

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
NÍVEL MESTRADO

MARÍLIA JUSTINO RAMOS GALDINO

Promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto
escolar: qual o papel das figuras significativas?

RECIFE

2013

MARÍLIA JUSTINO RAMOS GALDINO

Promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Desenvolvimento Cognitivo.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.

Co-orientador: Prof. Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento.

RECIFE

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz |Gominho.CRB-4 985

G149p Galdino, Marília Justino Ramos.
Promoção de resiliência em alunos vítimas de bullying no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas? / Marília Justino Ramos Galdino. – Recife: O autor, 2013.
147 f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Co-orientador: Prof. Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.
Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Bullying nas escolas. 3. Assédio nas escolas. 4. Resiliência . I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde. (Orientadora). II. Nascimento, Alexsandro Medeiros do (Co-orientador). III. Título.

150 CDD (22.ed.)

UFPE (CFCH2013-36)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marilia Justino Ramos Galdino

Promoção de Resiliência em Alunos Vítimas de *Bullying* no Contexto Escolar: qual o papel das figuras significativas?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora

Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dr. Aurino Lima Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dr. Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE

Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico este trabalho **aos meus pais, Agrinaldo Luna Ramos e Luciene Justino Ramos**, pelo apoio e carinho que me deram em todos os momentos de minha vida. **A meu esposo e companheiro, Adriano Galdino**, pela paciência e compreensão em todos os momentos que passei dedicando a este estudo.

E ao meu filho Adrianinho, que me faz querer sempre mais.

Agradecimentos

Ao escrever esta dissertação, minha própria capacidade de resiliência foi testada repetidas vezes por desafios estressantes da vida acadêmica. Muito apoio, atenção, carinho e relacionamentos fortes permitiram-me perseverar, o que me possibilitou alcançar o almejado e poder bradar com muita alegria: “o tempo de cantar chegou” (Cantares 2:11-12a).

A conclusão deste trabalho significa uma etapa vencida no meu percurso pessoal, acadêmico e profissional. Esta vitória, no entanto, só foi possível pelo suporte que obtive de muitas pessoas especiais, que fazem parte de minha rede de apoio e solidariedade.

O primeiro agradecimento é para **DEUS**, autor da minha vida, meu exímio Mestre, fonte de toda sabedoria e poder. Rendo graças ao Altíssimo e anuncio de manhã a sua benignidade e, durante as noites, a sua fidelidade. Sou grata por Ele mostrar-me que é possível ter disciplina em todos os contextos de minha vida e, em especial, por ensinar-me que os momentos difíceis são os mais prazerosos para desfrutar o sabor da vitória. A Ele ofereço toda honra, toda glória, todo louvor e o agradeço por tudo que sou.

Agradeço a minha *família* que é a maior fonte de força e encorajamento. **Meu pai, Agrinaldo Ramos**, por ter me proporcionado boas condições de estudo, por confiar em mim e me oportunizar um bom futuro. Obrigada por não medir esforços para meus estudos, sei que seu orgulho por mim é tímido, mas é externalizado por um olhar que brilha. À sua esposa **Maria Helena Ramos** que, muitas vezes, cuidou do nosso Adrianinho para que eu pudesse desenvolver minha dissertação.

À **minha mãe e amiga, Luciene Ramos**, por seu amor, seu apoio e sua amizade incondicionais. Obrigada minha confidente, por sempre acreditar em mim, escutar minhas ideias e acolher-me nos momentos mais delicados. Ao seu esposo, **Rosivaldo Almeida**, que nunca mediu esforços para se descolar de sua casa e cuidar juntamente com você do nosso Adrianinho.

Ao meu esposo, maior incentivador e companheiro de todos os meus momentos, Adriano Galdino, por ser compreensivo, paciente e por ajudar-me a realizar esse sonho. Obrigada, meu amor, por ter abdicado de tantas coisas para me ver feliz, por estar sempre ao meu lado, me apoiar em cada novo sonho e me amar conhecendo minhas imperfeições. Foram muitas noites mal-dormidas, horas sem poder me dedicar a você. Só nós sabemos que todas as dificuldades jamais foram maiores do que o nosso amor.

Ao meu irmão Anderson Ramos, pela colaboração em etapa da construção deste trabalho. **A minha irmã Jéssica Pereira**, que mesmo com sua vida frenética se dispôs a cuidar do nosso Adrianinho.

A minha sogra Maria Helena Galdino que sempre cuidou de mim para que eu pudesse seguir com minha vida acadêmica. **Ao meu cunhado Xande** que nunca negou sua ajuda e que até nos singelos atos tinham um grande valor para mim.

