermatoglífico dos participantes, identificou-se que a única diferença encontrada entre os sexos foi em relação à prevalência do desenho LR, sendo que apesar dos dados não paramétricos apontarem os mesmos valores para as medianas e intervalos interquartis, por meio dos dados fornecidos pelo teste *U de Mann-Whitney*, verificou-se pelos postos médios que os meninos

apresentaram mais este tipo de desenho quando comparados às meninas (MR = 179,50 e MR = 158,31 respectivamente) (Tabela 62).

Tabela 62 - Comparação entre os sexos em relação ao perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.

VARIÁVEL	MENINOS (N=207)		MENINAS (N=202)		U	p
	Md	IQ	Md	IQ		
SQTLE	58,0	31	56,0	31	13016,00	0,187
SQTLD	59,0	26	55,0	27	13399,50	0,374
SQTL	115, 5	52	112,0	59	13262,00	0,297
A	0,0	0	0,0	0	13684,50	0,425
LR	0,0	1	0,0	1	12410,50	0,017
LU	7,0	3	7,0	3	13656,50	0,543
W	2,0	4	2,0	4	13670,50	0,551
D10	12,0	4	11,0	4	13288,00	0,307

Fonte: produção da própria autora.

No entanto, quando comparados os perfis dermatoglíficos com os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar, segundo a auto percepção dos participantes, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de não participantes de *bullying*, vítimas, agressores e vítimas-agressoras e todas as variáveis dermatoglíficas estudadas (Tabela 63).

O perfil dermatoglífico também foi relacionado com os papéis de participação no *bullying*, segundo a indicação dos colegas. Verificou-se uma associação negativa entre ser vítima e a prevalência do desenho LU, bem como foi encontrada uma associação positiva entre ser agressor e a prevalência do desenho LR (Figura 13).

Tabela 63 - Comparação entre os papéis de participação no *bullying*, segundo a percepção dos participantes em relação ao perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.

VARIÁVEL	NÃO PARTICIPA	VÍTIMA	AGRESSOR	VÍTIMA-AGRESSORA	K	p
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
SQTLE	165,46	187,19	168,86	118,03	6,589	0,086
SQTLD	164,31	184,81	180,17	122,28	6,029	0,110
SQTL	164,93	186,47	174,62	117,69	6,697	0,082
ARCO	166,77	157,71	171,36	193,81	3,524	0,318
LR	162,72	175,22	176,69	184,28	2,385	0,497
LU	170,65	159,21	146,74	176,69	2,176	0,537
W	163,09	187,00	179,45	134,13	5,234	0,155
D10	163,55	189,25	178,02	122,38	7,097	0,069

Fonte: produção da própria autora

Figura 13. Relação entre os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar, segundo a percepção dos colegas, em relação ao perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes, em situação de alta vulnerabilidade social.



Fonte: produção da própria autora.

DISCUSSÃO

Verificou-se que poucas variáveis do perfil dermatoglífico diferenciaram-se entre os participantes deste estudo. Os principais resultados encontrados foram em relação ao tipo de desenho Presilha. Encontrou-se diferença entre o número de LR e os sexos, nos quais meninos apresentaram mais esse tipo de desenho quando comparados às meninas. Bem como, as relações encontradas com os papéis de participação no *bullying* escolar, também fizeram referência ao desenho Presilha, sendo que as vítimas, na indicação dos colegas, apresentaram correlação negativa com LU, enquanto os agressores, também na indicação dos colegas, apresentaram correlação positiva com LR.

No entanto, esses resultados são pouco esclarecedores, tendo em vista que as diferenças entre os desenhos LR e LU vêm sendo estudadas recentemente, e ainda não apontam resultados conclusivos sobre as características específicas de indivíduos com esses tipos de desenhos. O que se sabe é que a presença de "L" está associada à velocidade e a força explosiva com os baixos níveis de resistência (Abramova, Nikitina e Ozolin, 1995; Medeiros, Rocha e Fernandes Filho, 2005; Cunha Júnior *et al.*, 2006). Ao passo que quando encontra-se indivíduos com predominância desse tipo de desenho, classificam-se como sendo anaeróbio, tendo uma predominância de fibras de contração rápida (Silva, Dantas e Mattos, 2005) e a uma predisposição a

maturação tardia (Fernandes Filho *et al.*, 2005). Contudo, mais estudos devem ser realizados com o intuito de investigar se indivíduos envolvidos no *bullying* escolar apresentam, de fato, essas características, e se as mesmas são percebidas pelos colegas a tal ponto de terem sido preditores de comportamentos de vítimas e agressoras na indicação dos pares.

Posto que estudos venham apontando fatores genéticos como sendo marcadores importantes para a compreensão do fenômeno *bullying*, alguns dados indicam que embora características individuais, como a agressividade, sejam preditivas de violência escolar, o que se verifica é que em contextos de aceitação e reforço positivo desse comportamento a associação torna-se muito mais forte (Nocentini, Menesini e Salmivalli, 2013) indicando que fatores ambientais podem ser tão importante quanto fatores genéticos. Isso pode ter influenciado nos resultados do presente estudo, o qual foi realizado em comunidades de alta vulnerabilidade social em que crianças e adolescentes são expostas a diversos fatores externos que contribuem para comportamentos violentos e sua aceitação, podendo fazer com que fatores genéticos tornem-se menos preditivos para o envolvimento no *bullying* escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo verificou-se que as características genéticas, no que tange o perfil dermatoglífico de crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social não foram preditivas de envolvimento no *bullying* escolar. Acredita-se que nestes contextos, os fatores ambientais sejam os principais responsáveis pelo envolvimento e aceitação desse tipo de comportamento. Contudo, mais estudos na área são necessários para investigar as características dos desenhos LR e LU, para que então, seja possível verificar se esse marcador genético pode influenciar nos comportamentos de crianças e adolescentes com envolvimento no *bullying* escolar.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa analisou o perfil dos participantes de *bullying* escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis, SC, levando-se em consideração as diferentes perspectivas deste fenômeno multifacetado. Verificou-se que os participantes tinham, de fato, fatores de riscos aumentados, prejudicando o desenvolvimento dos mesmos e os envolvendo em constantes situações de violência escolar. Os dados indicam que a situação de alta vulnerabilidade social contribui para o *bullying* escolar e dificulta sua identificação e combate, devido à banalização da violência, sendo muitas vezes a agressividade o único meio para resolução de conflitos.

Além disso, crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social participantes deste estudo, apresentaram comportamentos diferenciados dos, até então, apresentados pela literatura. Identificou-se uma homogeneidade entre os alunos tanto em termos sócio econômicos, quanto em relação à participação no *bullying*, em que meninos e meninas de todas as idades apresentaram envolvimento semelhante neste fenômeno. Da mesma forma, a forte presença dos espectadores em toda a escola também foi evidenciada, o que se torna ainda mais preocupante, pois são eles que reforçam o comportamento violento dos agressores dando-lhes o *status* buscado ao quebrar as regras sociais.

Os resultados encontrados também dão indícios de que os fatores ambientais associados aos indivíduos de alta vulnerabilidade social estão mais fortemente relacionados ao envolvimento no *bullying*, do que alguns aspectos apontados pela literatura. Neste estudo, desempenho motor, composição corporal e aspectos genéticos, no que tange o perfil dermatoglífico, não foram preditores de participação no *bullying* escolar. Contudo, encontraram-se indicações de que as variáveis *status*, insatisfação corporal e desempenho escolar podem predizer comportamentos relacionados aos papéis de participação neste fenômeno.

Destaca-se ainda neste estudo, o importante papel dos professores de Educação Física neste contexto, tendo em vista às muitas relações do *bullying* escolar com comportamentos adotados nestas aulas e nos espaços destinados as mesmas. Verificou-se que é preciso fortalecer a ligação entre alunos e escolas, principalmente nestas crianças de alta vulnerabilidade, as quais muitas não conseguem construir laços sociais saudáveis com a família e a comunidade em que vivem. Dessa forma, sendo o professor de Educação Física um dos mais aptos a trabalhar as situações de jogo, por meio das práticas corporais, acaba por tornar-se

responsável por explorar as manifestações agressivas e impulsivas eliciadas pela atividade física como forma de desenvolver a percepção de si e do outro, mediando às relações entre os pares e instruindo os espectadores a serem não apenas observadores passivos das situações de violência escolar, mas sim os atores principais no combate ao *bullying*.

No entanto, este estudo limitou-se apenas a descrever e analisar crianças de alta vulnerabilidade social de maneira isolada. Faz-se necessário que mais estudos sejam desenvolvidos relacionando o *bullying* escolar com o perfil de crianças e adolescentes de diferentes contextos, expostas, ou não, a riscos sociais. Assim, seria possível verificar se as variáveis apresentadas na literatura comportam-se de maneira distinta em diferentes grupos, no que tange os papéis de participação neste fenômeno. Ou então, verificar se características de vítimas, agressores, vítimas-agressoras e espectadores expostos na literatura, são baseados em estereótipos sociais que ao serem testados não se confirmam estatisticamente. De todo modo, a presente pesquisa foi de grande importância para compreender o *bullying* e os papéis assumidos por crianças e adolescentes nestas comunidades frente a esse comportamento, bem como, trouxe reflexões a respeito das práticas educacionais vigentes e o papel do professor de Educação Física neste fenômeno, contribuindo para um avanço do tema nesta área.

REFERÊNCIAS

ABIKO, R. et al. Avaliação do desempenho motor de crianças de 6 a 9 anos de idade. **CINERGIS**, v. 13, n. 3, 2013.

ABRAMOVA, T.; NIKITINA, T.; OZOLIN, N. **Impressões dermatoglíficas: marcas genéticas no potencial energético do homem.** CONGRESSO CIENTÍFICO DE MOSCOU. Moscou: Anais. 15 1995.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas.** . Brasília: UNESCO BRASIL, 2002. 192.

_____. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília.** Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SETUR e Garamond, 1999.

ADEP-BA. Bahia aciona lei contra o bullying., 2011. Disponível em: < <http://www.cemeobes.com.br/observatorio-da-paz/bahia-aciona-a-lei-contra-o-bullying/> >. Acesso em: 02 de julho.

ADLER, A. Practica y teoria de la psicologia del individuo. In: BERNSTEIN, J. (Ed.). **El complejo de Sorel.** Buenos Aires: Paidós, 1953. p.344-55.

ADLER, N. E. et al. Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: preliminary data in healthy white women. **Health Psychol**, v. 19, n. 6, p. 586-92, Nov 2000. ISSN 0278-6133. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11129362> >.

AGATSTON, P. W.; KOWALSKI, R.; LIMBER, S. Students' perspectives on cyber bullying. **J Adolesc Health**, v. 41, n. 6 Suppl 1, p. S59-60, Dec 2007. ISSN 1879-1972. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18047946> >.

AGLIO, D.; HUTZ, C. Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-50, 2004.

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños.. **Revista Interamericana de Psicología** v. 41, n. 2, p. 107-118, 2007.

ALMEIDA, K.; SILVA, A.; CAMPOS, J. Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. **Revista de Pediatria**, v. 9, n. 1, p. 8-16, 2008.

ALWAN, H. et al. Is Accurate Perception of Body Image Associated with Appropriate Weight-Control Behavior among Adolescents of the Seychelles. **J Obes**, v. 2011, p. 817242, 2011. ISSN 2090-0716. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21603277> >.

AMATO, P.; GILBRETH, J. Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. **Journal of Marriage and the Family**, v. 61, p. 557-73, 1999.

ANALITIS, F. et al. European Kidscreen Group: Being bullied: associated factors in children and adolescents 8-18 years old in 11 European countries. **Pediatrics** v. 123, p. 569-77, 2009.

ANDERSON, L. S. Predictors of parenting stress in a diverse sample of parents of early adolescents in high-risk communities. **Nurs Res**, v. 57, n. 5, p. 340-50, 2008 Sep-Oct 2008. ISSN 1538-9847. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18794718> >.

ANTUNES, D.; ZUIN, A. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

ARAÚJO, A. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **Jornal de Pediatria**, v. 78, n. 1, p. 104-10, 2002.

ASSIS, S.; PESCE, R.; AVANCI, J. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ATA, R.; LUDDEN, A.; LALLY, M. The Effects of Gender and Family, Friend, and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image During Adolescence **J Youth Adolescence**, v. 36, p. 1024-37, 2007.

AYRES, J. D. C. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. . In: CZERESNIA, D. e FREITAS, C. (Ed.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-39.

BALDRY, A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. **Child Abuse Negl**, v. 27, n. 7, p. 713-32, Jul 2003. ISSN 0145-2134. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14627075> >.

BALL, H. A. et al. Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 49, n. 1, p. 104-12, Jan 2008. ISSN 0021-9630. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18181884> >.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **Am Psychol**, v. 44, n. 9, p. 1175-84, Sep 1989. ISSN 0003-066X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2782727> >.

BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. **J Abnorm Soc Psychol**, v. 63, p. 575-82, Nov 1961. ISSN 0096-851X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13864605> >.

BARBOSA, M.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. (Ed.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Curitiba: Artmed, 2001.

BATSCHKE, G.; KNOFF, H. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. . **School psychological review**, v. 23, n. 2, p. 165-74, 1994.

BAUER, N. S. et al. Childhood bullying involvement and exposure to intimate partner violence. **Pediatrics**, v. 118, n. 2, p. e235-42, Aug 2006. ISSN 1098-4275. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16882768> >.

BEARMAN, S. K. et al. The Skinny on Body Dissatisfaction: A Longitudinal Study of Adolescent Girls and Boys. **J Youth Adolesc**, v. 35, n. 2, p. 217-229, Apr 2006. ISSN 1573-6601. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16912810> >.

BEJEROT, S.; HUMBLE, M. Relevance of Motor Skill Problems in Victims of Bullying. **Pediatrics**, v. 120, n. 5, 2007.

BEJEROT, S.; JOHAN, E.; MATS, B. H. Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. A case-control study **Foundation Acta Paediatrica**, p. 413–19, 2011.

BENTLEY, K.; LI, A. Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. . **Canadian Journal of School Psychology**, v. 11, n. 2, p. 153-65, 1995.

BERNS, R. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Loyola, 2002.

BILLER, H.; KIMPTON, J. The father and school-age child. In: LAMB, M. (Ed.). **The role of the father in child development**. New York: John Wiley & Sons, 1997. p.1-18.

BISCEGLI, T. et al. Violência doméstica contra crianças: nível de conhecimento dos pais de crianças em escolas pública e privada. **Rev. Paul. Pediatría**, v. 26, n. 4, p. 365-71, 2008.

BJORKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKAINEN, A. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In: BJORKQVIST, K. e NIEMELA, P. (Ed.). **Of mice and women: aspects of female aggression**. San Diego: Academic Press, 1992.

BLATCHORD, P.; BAINES, E.; PELLEGRINI, A. The social context of school playground games: sex and ethnic difference, and changes over time after entry to junior school. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 21, n. 4, p. 481-505, 2003.

BOMFIM, D. L. et al. Ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física em uma escola do Distrito Federal. **Pensar a prática**, v. 15, n. 2, 2012.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, 1999.

BOTELHO, R.; SOUZA, J. Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de prevenção. **Revista da Educação Física** v. 139, 2007.

BOWES, D. et al. Process evaluation of a school-based intervention to increase physical activity and reduce bullying. **Health Promot Pract**, v. 10, n. 3, p. 394-401, Jul 2009. ISSN 1524-8399. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18349146> >.

BOWES, L. et al. Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. **Dev Psychopathol**, v. 25, n. 2, p. 333-46, May 2013. ISSN 1469-2198. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23627948> >.

BRADLEY, R.; CORWYN, R. Socioeconomic status and child development. **Annual Review Psychology**, v. 53, p. 371-99, 2002.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. **Child Dev**, v. 59, n. 4, p. 852-67, Aug 1988. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3168624> >.

BRADSHAW, C. et al. **Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying: teachers' and education support professionals' perspectives** National Education Association, 2011.

BRANCALHONE, P.; FOGO, J.; WILLIAMS, L. D. A. **Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 113-117, 2004.

BRANNON, L. **Gender: psychological perspectives**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

BRASIL. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRENDGEN, M. et al. Gene-environment interaction between peer victimization and child aggression. **Dev Psychopathol**, v. 20, n. 2, p. 455-71, 2008. ISSN 1469-2198. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18423089> >.

BRIXVAL, C. S. et al. Overweight, body image and bullying--an epidemiological study of 11- to 15-years olds. **Eur J Public Health**, v. 22, n. 1, p. 126-30, Feb 2012. ISSN 1464-360X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21382970> >.

BUNDY, A. C. et al. The Sydney playground project: popping the bubblewrap--unleashing the power of play: a cluster randomized controlled trial of a primary school playground-based intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. **BMC Public Health**, v. 11, p. 680, 2011. ISSN 1471-2458. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21884603> >.

CAIRNS, R. et al. Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. **Developmental Psychology**, v. 25, p. 320–30, 1989.

CAMARGO, O. Bullying [online] 2013. Disponível em: < <http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm> >. Acesso em: outubro, 24.

CAMPBELL, W.; MISSIUNA, C.; VAILLANCOURT, T. Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. **Psychology in the Schools** v. 49, n. 4, p. 328-41, 2012.

CAMPOS, M. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? In: AMOROZO, M. D. M.; MING, L., et al (Ed.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. . Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p.47-92.

CAPELLINI, S.; TONELOTTO, J.; CIASCA, S. Medidas de desempenho escolar: avaliação formais e opinião dos professores. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2004.

CAPELLINI, S.; TONELOTTO, J. D. F.; CIASCA, S. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2004.

CARDOSO, F. et al. Percepção e satisfação corporal em relação ao exercício físico **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 2, p. 95-9, 2011.

CARLYLE, K. E.; STEINMAN, K. J. Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. **J Sch Health**, v. 77, n. 9, p. 623-9, Nov 2007. ISSN 0022-4391. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17970866> >.

CARVALHO, M. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.

CARVALHO, M. D. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2003.

CARVALHOSA, S. D.; LIMA, L.; MATOS, M. D. Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 19, p. 523-37, 2001.

CASH, T.; PRUZINSKY, T. **Body images: development, deviance and change**. New York: The Guilford Press, 1990.

CHALITA, G. **Pedagogia da Amizade - Bullying - O sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 2008a.

_____. **Pedagogia da amizade – bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Editora Gente, 2008b.

CHANG, F. C. et al. Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. **J Sch Health**, v. 83, n. 6, p. 454-62, Jun 2013. ISSN 1746-1561. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23586891> >.

CHARCZUK, S. **Elaboração e avaliação das qualidades psicométricas do inventário de indicadores de violência na escola**. 2005. (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde UNISINOS, São Leopoldo.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias** v. 4, n. 8, p. 432-43, 2002.

CHASE, M. et al. The role of sports as a social status determinant for children. . **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 63, p. 418-24, 1992.

CHEN, S.; YUE, G. A survey of bully behavior in the school campus. **Psychological Science**, v. 25, n. 3, p. 355-56, 2002.

CHIBBARO, J. School counselors and the cyberbully: interventions and implications. **Professional School Counseling**, v. 1, n. 11, p. 65-8, 2007.

CIA, F.; D´AFFONSECA, S.; BARHAM, E. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia**, v. 14, n. 29, p. 277-86, 2004.