Meu agradecimento mais do que especial à **minha querida amiga e orientadora, Sandra Ataíde**, que acompanhou minuciosamente a todo processo de construção da presente dissertação. Agradeço a sua dedicação, as reflexões que sempre me propôs, a enorme paciência com minhas dificuldades. És uma pessoa admirável, uma excelente professora e orientadora, não só pelo conhecimento, mas pela sua sensibilidade. Sou grata a você pelas conversas, acolhidas, pelos abraços afetuosos que falam, pelo relacionamento carinhoso e atencioso que estabeleceu comigo. Minha mentora acadêmica!

Ao meu co-orientador, Alessandro Medeiros, por suas valiosas sugestões e cooperação de variadas formas durante este período, o que me proporcionou a aprendizagem num viés também quantitativo, isso avançou os meus conhecimentos acadêmicos. Muito obrigada, professor Alex!

Agradeço também o carinho e atenção de cada um dos **docentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva** que contribuíram imensamente nesse processo de tornar-me pesquisadora.

Aos professores: Aurenéa Maria de Oliveira, com quem tive o privilégio de ser monitora de sua disciplina, no período da graduação; **Aurino Lima Ferreira**, que através do grupo de estudo sobre resiliência tem me ensinado com tanto carinho a compreender e pesquisar mais sobre o assunto; **Ana Lúcia Felix dos Santos**, com quem tive o prazer de realizar o estágio à docência. Essas experiências tem enriquecido bastante meu conhecimento acadêmico.

A todos os participantes da pesquisa, professores, coordenadores e diretores que permitiram a efetivação deste estudo.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado, com os quais tive a oportunidade de construir, trocar conhecimentos e, sobretudo, de aprender. Em especial agradeço a **Marcelle Pereira, Rebeca Duarte, Patrícia Barboza, Guilherme Cabral** que me ajudou quanto à análise quantitativa desse estudo, agradeço também a **minha querida amiga Emanuelle Pontual**, com a qual tive momentos felizes, muitas risadas, preocupações compartilhadas e companheirismo.

O que nos permitiu construir um grande laço de amizade que terei sempre comigo. Obrigada Manu!

Agradeço a todos os/as meus/minhas amigos/amigas pessoais, que compreenderam minhas ausências em tantos momentos. Especialmente **ao meu mentor espiritual, Bispo Felipe Gomes** e sua esposa, **a Bispa Maely Pestana**, **aos meus líderes do diaconato: Marcos Gomes e Ana Carla Arruda**, **a minha querida amiga Elisama Gomes (Zaminha)**. Vocês são cartas vivas, exemplos de perseverança e espelhos para muitos. Fundamentais para minha vida, ensinaram-me a essência do amor, perdão, humildade e intrepidez. Também aprendi com vocês a viver e promover no outro a capacidade de resiliência.

A minha princesinha, Pryscylla Karla, por ter colaborado na plotagem dos dados da minha pesquisa, **a Rosemary Freitas** por ter me ajudado na leitura da dissertação, **a Fátima Ramos** pelo apoio que sempre me deu nessa fase tão importante para mim, **a James e Cristina Madden** por terem colaborado no abstract.

A Dona Bibi que de uma forma tão sutil e amorosa tem sido um instrumento de Deus para abençoar minha família, quanto a isso não tenho dúvidas!

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro a esta pesquisa, permitindo a concretização deste sonho.

Aos funcionários do departamento, pelo atendimento, por ter resolvido vários assuntos e tirado as minhas dúvidas.

Por fim, não poderia deixar de mencionar **Nick**, nosso poodle branco, que foi meu companheiro constante ao computador em todos os horários em que estive desenvolvendo minha dissertação, inclusive nas madrugadas. Com seu pêlo felpudo, meu cachorrinho deitava em meus pés e massageava-os, proporcionou várias pausas para brincar com ele e fazer pequenos lanches.

Os sofrimentos nos obrigam a metamorfosear-nos e nunca perdermos a esperança de mudar a maneira de viver.