CIESLAK, F. et al. Relação do nível de qualidade de vida e atividade física em acadêmicos de educação física. **Fitness Performance Journal.**, v. 6, n. 6, p. 357-61, 2007.

_____. **Relação da qualidade de vida com parâmetros antropométricos em atletas juvenis do município de Ponta Grossa-PR. Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 2, p. 225-32, 2008.

CLARK, J. Motor development. . In: RAMACHAN-DRAN, V. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior** San Diego: Academic Press, v.3, 1994. p.245-55.

CODO, W. **Revista Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLEY, R. L. Children's socialization experiences and functioning in single-mother households: the importance of fathers and other men. **Child Dev**, v. 69, n. 1, p. 219-30, Feb 1998. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9499568> >.

COLEY, R. L.; MORRIS, J. E.; HERNANDEZ, D. Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. **Child Dev**, v. 75, n. 3, p. 948-65, 2004 May-Jun 2004. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15144496> >.

CONDE, W. L.; MONTEIRO, C. A. Body mass index cutoff points for evaluation of nutritional status in Brazilian children and adolescents. **J Pediatr (Rio J)**, v. 82, n. 4, p. 266-72, 2006 Jul-Aug 2006. ISSN 0021-7557. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16858504> >.

CONNOLLY, K. Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física.**, v. 3, p. 6-15, 2000.

CONNORS, L.; EPSTEIN, J. Parent and school partnerships. In: BORNSTEIN, M. (Ed.). **Applied and practical parenting**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, v.4, 1995. p.437-58.

COOK, C. et al. Predictors of childhood bullying and victimization: a meta-analytic review. . **School Psychology Quarterly** v. 25, p. 65–83, 2010.

COSTA, P.; PEREIRA, B. **O bullying na escola: a prevalência e o sucesso escolar**. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho 2010.

CRAIG, W. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. . **Personality and Individual Differences** v. 24, p. 123–30, 1998.

CRAIG, W. et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. **Int J Public Health**, v. 54 Suppl 2, p. 216-24, Sep 2009. ISSN 1661-8564. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19623475> >.

CRAMER, P.; STEINWERT, T. Thin is good, fat is bad: how early does it begin? . **Journal of Applied Developmental Psychology** 1998.

CRANDALL, C. Prejudice against fat people: Ideology and self-interest. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 66, p. 882–94, 1994.

CRANHAM, J.; CARROLL, A. Dynamics within the bully/victim paradigm: a qualitative analysis. **Educational Psychology in Practice**, v. 19, n. 2, p. 113-32, 2003.

CRICK, N. R.; GROTPETER, J. K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. **Child Dev**, v. 66, n. 3, p. 710-22, Jun 1995. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7789197> >.

CROSNOE, R.; FRANK, K.; MUELLER, A. Gender, Body Size and Social Relations in American High Schools. **Social Forces**, v. 86, n. 3, 2008.

CRUZ, D. D.; SILVA, J.; ALVES, H. Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 13, n. 1, p. 131-46, 2007.

CUADRADO, C.; CARBAJAL, A.; MOREIRAS, O. Body perceptions and slimming attitudes reported by Spanish adolescents. **Eur J Clin Nutr**, v. 54 Suppl 1, p. S65-8, Mar 2000. ISSN 0954-3007. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10805042> >.

CUMMINS, H.; MIDLO, C. **Finger Prints, Palmas, and Soles: An Introduction to Dermatoglyphics**. New York: Dover Publication, 1961.

CUNHA, J.; WEBER, L.; STEINER, P. Escala de agressão e vitimização entre pares. . In: WEBER, L. e DESSEN, M. (Ed.). **Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados**. . Curitiba: Jurua, 2009.

CUNHA, J. D.; WEBER, L. O bullying como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução. In: EDUCAÇÃO, S. D. E. D. (Ed.). **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED, 2010. p.172.

CUNHA JÚNIOR, A. et al. Características dermatoglíficas, somatotípicas, psicológicas e fisiológicas da seleção brasileira feminina adulta de handebol. **Fit. & Perf. Jou.**, v. 5, n. 2, p. 81-86, 2006.

CURRIE, C. E. et al. Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. **Health Educ Res**, v. 12, n. 3, p. 385-97, Sep 1997. ISSN 0268-1153. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10174221> >.

D'AFFONSECA, S. **Prevenindo fracasso escolar: comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de mães que trabalham fora e donas de casa**. 2005. 168 (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DANIELSEN, Y. S. et al. Factors associated with low self-esteem in children with overweight. **Obes Facts**, v. 5, n. 5, p. 722-33, 2012. ISSN 1662-4033. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23108439> >.

DAVIS, S.; DAVIS, J. **School Where Everyone Belongs: Practical Strategies for Reducing Bullying**. Champaign: Research Press 2007.

DESLANDES, S.; ASSIS, S.; SANTOS, N. Violências envolvendo crianças no Brasil: um plural estruturante e estruturado. . In: MINISTÉRIO DA SAÚDE, B. (Ed.). **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p.43- 77.

DEWEY, D. et al. Developmental coordination disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. **Hum Mov Sci**, v. 21, n. 5-6, p. 905-18, Dec 2002. ISSN 0167-9457. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12620725> >.

DINIZ, I. et al. Crescimento físico e adiposidade de escolares. . **Revista Brasileira de Cineantropometria e Demsepenho Humano**, 2006.

ECKERT, H. **Desenvolvimento motor**. São Paulo: Manole, 1993.

EGEA, J. Perspectiva sistematica de la conducta problematica y agresiva. . **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.**, v. 5, n. 4, 2002.

EGLASH, R. et al. Culturally situated designed tools: ethnocomputing from field site to classroom. **American Anthropologist**, v. 108, n. 2, p. 347-62, 2006.

EISENBERG, M. E. et al. Weight-teasing and emotional well-being in adolescents: longitudinal findings from Project EAT. **J Adolesc Health**, v. 38, n. 6, p. 675-83, Jun 2006. ISSN 1879-1972. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16730595> >.

EISENBERG, M. E.; NEUMARK-SZTAINER, D.; STORY, M. Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents. **Arch Pediatr Adolesc Med**, v. 157, n. 8, p. 733-8, Aug 2003. ISSN 1072-4710. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12912777> >.

ELIAS, L. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. 2003. (Doutorado). FFCLRP, USP, Ribeirão Preto.

ENGLE, P.; BREAUX, C. Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. **Social Policy Report: Society for Research in Child Development**, v. 12, p. 1-23, 1998.

ERON, L. D. The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. **Am Psychol**, v. 42, n. 5, p. 435-42, May 1987. ISSN 0003-066X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3605821> >.

ESNAOLA, I.; RODRÍGUEZ, A.; GOÑI, A. Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: gender and age differences **Salud Mental**, v. 33, p. 21-9, 2010.

ESPELAGE, D. L. et al. The Impact of a Middle School Program to Reduce Aggression, Victimization, and Sexual Violence. **J Adolesc Health**, May 2013. ISSN 1879-1972. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23643338> >.

ESTEVEZ, A. et al. Força de prensão, lateralidade, sexo e características antropométricas da mão de crianças em idade escolar. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.**, v. 7, n. 2, p. 69-75, 2005.

FAITH, M. S. et al. Weight criticism during physical activity, coping skills, and reported physical activity in children. **Pediatrics**, v. 110, n. 2 Pt 1, p. e23, Aug 2002. ISSN 1098-4275. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12165622> >.

FARHAT, T.; IANNOTTI, R. J.; SIMONS-MORTON, B. G. Overweight, obesity, youth, and health-risk behaviors. **Am J Prev Med**, v. 38, n. 3, p. 258-67, Mar 2010. ISSN 1873-2607. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20171527> >.

FARIAS, E. D. S.; SALVADOR, M. Antropometria, composição corporal e atividade física de escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.** , v. 7, n. 1, p. 21-9, 2005.

FERNANDES FILHO, J. et al. Maturação e Marcadores Genéticos. **The FIEP Bulletin**, 2005.

FERREIRA, M.; LEITE, N. Adaptação e validação de um instrumento de avaliação da satisfação com a imagem corporal. **Avaliação Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 141-9, 2002.

FILGUEIRA, C. Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. . In: CEPAL (Ed.). **Seminario Vulnerabilidad**. Santiago do Chile: CEPAL, 2001.

FLOURI, E.; BUCHANAN, A. The role of father involvement in children's later mental health. **J Adolesc**, v. 26, n. 1, p. 63-78, Feb 2003. ISSN 0140-1971. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12550822> >.

FONSECA, V. **Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, I.; SIMÃO, A.; FERREIRA, A. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 157-83, 2006.

FRISÉN, A.; JONSSON, A. K.; PERSSON, C. Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? **Adolescence**, v. 42, n. 168, p. 749-61, 2007. ISSN 0001-8449. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18229509> >.

FURLONG, M.; MORRISON, G. The school in school violence: definitions and facts. . **Journal of Emotional and Behavioral Disorders** v. 8, n. 2, p. 71-82 2000.

GABATZ, R. et al. O significado de cuidado para crianças vítimas de violência intrafamiliar: escola AnnaNery. **Revista de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 135-42, 2010.

GABBARD, C. **Lifelong motor development**. Texas: Third Edition, 2000.

GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D.; OZMAN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GANO-OVERWAY, L. A. Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. **Res Q Exerc Sport**, v. 84, n. 1, p. 104-14, Mar 2013. ISSN 0270-1367. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23611014> >.

GARCÍA, J. **Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, R. M. et al. Body-size estimations in children six through fourteen: a longitudinal study. **Percept Mot Skills**, v. 88, n. 2, p. 541-55, Apr 1999. ISSN 0031-5125. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10483647> >.

GARMEZY, N.; MASTEN, A. Chronic adversities. In: RUTTER, M.; HENOV, L., et al (Ed.). **Child and adolescent psychiatry**. Oxford: Blackwell, 1994.

GARNER, D. Measurement of eating disorder psychopathology. In: BROWNELL, K. e FAIRBURN, C. (Ed.). **Eating disorders and obesity**. New York: The Guilford Press, 1995. p.117-24.

GARRETT JR, W.; KIRKENDALL, D. **A ciência do exercício e dos esportes**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAYA, A. **Os jovens atletas brasileiros: relatório do estudo de campo dos jogos da juventude 1996**. Brasília: INDESP, 1997.

GERNER, B.; WILSON, P. H. The relationship between friendship factors and adolescent girls' body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating. **Int J Eat Disord**, v. 37, n. 4, p. 313-20, May 2005. ISSN 0276-3478. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15856495> >.

GINI, G. et al. Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. **J Adolesc**, v. 31, n. 1, p. 93-105, Feb 2008. ISSN 0140-1971. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17574660> >.

GLANER, M. Referenciais para o crescimento físico de adolescentes Gaúchos e Catarinenses. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.**, v. 5, n. 1, p. 17-26, 2003.

GOODMAN, E. et al. Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. **Pediatrics**, v. 108, n. 2, p. E31, Aug 2001. ISSN 1098-4275. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11483841> >.

GOWER, A. L.; BOROWSKY, I. W. Associations between frequency of bullying involvement and adjustment in adolescence. **Acad Pediatr**, v. 13, n. 3, p. 214-21, 2013 May-Jun 2013. ISSN 1876-2867. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23680340> >.

GRAMINHA, S. Problemas emocionais/comportamentais em

uma amostra de escolares: Incidência em função do sexo e idade. **Psico**, v. 25, p. 49-74, 1994.

GRAY, J. **The perceptions of older adolescent males in Northern Israel regarding school and community violence.** 2007.

GRAY, W. N. et al. The impact of peer victimization, parent distress and child depression on barrier formation and physical activity in overweight youth. **J Dev Behav Pediatr**, v. 29, n. 1, p. 26-33, Feb 2008. ISSN 0196-206X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18300722> >.

GRIFFITHS, L. J. et al. Obesity and bullying: different effects for boys and girls. **Arch Dis Child**, v. 91, n. 2, p. 121-5, Feb 2006. ISSN 1468-2044. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16174642> >.

GROGAN, S. **Body image: understanding body dissatisfaction in men, women and children.** New York: Routledge Press, 1999.

GUEDES, D.; GUEDES, J. Somatótipo de crianças e adolescentes do município de Londrina – Paraná – Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.**, v. 1, n. 1, p. 7-17, 1999.

_____. **Crescimento, composição corporal e desempenho motor: de crianças e adolescente.** São Paulo: CLR Balieiro, 2002.

GUO, Q. Z. et al. Relationships between weight status and bullying victimization among school-aged adolescents in Guangdong Province of China. **Biomed Environ Sci**, v. 23, n. 2, p. 108-12, Apr 2010. ISSN 0895-3988. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20514985> >.

HABERSTICK, B. C. et al. Contributions of genes and environments to stability and change in externalizing and internalizing problems during elementary and middle school. **Behav Genet**, v. 35, n. 4, p. 381-96, Jul 2005. ISSN 0001-8244. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15971020> >.

HAMILTON, L. D. et al. Physiological stress response of young adults exposed to bullying during adolescence. **Physiol Behav**, v. 95, n. 5, p. 617-24, Dec 2008. ISSN 0031-9384. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18809422> >.

HANLEY, A. J.; GIBB, B. E. Verbal victimization and changes in hopelessness among elementary school children. **J Clin Child Adolesc Psychol**, v. 40, n. 5, p. 772-6, 2011. ISSN 1537-4424. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21916695> >.

HARGREAVES, D.; TIGGEMANN, M. The role of appearance schematicity in the development of adolescent body dissatisfaction. . **Cognitive Therapy and Research**, v. 26, p. 691–700, 2002.

HARTER, S. Developmental processes in the construction of self. . In: YAWKEY, T. e JOHNSON, J. (Ed.). **Integrative process and Socialization: Early to middle childhood.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p.45-78.

HAWKINS, D.; PEPLER, D.; CRAIG, W. Naturalistic observations of peer interventions in bullying. **Social Development** v. 10, n. 4, p. 512–27, 2001.

HAYWOOD, K.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAZLER, R. **Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization**. Washington: Taylor & Francis, 1996.

HENRY, K. L. et al. The Potential Role of Meaning in Life in the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Ideation. **J Youth Adolesc**, May 2013. ISSN 1573-6601. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23695412> >.

HIGGINS, C. How to improve the school ground environment as an antibullying strategy. In: SHARP, S. e SMITH, P. (Ed.). **Tackling Bullying in Your School**. London: Routledge, 1994. p.133-73.

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. **Psychol Bull**, v. 111, n. 1, p. 127-55, Jan 1992. ISSN 0033-2909. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1539086> >.

HOFFMAN, J. Family structure, community context, and adolescent problem behaviors. **Journal of Youth and Adolescence** v. 35, p. 867–80, 2006.

HOLT, M. K.; FINKELHOR, D.; KANTOR, G. K. Multiple victimization experiences of urban elementary school students: associations with psychosocial functioning and academic performance. **Child Abuse Negl**, v. 31, n. 5, p. 503-15, May 2007. ISSN 0145-2134. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17537507> >.

HUEPE, D. et al. Fluid intelligence and psychosocial outcome: from logical problem solving to social adaptation. **PLoS One**, v. 6, n. 9, p. e24858, 2011. ISSN 1932-6203. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21957464> >.

HUESMANN, L. et al. The stability of aggression over time and generations **Dev Psychol**, v. 20, p. 1120–34, 1984.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. (Ed.). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980. p.3-31.

HYDE, J. How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. **Developmental Psychology**, v. 20, p. 722-36 1984.

ISAACSON, C.; RADISH, K. **The Birth Order Effect: How to Better Understand Yourself and Others.** . Avon: Adams Media Corp, 2002.

ISOLAN, L. et al. Victims and bully-victims but not bullies are groups associated with anxiety symptomatology among Brazilian children and adolescents. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, Apr 2013. ISSN 1435-165X. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23553573>>.

JALÓN, M.; ARIAS, R. Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. **Psicothema**, v. 25, n. 2, p. 206-13, 2013. ISSN 1886-144X. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23628535>>.

JANSEN, D. E. et al. Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. **BMC Public Health**, v. 11, p. 440, 2011. ISSN 1471-2458. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21645403>>.

JANSSEN, I. et al. Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. **Pediatrics**, v. 113, n. 5, p. 1187-94, May 2004. ISSN 1098-4275. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15121928>>.

JEFFREY, L. Bullying bystanders. **Prevention Researcher**, v. 11, n. 3, p. 7-8, 2004.

JOHNSON, F.; WARDLE, J. Dietary restraint, body dissatisfaction, and psychological distress: a prospective analysis. **J Abnorm Psychol**, v. 114, n. 1, p. 119-25, Feb 2005. ISSN 0021-843X. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15709818>>.

JONES, D. Body image among adolescent girls and boys: a longitudinal study. **Developmental Psychology** v. 40, p. 823–35, 2004.

JONES, D. C.; BAIN, N.; KING, S. Weight and muscularity concerns as longitudinal predictors of body image among early adolescent boys: a

test of the dual pathways model. **Body Image**, v. 5, n. 2, p. 195-204, Jun 2008. ISSN 1873-6807. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18458006> >.

JUNGER, M. Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. **SSR**, v. 74, n. 2, p. 65-72, 1990.

KAJANTIE, E.; PHILLIPS, D. I. The effects of sex and hormonal status on the physiological response to acute psychosocial stress. **Psychoneuroendocrinology**, v. 31, n. 2, p. 151-78, Feb 2006. ISSN 0306-4530. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16139959> >.

KARATZIAS, A.; POWER, K.; SWANSON, V. Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: same or separate entities? . **Aggress Behav** v. 28, n. 1, p. 45-61, 2002.

KHOURY-KASSABRI, M. et al. The contributions of community, family, and school variables to student victimization. **Am J Community Psychol**, v. 34, n. 3-4, p. 187-204, Dec 2004. ISSN 0091-0562. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15663206> >.

KIM, Y. S. et al. School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior? **Arch Gen Psychiatry**, v. 63, n. 9, p. 1035-41, Sep 2006. ISSN 0003-990X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16953006> >.

KING, A. Family environment scale predictors of academic performance. **Psychological Reports**, v. 83, p. 1319-27, 1998.

KING, A. et al. **The health of youth: A cross-national survey**. Canada: World Health Organization, 1996.

KLACZYNSKI, P.; GOOLD, K.; MUDRY, J. Culture, obesity stereotypes, self-esteem, and the “thin ideal”: A social identity perspective. . **J Youth Adolesc**, v. 33, n. 4, p. 307-28, 2004.

KNORR, M. D. L. **Composição corporal, imagem corporal e maturação sexual de crianças e adolescentes**. 2011. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis.

KOCHENDERFER, B. J.; LADD, G. W. Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? **Child Dev**, v. 67, n. 4, p. 1305-17, Aug 1996. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8890485> >.

KOFF, E.; BAUMAN, C. L. Effects of wellness, fitness, and sport skills programs on body image and lifestyle behaviors. **Percept Mot Skills**, v. 84, n. 2, p. 555-62, Apr 1997. ISSN 0031-5125. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9106848> >.

KOFF, E.; RIERDAN, J.; STUBBS, M. Gender, body image, and self-concept in early adolescence. **The Journal of Early Adolescence**, v. 10, n. 1, p. 56-68, 1990.