(Cyrulnik, 2001)

RESUMO

Galdino, M. J. R. (2013). Promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas? Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

A violência no âmbito escolar não apenas se manifesta de forma explícita, mas também de maneira sutil, sendo esta a que gera e alimenta aquela, tendo como resultado acontecimentos trágicos que atingem não só a comunidade acadêmica, mas a população de maneira geral. Trata-se do fenômeno *bullying*, considerado um tipo de violência que ocorre de forma repetitiva, contínua, persistente e sem um motivo aparente. Porém, o *bullying* pode ser superado, pois é possível que mesmo passando por esse tipo de violência, certas pessoas conseguem superá-la e sair dela vitoriosas. Diz-se que essas pessoas apresentam capacidade de resiliência, fenômeno que se apresenta como uma esperança e, acima de tudo, impulsiona à ação e engajamento, é um construto que reafirma o humano como aquele capaz de superar adversidades. Destarte, este estudo teve como objetivo geral compreender se o apoio da figura significativa favorece o desenvolvimento de capacidade de resiliência nos alunos vítimas do *bullying*, no contexto escolar, e como objetivos específicos: 1) analisar as estratégias cognitivas que os alunos com e sem capacidade de resiliência utilizam para lidar com o *bullying*, no ambiente escolar; 2) verificar se as vítimas desse tipo de violência contam ou contaram com o apoio de figuras significativas na promoção de resiliência e quem são essas figuras; 3) identificar os tipos de relação afetiva que os alunos vítimas desse tipo de violência com e sem capacidade de resiliência mantêm com as figuras significativas; 4) verificar o papel da figura significativa a partir das práticas parentais em seus dois fatores básicos – exigência e responsividade; 5) desenvolver e validar uma escala que avalie o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar; 6) aprofundar o conhecimento sobre as características psicométricas da Escala de Disposição ao Bullying de Santos e Nascimento (2012) avaliando sua estrutura fatorial pelas metodologias da psicometria clássica (análise fatorial) e da teoria das facetas (análises multidimensionais não métricas). Participaram da pesquisa onze turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em duas escolas públicas estaduais de Recife e Olinda/PE. Para efetivação dos objetivos, foram aplicados em cada turma, cinco instrumentos: quatro escalas e um questionário, para mensuração dos fenômenos – *bullying* e resiliência. Esses instrumentos possibilitaram que os próprios alunos informassem acerca da experiência deles com esses dois fenômenos e a figura significativa. A coleta foi realizada em duas etapas, ou seja, primeiramente, foram aplicadas as escalas e na mesma semana, o questionário. Para realização da pesquisa, optou-se por tomar como fundamento, de forma associada, as abordagens quantitativa e qualitativa. Os dados foram tratados através do software estatístico SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences) e para avaliação das qualidades psicométricas das escalas, utilizou-se a Análise Fatorial e análises multidimensionais não métricas do tipo SSA (*Similarity Structure Analysis*). Para análise estatística das variáveis utilizaram-se Correlações Paramétricas (Coeficiente de Pearson); Correlações Não-Paramétricas (Coeficiente de Spearman); Teste de Kruskal-Wallis e Regressões passo-a-passo. Já em se tratando da análise dos relatos contidos no questionário, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática (Bardin, 2008). Os resultados, em geral, confirmaram a hipótese de que o apoio fornecido pelas figuras significativas aos alunos vítimas de *bullying* os ajuda a promover resiliência de maneira que apresentem estratégias cognitivas para lidarem com esse tipo de violência no contexto escolar.

Palavras-chave: Vítimas de *bullying*. Resiliência. Figuras significativas.

ABSTRACT

Galdino, M. J. R. (2013). Resilience promotion on scholars bullying victims in a high school context: which is the function of the significant figures? Master degree dissertation. Departamento de Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Violence in the school environment is manifested not only explicitly, but also in subtle ways. These subtle ways are often the ones that generate and feed the problem, resulting in tragic events that affect not only the academic community, but the population in general. This is the bullying phenomenon, considered a type of violence that occurs repeatedly, continuously, persistently and for no apparent reason. However, bullying can be overcome, it is possible that even going through this kind of violence, certain people can overcome it and come out of it victorious. It is said that these people exhibit resilience, a phenomenon that presents itself as a hope and above all, impels to action. This engagement is then a construct that reaffirms the humanity of the victim as one who can overcome adversity. Therefore, this study is aimed at understanding the significant support of the figure favors the development of resilience in students victims of bullying in the school context, and specific objectives: This study had as its general goal, to understand and comprehend the significant support figures and what favors the development capacity for resilience in students who are the victims of Bullying in the school environment. Its specific objectives: 1) To analyze the cognitive strategies that students with and without resilience capacity use to deal with bullying in the school environment; 2) Verify that the victims of such violence have had the support of significant figures in the promotion of resilience and identify who these figures were; 3) Identify the types of affective relationships student victims of such violence with and without resilience remain with the significant figures; 4) verify the role of significant figure from parental practices in its two basic factors - demandingness and responsiveness; 5) develop and validate a scale to assess the development of resilience to bullying in the school environment; 6) Deepen the knowledge about the Psychometric peculiarities of the Scale of Bullying Disposition of Santos and Nascimento (2012) evaluating the factorial structure through the methodologies of the classical Psychometric (factor analysis) and from the Facet Theory (non-metric multidimensional analysis). Participants were eleven classes of Elementary School II (6th to 9th grade) in two public schools in Recife and Olinda / PE. For realization of the goals were applied in each class, five instruments: four scales and a questionnaire for the measurement of phenomena - bullying and resilience. These tools have enabled the students to inform them about the experience with these two phenomena and significant figure. The collection was performed in two stages, ie first, and scales were applied in the same week, the questionnaire. For this research, we chose to take as a foundation, so associated, the quantitative and qualitative approaches. The data were processed using the SPSS 13.0 statistical software (Statistical Package for the Social Sciences) and to evaluate the psychometric properties of the scales, we used the factor analysis and non-metric multidimensional analysis type SSA (Similarity Structure Analysis). Statistical analysis of the variables were used Parametric Correlations (Pearson coefficient), Non-Parametric Correlations (Spearman coefficient), Kruskal-Wallis and Regressions step-by-step. Already in the case of the analysis of the reports contained in the questionnaire, we used the technique of content analysis in thematic (Bardin, 2008). The results generally confirmed the hypothesis that the support provided by significant figures students bullied helps to promote resilience in ways that present cognitive strategies to deal with this kind of violence in the school context.