KOHUT, M. **The Complete Guide to Understanding, Controlling, and Stopping Bullies & Bullying: A Complete Guide for Teachers & Parents**. Ocala: Atlantic, 2007.

KREBS, R.; MACEDO, F. D. O. Desempenho da aptidão física de crianças e adolescentes. **Lecturas educacion fisica y deportes.**, v. 85, 2005.

KRUKOWSKI, R. A. et al. Overweight children, weight-based teasing and academic performance. **Int J Pediatr Obes**, v. 4, n. 4, p. 274-80, 2009. ISSN 1747-7174. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19922042> >.

KUBWALO, H. et al. Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Malawi: results from the 2009 Global School-Based Health Survey. **Malawi Med J**, v. 25, n. 1, p. 12-4, Mar 2013. ISSN 1995-7262. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23717749> >.

LARAIA, R. D. B. Como opera a cultura. In: LARAIA, R. D. B. (Ed.). **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p.67-105.

LEVANDOSKI, G. **Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais**. 2009. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 1, p. 135-45, 2013.

LEVASSEUR, M. T.; KELVIN, E. A.; GROSSKOPF, N. A. Intersecting identities and the association between bullying and suicide attempt among new york city youths: results from the 2009 new york city youth risk behavior survey. **Am J Public Health**, v. 103, n. 6, p. 1082-9, Jun 2013. ISSN 1541-0048. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23597376> >.

LEWIS, K. M. et al. Problem behavior and urban, low-income youth: a randomized controlled trial of positive action in chicago. **Am J Prev Med**, v. 44, n. 6, p. 622-30, Jun 2013. ISSN 1873-2607. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23683980> >.

LIEBERMAN, M. et al. Interpersonal influence and disordered eating behaviors in adolescent girls: the role of peer modeling, social reinforcement, and body-related teasing. **Eat Behav**, v. 2, n. 3, p. 215-36, 2001. ISSN 1471-0153. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15001032> >.

LINDAHL, N. Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da teoria de Erik Erikson. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 69, p. 492-509, 1988.

LINHARES, M. et al. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina**, v. 26, p. 148-60, 1993.

LISBOA, C. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção**. 2005. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOHMAN, T. The use of skinfolds to estimate body fatness on children and youth. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance.**, v. 58, n. 9, p. 98-102, 1987.

LOPES, A. D. S.; PIRES NETO, C. Antropometria e composição corporal de crianças com diferentes características étnico-culturais no estado de Santa Catarina, Brasil. **Revista Brasileira de**

Cineantropometria & Desempenho Humano., v. 1, n. 1, p. 37-52, 1999.

LOPES NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J Pediatr (Rio J)**, v. 81, n. 5, p. 164- 72, 2005.

LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. **Diga não ao bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LORA-CORTEZ, C.; SAUCEDO-MOLINA, T. Conductas alimentarias e imagen corporal de acuerdo al índice de masa corporal en una muestra de mujeres adultas de la ciudad de México. . **Salud Mental** v. 29, n. 3, p. 60-7, 2006.

LOUIS, K. et al. Experiência e relato pessoal sobre pesquisa de cooperação internacional - Brasil, Bulgária e Turquia - que avalia as atitudes em relação à gagueira. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 17, n. 3, p. 413-16, 2005.

LOURENÇO, L. et al. A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas portuguesas. **INTERACÇÕES**, n. 13, p. 208-28 2009.

LUNDE, C.; FRISÉN, A.; HWANG, C. P. Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? **Body Image**, v. 3, n. 1, p. 25-33, Mar 2006. ISSN 1873-6807. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18089206> >.

LYZNICKI, J. M.; MCCAFFREE, M. A.; ROBINOWITZ, C. B. Childhood bullying: implications for physicians. **Am Fam Physician**, v. 70, n. 9, p. 1723-8, Nov 2004. ISSN 0002-838X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15554490> >.

MACLEOD, J. et al. Is subjective social status a more important determinant of health than objective social status? Evidence from a prospective observational study of Scottish men. **Soc Sci Med**, v. 61, n. 9, p. 1916-29, Nov 2005. ISSN 0277-9536. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15916842> >.

MAGKLARA, K. et al. Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. **Child Adolesc Psychiatry Ment Health**, v. 6, p.

8, 2012. ISSN 1753-2000. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22325708>>.

MALDONADO, D.; WILLIAMS, L. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. . **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 353-62, 2005.

MANLY, J.; CICHETTI, D.; BARNETT, D. The impact of subtype, frequency, severity, and chronicity of child maltreatment on social competence and behavior problems. . **Development and Psychopathology**, v. 6, p. 121-43, 1994.

MARMOT, M. **Status Syndrome: how social standing affects our health**. London: Bloomsbury, 2004.

MARRAMARCO, C. et al. Crianças desnutridas pregressas, com sobrepeso e obesas apresentam desempenho motor pobre. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 23, n. 2, 2012.

MARTIN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas

de aprendizagem. In: COLL, C.;PALÁCIOS, J., *et al* (Ed.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTINI, M.; BORUCHOVITCH, E. As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. **PSICO-USF**, v. 4, n. 2, p. 23-36, 1999.

MARTURANO, E. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: MARTURANO, E.;LOUREIRO, S., *et al* (Ed.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 1997.

_____. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, p. 135-42, 1999.

_____. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldade de aprendizagem. In: MENDES,

E.;ALMEIDA, M., *et al* (Ed.). **Temas em Educação Especial – Avanços Recentes**. São Paulo: EDUFSCar, 2004. p.159-65.

MARTURANO, E. et al. A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In: MARTURANO, E.;LOUREIRO, S., *et al* (Ed.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 1997. p.11-47.

MATIEGKA, J. The testing of Physical Efficiency. **American Journal of Physical Anthropology** 1921.

MATOS, M. et al. **Violência, Bullying e Delinquência**. 1. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos Ltda, 2009.

MATTHEWS, K. A. et al. Cardiovascular reactivity to stress predicts future blood pressure in adolescence. **Psychosom Med**, v. 65, n. 3, p. 410-5, 2003 May-Jun 2003. ISSN 1534-7796. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12764214> >.

MCCABE, M. P.; RICCIARDELLI, L. A. Body image and strategies to lose weight and increase muscle among boys and girls. **Health Psychol**, v. 22, n. 1, p. 39-46, Jan 2003. ISSN 0278-6133. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12558200> >.

_____. A longitudinal study of pubertal timing and extreme body change behaviors among adolescent boys and girls. **Adolescence**, v. 39, n. 153, p. 145-66, 2004. ISSN 0001-8449. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15230071> >.

MCCORMACK, L. A. et al. Weight-related teasing in a racially diverse sample of sixth-grade children. **J Am Diet Assoc**, v. 111, n. 3, p. 431-6, Mar 2011. ISSN 1878-3570. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21338744> >.

MCCREARY, D. R.; SASSE, D. K. An exploration of the drive for muscularity in adolescent boys and girls. **J Am Coll Health**, v. 48, n. 6, p. 297-304, May 2000. ISSN 0744-8481. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10863873> >.

MCGRATH, M. **School bullying: tools for avoiding harm and liability**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

MEDEIROS, H.; ROCHA, V.; FERNANDES FILHO, J. **Dermatoglyphia e maturação. Atividade física e ciências da saúde.** Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MEDEIROS, P. et al. A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-36, 2000.

MELIM, F.; PEREIRA, B. Prática desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola? **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 55-77, 2013a.

_____. *Prática desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola?*. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 55-77, 2013b.

MENESINI, E.; MODENA, M.; TANI, F. Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. **J Genet Psychol**, v. 170, n. 2, p. 115-33, Jun 2009. ISSN 0022-1325. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19492729> >.

MENEZES FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil.** São Paulo: IBMEC, 2007.

MINAYO, M. Relaciones entre procesos sociales, violência y calidad de vida. **Salud Coletiva** v. 1, n. 1, p. 69-78, 2005.

MOORE, C. G. et al. The prevalence of violent disagreements in US families: effects of residence, race/ethnicity, and parental stress. **Pediatrics**, v. 119 Suppl 1, p. S68-76, Feb 2007. ISSN 1098-4275. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17272588> >.

MORRIS, D. **O Macaco Nu: um estudo do animal humano.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

MUTH, J.; CASH, T. Body image attitudes: what difference does gender make? . **J Community Appl Soc Psych** v. 27, p. 1438-52, 1997.

MUULA, A. S.; SIZIYA, S.; RUDATSIKIRA, E. Prevalence and socio-demographic correlates for serious injury among adolescents participating in the Djibouti 2007 Global School-based Health Survey. **BMC Res Notes**, v. 4, p. 372, 2011. ISSN 1756-0500. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21951721> >.

MÉNDEZ, R. Maricon el último. Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. **Revista D'Estudis De La Violència**, n. 3, 2007.

MÉNDEZ, R.; CETO, E. **Herramientas para combatir el Bullying Homofóbico**. Madrid: Editorial Talasa, 2007.

NANSEL, T. R. et al. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. **Arch Pediatr Adolesc Med**, v. 158, n. 8, p. 730-6, Aug 2004. ISSN 1072-4710. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15289243> >.

_____. Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. **JAMA**, v. 285, n. 16, p. 2094-100, Apr 2001. ISSN 0098-7484. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11311098> >.

NICKERSON, A. B.; MELE, D.; PRINCIOTTA, D. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. **J Sch Psychol**, v. 46, n. 6, p. 687-703, Dec 2008. ISSN 1873-3506. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19083379> >.

NOAKS, J.; NOAKS, L. Violence in school: Risk, safety and fear of crime. **Educational Psychology in Practice**, v. 16, n. 1, p. 69-73, 2000.

NOBELIUS, A.; WAINER, J. Gender and Medicine: a conceptual guide for medical educators. **Monash University School of Rural Health**, p. 20, 2004.

NOCENTINI, A.; MENESINI, E.; SALMIVALLI, C. Level and change of bullying behavior during high school: a multilevel growth curve analysis. **J Adolesc**, v. 36, n. 3, p. 495-505, Jun 2013. ISSN 1095-9254. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23523327> >.

NODARI JUNIOR, R. et al. Impressões Digitais para Diagnóstico em Saúde: Validação de Protótipo de escaneamento Informatizado. **Revista de Saúde Pública**, v. 10, n. 5, 2008.

NOGUEIRA, R. D. P. D. A. **Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar**. 2007. (Doutorado). Doutorado em Educação, PUC-SP, São Paulo.

NOPOLA-HEMMI, J. et al. Familial dyslexia: neurocognitive and genetic correlation in a large Finnish family. **Dev Med Child Neurol**, v. 44, n. 9, p. 580-6, Sep 2002. ISSN 0012-1622. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12227612> >.

NYGREN, K. et al. Adolescent Self-Reported Health in Relation to School Factors: A Multilevel Analysis. **J Sch Nurs**, May 2013. ISSN 1546-8364. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23674554> >.

OBRDALJ, E. C. et al. Trauma symptoms in pupils involved in school bullying--a cross sectional study conducted in Mostar, Bosnia and Herzegovina. **Coll Antropol**, v. 37, n. 1, p. 11-6, Mar 2013. ISSN 0350-6134. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23697244> >.

OLDEHINKEL, A. et al. Being admired or being liked: classroom social status and depressive problems in early adolescent girls and boys. **J Abnorm Child Psychol**, v. 35, p. 417-27, 2007.

OLIVEIRA, J.; BARBOSA, A. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)**, v. 25, p. 747-55, 2012.

OLWEUS, D. **Agression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington: Hemisphere, 1978.

_____. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993a.

_____. Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In: RUBIN, K. e ASENDORF, J. (Ed.). **Social withdrawal, inhibition and shyness**. Hillsdale: N. J. Erlbaum, 1993b.

_____. Bullying at school. Basic facts and an effective intervention programme. **Promot Educ**, v. 1, n. 4, p. 27-31, 48, Dec 1994a. ISSN 1025-3823. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7820380> >.

_____. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 35, n. 7, p. 1171-

90, Oct 1994b. ISSN 0021-9630. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7806605> >.

OSTBERG, V. Children in classrooms: peer status, status distribution and mental well-being. **Soc Sci Med**, v. 56, n. 1, p. 17-29, Jan 2003. ISSN 0277-9536. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12435548> >.

O'BEIRNE, C.; LARKIN, D.; CABLE, T. Coordination problems and anaerobic performance in children. . **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 11, n. 141-9 1994.

O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. Peer involvement in *bullying*: nsights and challenges for intervention. **Journal of adolescence**, v. 4, n. 22, p. 437-52, 1999.

PALMA, M.; CAMARGO, V.; PONTES, M. Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares. **Revista de Educação Física / UEM**, v. 23, n. 3, p. 421-29, 2012.

PAN, S. W.; SPITTAL, P. M. Health effects of perceived racial and religious bullying among urban adolescents in China: A cross-sectional national study. **Glob Public Health**, May 2013. ISSN 1744-1706. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23713464> >.

PATRICK, D. L. et al. Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in washington state, 2010. **Am J Public Health**, v. 103, n. 7, p. 1255-61, Jul 2013. ISSN 1541-0048. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23678925> >.

PAXTON, S. J. et al. Friendship clique and peer influences on body image concerns, dietary restraint, extreme weight-loss behaviors, and binge eating in adolescent girls. **J Abnorm Psychol**, v. 108, n. 2, p. 255-66, May 1999. ISSN 0021-843X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10369035> >.

PEARCE, M. J.; BOERGERS, J.; PRINSTEIN, M. J. Adolescent obesity, overt and relational peer victimization, and romantic relationships. **Obes Res**, v. 10, n. 5, p. 386-93, May 2002. ISSN 1071-7323. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12006638> >.

PEGUERO, A. Bullying victimization and extracurricular activity. **Journal of School Violence**, v. 7, n. 3, p. 71-85, 2008.

PELEGRINA, S.; GARCÍA-LINARES, M. C.; CASANOVA, P. F. Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? **J Adolesc**, v. 26, n. 6, p. 651-65, Dec 2003. ISSN 0140-1971. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14643738> >.

PELLEGRINI, A. A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 16, p. 77 – 93, 1995.

PELLEGRINI, A. D.; LONG, J. D. A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. **J Exp Child Psychol**, v. 85, n. 3, p. 257-78, Jul 2003. ISSN 0022-0965. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12810038> >.

PELTZER, K.; PENGPID, S. Overweight and obesity and associated factors among school-aged adolescents in Ghana and Uganda. **Int J Environ Res Public Health**, v. 8, n. 10, p. 3859-70, Oct 2011. ISSN 1660-4601. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22073017> >.

PEPLER, D. et al. Developmental trajectories of bullying and associated factors. **Child Dev**, v. 79, n. 2, p. 325-38, 2008 Mar-Apr 2008. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18366426> >.

PEREIRA, B. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

_____. **Para uma escola sem violência-estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

PEREIRA, B. et al. Bullying in portuguese schools. **School Psychology International**, v. 25, n. 2, p. 207-22, 2004.

PERREN, S.; ALSAKER, F. D. Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 47, n. 1, p. 45-57, Jan 2006. ISSN 0021-9630. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16405640> >.

PERREN, S.; STADELMANN, S.; KLITZING, K. Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften** v. 31, n. 1, p. 13-32, 2009.

PETERSON, J. L.; PUHL, R. M.; LUEDICKE, J. An experimental assessment of physical educators' expectations and attitudes: the importance of student weight and gender. **J Sch Health**, v. 82, n. 9, p. 432-40, Sep 2012. ISSN 1746-1561. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22882107> >.

PETRIDES, K. V. et al. Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. **Br J Educ Psychol**, v. 75, n. Pt 2, p. 239-55, Jun 2005. ISSN 0007-0998. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16033665> >.

PETROSKI, E.; PELEGRINI, A.; GLANER, M. Insatisfação corporal em adolescentes rurais e urbanos. . **Motricidade**, v. 5, n. 4, p. 13-25, 2009.

PHARES, V.; STEINBERG, A.; THOMPSON, J. Gender differences in peer and parental influences: Body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. . **J Youth Adolesc** v. 33, n. 5, p. 421-9, 2004.

PIEDRA, R.; LAGO, A.; MASSA, J. Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. **An Pediatr (Barc)**, v. 64, n. 2, p. 162-66, 2006.

PIEK, J. et al. The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. **British Journal of Educational Psychology**, v. 75, n. 3, p. 453-63, 2010.

PIEK, J.; BAYNAM, G.; BARRETT, N. The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. **Human Movement Science**, v. 25, n. 1, p. 65-75, 2006.

PIERCE, J. W.; WARDLE, J. Cause and effect beliefs and self-esteem of overweight children. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 38, n. 6, p. 645-50, Sep 1997. ISSN 0021-9630. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9315974> >.

PINDERHUGHES, E. et al. Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, and danger on parental behaviors **Journal of Marriage and Family** v. 63, p. 941-53, 2001.

PINHEIRO, F.; STELKO-PEREIRA, A.; WILLIAMS, L. D. A. Bullying escolar: caracterização dos alunos envolvidos, responsabilidade dos educadores e possibilidades de redução do problema. In: PARANÁ, G. D. E. D. e EDUCAÇÃO, S. D. E. D. (Ed.). **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED, 2010. p.77-88.

PINHEIRO, F.; WILLIAMS, L. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. . **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995-1018, 2009.

PINTO, R.; BRANCO, A. O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 87-95, 2011.

PINTO, R. G.; BRANCO, A. U. O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 87-95, 2011.

PIZARRO, R. **La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina** Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

PRESNELL, K.; BEARMAN, S. K.; STICE, E. Risk factors for body dissatisfaction in adolescent boys and girls: a prospective study. **Int J Eat Disord**, v. 36, n. 4, p. 389-401, Dec 2004. ISSN 0276-3478. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15558645> >.

PUHL, R. M.; KING, K. M. Weight discrimination and bullying. **Best Pract Res Clin Endocrinol Metab**, v. 27, n. 2, p. 117-27, Apr 2013. ISSN 1878-1594. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23731874> >.

PUHL, R. M.; LUEDICKE, J.; HEUER, C. Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. **J Sch Health**, v. 81, n. 11, p. 696-703, Nov 2011. ISSN 1746-1561. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21972990> >.

RAIMUNDO, R.; SEIXAS, S. Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. **Interacções**, n. 13, p. 164-86, 2009.

RANTA, K. et al. Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: the role of comorbidity. **J Adolesc**, v. 32, n. 1, p. 77-93, Feb 2009. ISSN 0140-1971. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18191998> >.

RAPIN, I. Disorders of higher cerebral function in preschool children. Second of two parts. **Am J Dis Child**, v. 142, n. 11, p. 1178-82, Nov 1988. ISSN 0002-922X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2459962> >.

REBELO, J. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Edições Asa, 1993.

REICHENCHEIM, M.; DIAS, A.; MORAES, C. Co-ocorrência de violência física conjugal e contra filhos em serviços de saúde. **Revista Saúde Pública**, v. 40, n. 4, p. 595-603, 2006.

REIJNTJES, A. et al. Costs and Benefits of Bullying in the Context of the Peer Group: A Three Wave Longitudinal Analysis. **J Abnorm Child Psychol**, May 2013. ISSN 1573-2835. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23686239> >.

RENKL, M. Oldest, youngest, or in between: how your child's birth order can affect her personality—and what you can do to influence its impact. **Parenting** v. 16, n. 5, 2002.

RESNICK, M. D. et al. Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. **JAMA**, v. 278, n. 10, p. 823-32, Sep 1997. ISSN 0098-7484. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9293990> >.

REULBACH, U. et al. Weight, body image and bullying in 9-year-old children. **J Paediatr Child Health**, v. 49, n. 4, p. E288-93, Apr 2013. ISSN 1440-1754. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23530984> >.

RICCIARDELLI, L.; MCCABE, M. Sociocultural and individual influences on muscle gain and weight loss strategies among adolescent boys and girls. **Psychol Sch**, v. 40, n. 2, p. 209–24, 2003.

RICCIARDELLI, L. A.; MCCABE, M. P. Dietary restraint and negative affect as mediators of body dissatisfaction and bulimic behavior in adolescent girls and boys. **Behav Res Ther**, v. 39, n. 11, p. 1317-28, Nov 2001. ISSN 0005-7967. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11686266> >.

RICHTER, M.; MOOR, I.; VAN LENTHE, F. J. Explaining socioeconomic differences in adolescent self-rated health: the contribution of material, psychosocial and behavioural factors. **J Epidemiol Community Health**, v. 66, n. 8, p. 691-7, Aug 2012. ISSN 1470-2738. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21543387> >.

RIGBY, K. Peer victimisation at school and the health of secondary school students. **Br J Educ Psychol**, v. 69 (Pt 1), p. 95-104, Mar 1999. ISSN 0007-0998. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10230345> >.

_____. **A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia.** Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department, 2002.

RIGBY, K.; SLEE, P. T. Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. **J Soc Psychol**, v. 131, n. 5, p. 615-27, Oct 1991. ISSN 0022-4545. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1798296> >.

RIVERS, I. Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. **Hogrefe & Huber Publishers**, v. 25, n. 4, p. 169–75, 2004.

ROCHA, M.; COSTA, C.; NETO, I. *Bullying* e o papel da sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 191-99, 2013.

ROCHA, M.; COSTA, C. D. A.; PASSOS NETO, I. D. F. Bullying e o papel da sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 16, p. 191-9, 2013.

RODKIN, P. C. et al. Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. **Dev Psychol**, v. 36, n. 1, p. 14-24, Jan 2000. ISSN 0012-1649. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10645741> >.

ROMAN, C. G.; TAYLOR, C. J. A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. **J Sch Health**, v. 83, n. 6, p. 400-7, Jun 2013. ISSN 1746-1561. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23586884> >.

ROSA, M.; OREY, D. Ethnomodeling: a pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. . **Journal of Mathematical Modelling and Application**, v. 1, n. 3, p. 58-67, 2010.

_____. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética.** **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 865-79, 2012.

ROSE, D.; ABRAMSON, L. Developmental predictors of depressive cognitive style: Research and theory. . In: CICCHETTI, D. e TOTH, S. (Ed.). **Developmental perspectives on depression.**. New York: University of Rochester Press, 1992a. p.323-49.

_____. Developmental predictors of depressive cognitive style: research and theory In: CICCHETTI, D. e TOTH, S. (Ed.). **Developmental perspectives on depression.**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 1992b. p.323-49.

RUNYON, M. et al. Etiology and surveillance in child maltreatment In: LUTZKER, J. (Ed.). **Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies** Washington: APA, 2006. p.23-48.

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: a review. . **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, p. 112–20, 2010.

SALMIVALLI, C.; KÄRNÄ, A.; POSKIPARTA, E. From peer putdowns to peer support: a theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. . In: JIMERSON, S.;SWEARER, S., *et al* (Ed.). **Handbook of bullying in schools: An international perspective** ^{New York}: Guilford, 2010. p.441-54.

SALMIVALLI, C. et al. Bullying as a group process: participant roles and their relations to socialstatus within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, p. 1-15, 1996.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M.; POSKIPARTA, E. Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. **J Clin Child Adolesc Psychol**, v. 40, n. 5, p. 668-76, 2011. ISSN 1537-4424. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21916686> >.

SANTOS, L.; MARTURANO, E. Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, p. 377-93 1999.

SANTOS, M. D. **O impacto do bullying na escola**. 2010. (Graduação). Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física.**, v. 18, p. 33-44, 2004.

SCARPA, S. et al. Peer-victimization during physical education and enjoyment of physical activity. **Percept Mot Skills**, v. 115, n. 1, p. 319-24, Aug 2012. ISSN 0031-5125. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23033766> >.

SCHERECK, C.; MILLER, J.; GIBSON, C. Trouble in the school yard: a study of the risk factors of victimization at school **Crime & delinquency**, v. 49, n. 3, p. 460-84, 2003.

SCHILLING, F. **Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas**. In: PARANÁ;EDUCAÇÃO, S. D. E. D., *et al* (Ed.). **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED – Pr, 2010. p.172.

SCHOEMAKER, M.; KALVERBOER, A. Social and affective problems in children who are clumsy: How early do they begin? . **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 11, p. 130–40, 1994.

SCHRECK, C.; MILLER, J.; GIBSON, C. Trouble in the school yard: a study of the risk factors of victimization at school. **Crime & delinquency**, v. 49, n. 3, p. 460-84, 2003.

SEALS, D.; YOUNG, J. Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. **Adolescence**, v. 38, n. 152, p. 735-47, 2003. ISSN 0001-8449. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15053498> >.

SELIKOWITZ, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SENRA, L.; LOURENÇO, L.; PEREIRA, B. **Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura**. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 297-309, 2011.

SHARP, S. How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. **Educational and Child Psychology**, v. 12, p. 81–8, 1995.

SHARP, S.; THOMPSON, D. Sources of stress: a contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. **School Psychology International**, v. 13, p. 229-41, 1992.

SHAYWITZ, B. A.; FLETCHER, J. M.; SHAYWITZ, S. E. Attention-deficit/hyperactivity disorder. **Adv Pediatr**, v. 44, p. 331-67, 1997.

ISSN 0065-3101. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9265975>>.

SIANN, G. et al. Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. **Educational Research**, v. 36, n. 2, p. 123-34, 1994.

SIEGEL, J. M. et al. Body image, perceived pubertal timing, and adolescent mental health. **J Adolesc Health**, v. 25, n. 2, p. 155-65, Aug 1999. ISSN 1054-139X. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10447043>>.

SILVA, I. D.; DANTAS, P.; MATTOS, M. A correlação entre dermatoglifia e maturação e a sua utilização na educação física escolar. **In: IX Encontro fluminense de educação física escolar. A licenciatura em foco: A formação do professor de Educação Física escolar**, p. 18-22, 2005.

SILVA, J. D. et al. Motor and learning disabilities in school children with low academic performance **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 22, n. 1, 2012.

SILVA, M.; PEREIRA, B. A violência como fator de vulnerabilidade na ótica de adolescentes escolares. **Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas**, 2008.

_____. A violência como factor de vulnerabilidade segundo os adolescentes: estudo em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 43, p. 125-40, 2009.

SIMÃO, A.; FREIRE, I.; FERREIRA, A. **Maus-tratos entre pares na escola — um estudo contextualizado.** . Actas do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas Brasília: UNESCO Observatório de Violências nas Escolas Universidade Católica de Brasília 2004.

SINGH-MANOUX, A.; MARMOT, M. G.; ADLER, N. E. Does subjective social status predict health and change in health status better than objective status? **Psychosom Med**, v. 67, n. 6, p. 855-61, 2005 Nov-Dec 2005. ISSN 1534-7796. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16314589>>.

SMITH, P. Bullying: Recent Developments. **Child and Adolescent Mental Health.**, v. 9, n. 3, p. 98–103, 2004.

SMITH, P.; MADSEN, K. **Action against bullying.** XIV Meetings of the International Society on the Study of Behavioural Development Quebec, Canada 1996.

SMITH, P.; SHARP, S. **School bullying: insights and perspectives.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 1994.

SMITH, P. K.; ANANIADOU, K.; COWIE, H. Interventions to reduce school bullying. **Can J Psychiatry**, v. 48, n. 9, p. 591-9, Oct 2003. ISSN 0706-7437. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14631879> >.

SMITH, P. K. et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 49, n. 4, p. 376-85, Apr 2008. ISSN 1469-7610. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18363945> >.

SMOLAK, L.; LEVINE, M. P.; THOMPSON, J. K. The use of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire with middle school boys and girls. **Int J Eat Disord**, v. 29, n. 2, p. 216-23, Mar 2001. ISSN 0276-3478. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11429984> >.

SOARES, J.; ALVES, M. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-65, 2003.

SOURANDER, A. et al. What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. **Pediatrics**, v. 120, n. 2, p. 397-404, Aug 2007. ISSN 1098-4275. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17671067> >.

SPENCE, S.; MATOS, M. Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. . In: MATOS, M.; SIMÕES, C., *et al* (Ed.). **Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social.** . Lisboa: IRS/MJ, 2000.

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, n. 27, p. 87-103, 2001.

STANKOV, I.; OLDS, T.; CARGO, M. Overweight and obese adolescents: what turns them off physical activity? **Int J Behav Nutr Phys Act**, v. 9, p. 53, 2012. ISSN 1479-5868. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22554016> >.

STEIN, L. **TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STELKO-PEREIRA, A.; WILLIAMS, L. D. A.; FREITAS, L. Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar – versão estudantes. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 3, p. 403-11 2010.

STEVANATO, I. et al. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.

STEVENSON, D. L.; BAKER, D. P. The family-school relation and the child's school performance. **Child Dev**, v. 58, n. 5, p. 1348-57, Oct 1987. ISSN 0009-3920. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3665650> >.

STICE, E.; BEARMAN, S. K. Body-image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: a growth curve analysis. **Dev Psychol**, v. 37, n. 5, p. 597-607, Sep 2001. ISSN 0012-1649. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11552756> >.

STICE, E.; PRESNELL, K.; SPANGLER, D. Risk factors for binge eating onset in adolescent girls: a 2-year prospective investigation. **Health Psychol**, v. 21, n. 2, p. 131-8, Mar 2002. ISSN 0278-6133. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11950103> >.

STONE, S.; HAN, M. **Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants**. *Child Youth Serv Rev* v. 27, p. 51–66, 2005.

STORCH, E. A. et al. Peer victimization, psychosocial adjustment, and physical activity in overweight and at-risk-for-overweight youth. **J Pediatr Psychol**, v. 32, n. 1, p. 80-9, 2007 Jan-Feb 2007. ISSN 0146-8693. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16601255> >.

STRAUSS, R.; POLLACK, H. Social Marginalization of Overweight Children. **Arch Pediatr Adolesc Med**, v. 157, p. 746-75, 2003.

STUEVE, A. et al. Rethinking the bystander role in school violence prevention. **Health Promot Pract**, v. 7, n. 1, p. 117-24, Jan 2006. ISSN 1524-8399. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16410428>>.

SUDERMANN, M.; JAFFE, P.; SCHIECK, E. **Bullying: Information for parents and teachers**. 1996. Disponível em: <
<http://www.lfcc.on.ca/bully.htm>>.

SWEETING, H.; WEST, P. Being different: Correlates of the experiences of teasing and bullying at age 11. . **Research Papers in Education**, v. 16, p. 225-46, 2001.

SÁNCHEZ, A.; BERTOLOZZI, M. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? . **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 319-24, 2007.

TANI, F. et al. Bullying and the big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. **School Psychology International**, v. 24, n. 2, p. 131-46, 2003.

TAYLOR, R. et al. Association of financial resources with parenting and adolescent adjustment in African American families **Journal of Adolescent Research**, v. 19, n. 3, p. 267-83, 2004.

THOMPSON, J. et al. **Exactng Beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance**. . Washington: American Psychological Association, 1999.

THOMPSON, R. J. et al. Behavior problems in children with the presenting problem of poor school performance. **J Pediatr Psychol**, v. 15, n. 1, p. 3-20, Feb 1990. ISSN 0146-8693. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2324908>>.

TIGGEMANN, M. Body image across the adult life span: stability and change. **Body Image**, v. 1, n. 1, p. 29-41, Jan 2004. ISSN 1873-6807. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18089139>>.

TIROSH, E. et al. Learning disabilities with and without attention-deficit hyperactivity disorder: parents' and teachers' perspectives. **J Child Neurol**, v. 13, n. 6, p. 270-6, Jun 1998. ISSN 0883-0738. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9660510> >.

TRICHES, R.; GIUGLIANI, E. Insatisfação corporal em escolares de dois municípios da região Sul do Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 20, n. 8, p. 119-28, 2007.

TSANG, S. K.; HUI, E. K.; LAW, B. C. Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. **ScientificWorldJournal**, v. 11, p. 2278-86, 2011. ISSN 1537-744X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22194663> >.

TWEMLOW, S. W.; FONAGY, P.; SACCO, F. C. The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. **Ann N Y Acad Sci**, v. 1036, p. 215-32, Dec 2004. ISSN 0077-8923. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15817740> >.

ULRICH, D. **Test of gross motor development - second edition: examiner's manual**. Austin/Texas: Pro. Ed., 2000.

UNESCO. **Abrindo espaços: educação e cultura de paz**. Brasília: UNESCO, 2001.

VACCARINO, V. et al. Ischaemic heart disease in women: are there sex differences in pathophysiology and risk factors? Position paper from the working group on coronary pathophysiology and microcirculation of the European Society of Cardiology. **Cardiovasc Res**, v. 90, n. 1, p. 9-17, Apr 2011. ISSN 1755-3245. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21159671> >.

VAILLANCOURT, T. et al. Places to avoid: population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. . **Canadian Journal of School Psychology**, v. 25, n. 1, p. 40-54, 2010.

VAILLANCOURT, T.; HYMEL, S. Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. **Aggressive Behavior**, v. 32, p. 396-408, 2006.

VALENTINI, N. E. A. Teste de Desenvolvimento Motor Grosso: validade e consistência interna para uma população gaúcha. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desenvolvimento Humano.**, v. 10, n. 4, p. 399-404, 2008.

VALLEJO-NÁGERA, J. **Guía práctica de psicología**. Madrid: Temas de Hoy, 1997.

VIENO, A.; GINI, G.; SANTINELLO, M. Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. **J Sch Health**, v. 81, n. 7, p. 393-9, Jul 2011. ISSN 1746-1561. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21668879> >.

VIGNOLI, J. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. . Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

VIZZOTTO, M. **Ausência paterna e rendimento escolar**. 1988. (Mestrado). PUCCAMP, Campinas.

WAISELFISZ, J. **Mapa da Violência IV: os Jovens do Brasil - juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 2004.

WALKER, H.; GRESHAM, F. Making schools safer and violence free. . **Intervention in School and Clinic**, v. 32, n. 4, p. 199-204, 1997.

WANG, J.; IANNOTTI, R. J.; LUK, J. W. Bullying victimization among underweight and overweight U.S. youth: differential associations for boys and girls. **J Adolesc Health**, v. 47, n. 1, p. 99-101, Jul 2010. ISSN 1879-1972. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20547298> >.

_____. Patterns of adolescent bullying behaviors: physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. **J Sch Psychol**, v. 50, n. 4, p. 521-34, Aug 2012. ISSN 1873-3506. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22710019> >.

WANG, J.; IANNOTTI, R. J.; NANSEL, T. R. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. **J Adolesc Health**, v. 45, n. 4, p. 368-75, Oct 2009. ISSN 1879-1972. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19766941> >.

WARDLE, J.; ROBB, K.; JOHNSON, F. Assessing socioeconomic status in adolescents: the validity of a home affluence scale. **J Epidemiol Community Health**, v. 56, n. 8, p. 595-9, Aug 2002. ISSN 0143-005X. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12118050>>.

WARDLE, J.; VOLZ, C.; C, G. Social variation in attitudes to obesity in children. . **International Journal of Obesity** v. 19, p. 562-9., 1995.

WARREN, B. J. Two sides of the coin: the bully and the bullied. **J Psychosoc Nurs Ment Health Serv**, v. 49, n. 10, p. 22-9, Oct 2011. ISSN 0279-3695. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21956790>>.

WEINECK, J. **Biologia do esporte**. . 7. São Paulo: Manole, 2005.

WERNER, D. A evolução do ser humano. In: WERNER, D. (Ed.). **Uma introdução às culturas humanas: comida, sexo, e magia e outros assuntos antropológicos**. . Petrópolis: Vozes, 1990. p.21-8.

WHITNEY, I.; SMITH, P. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. **Educational Research**, v. 35, p. 3-25, 1993.

WILLIAMS, L. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Revista brasileira de educação especial**, v. 9, n. 2, p. 141-54, 2003.

WILLIAMS, L. D. A.; STELKO-PEREIRA, A. A associação entre violência doméstica e violência escolar: uma análise preliminar. **Educação: Teoria e Prática** v. 18, n. 30, p. 25-35, 2008.

WILSON, M. L. et al. Weight status, body image and bullying among adolescents in the Seychelles. **Int J Environ Res Public Health**, v. 10, n. 5, p. 1763-74, May 2013. ISSN 1660-4601. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23644826>>.

WITTCHEN, H. U.; STEIN, M. B.; KESSLER, R. C. Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and co-morbidity. **Psychol Med**, v. 29, n. 2, p. 309-23, Mar 1999. ISSN 0033-2917. Disponível em: <
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10218923>>.

WOLAK, J.; MITCHELL, K. J.; FINKELHOR, D. Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. **J Adolesc Health**, v. 41, n. 6 Suppl 1, p. S51-8, Dec 2007. ISSN 1879-1972. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18047945> >.

WOLKE, D. et al. Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. **Br J Psychol**, v. 92, n. Pt 4, p. 673-96, Nov 2001. ISSN 0007-1269. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11762868> >.

WONG, D. et al. School bullying among Hong Kong Chinese primary school children **Youth and Society**, v. 40, n. 1, p. 35-54, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on violence and health**. Geneva: WHO, 2002.

_____. **WHO Child Growth Standards: Methods and development: Head circumference-for-age, arm circumference-for-age, triceps skinfold-for-age and subscapular skinfold-for-age**. . Geneva: World Health Organization, 2007.

_____. **The global burden of disease: 2004 update**. Geneva: World Health Organization, 2008.

YANG, K.; CHUNG, H.; KIM, U. The effects of school violence on the psychological adjustment of Korean adolescents: A comparative analysis of bullies, victims, and bystanders. In: HWANG, K. e YANG, K. (Ed.). **Progress in Asian social psychology: conceptual and empirical contributions**. Westport: Greenwood Publishing Group, 2003. p.263-75.

YANG, S. J. et al. Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 45, n. 1, p. 69-77, Jan 2006. ISSN 0890-8567. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16327583> >.

_____. Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: a 2-year longitudinal study in Korean school children. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, v. 22, n. 5, p. 309-18, May 2013. ISSN 1435-165X. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23640732> >.

YEN, C. F. et al. Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in Taiwanese adolescents. **Child Abuse Negl**, v. 37, n. 4, p. 263-72, Apr 2013. ISSN 1873-7757. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23484950> >.

_____. Normative data on anxiety symptoms on the Multidimensional Anxiety Scale for Children in Taiwanese children and adolescents: differences in sex, age, and residence and comparison with an American sample. **Child Psychiatry Hum Dev**, v. 41, n. 6, p. 614-23, Dec 2010. ISSN 1573-3327. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20490911> >.