Keywords: Victims of bullying. Resilience. Significant figure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição gráfica dos valores próprios da <i>EDB</i>	072
Figura 2. Projeção SSA para Vitimização e Prática da <i>EDB</i>	075
Figura 3. Distribuição gráfica dos valores próprios da <i>ERB</i>	077
Figura 4. Projeção SSA para Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal e Assertividade da <i>ERB</i>	080
Figura 5. Distribuição gráfica dos valores próprios da <i>ERES</i>	082
Figura 6. Projeção SSA para Resolução de ações e valores, Autoconfiança e capacidade de adaptação da <i>ERES</i>	085
Figura 7. Projeção SSA para Exigência e Responsividade - Mãe da <i>EEP</i>	086
Figura 8. Projeção SSA para Exigência e Responsividade - Pai da <i>EEP</i>	087

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Análise fatorial da Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB) (<i>eigenvalue</i> > 1 e saturação > .40).....	073
Tabela 2. Análise fatorial da Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB) (<i>eigenvalue</i> > 1 e saturação > .40).....	078
Tabela 3. Análise fatorial da Escala de Resiliência (ERES) (<i>eigenvalue</i> > 1 e saturação > .40).....	083
Tabela 4. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Disposição ao Bullying e os itens das escalas de Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).....	089
Tabela 5. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Resiliência ao Bullying e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).....	090
Tabela 6. . Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Resiliência Geral e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).....	091
Tabela 7. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Exigência e Responsividade (Pai) e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral e Exigência e Responsividade (Mãe).....	092
Tabela 8. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Exigência e Responsividade (Mãe) e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral e Exigência e Responsividade (Mãe).....	093
Tabela 9. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (frequência dos ataques de bullying e nível de gravidade dos ataques desse tipo de violência) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe)	094
Tabela 10. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (série escolar; sexo; idade) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).....	095
Tabela 11. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (renda pessoal; renda responsável masculino; renda responsável feminino) e os itens das Escalas de Disposição ao	

Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe)	096
Tabela 12. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (horas de estudo extra escola; sofre ou sofreu bullying) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe)	096
Tabela 13. Configurações das famílias dos participantes do estudo	097
Tabela 14. Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> das Médias dos Fatores da Escala de Disposição ao Bullying, Escala de Resiliência ao Bullying, Escala de Resiliência, Escala de Exigência e Responsividade (Pai) e Escala de Exigência e Responsividade (Mãe) tomando-se como variável de agrupamento Tipos de configurações familiares	098
Tabela 15. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente o fator Disposição à Vitimização por Bullying da EDB (Escala de Disposição ao Bullying Escolar) e como variável independente o fator Responsividade – Mãe da EEP (Escala de Estilos Parentais)	099
Tabela 16. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente o fator Disposição à Prática de Bullying da EDB (Escala de Disposição ao Bullying Escolar) e como variáveis independentes os fatores Exigência – Mãe e Responsividade – Pai da EEP (Escala de Estilos Parentais)	099
Tabela 17. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente o fator Resolução de ações e valores da ERES (Escala de Resiliência) e como variável independente o fator Responsividade – Mãe da EEP (Escala de Estilos Parentais).....	100

LISTA DE SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência
APA	American Psychological Association
CEP-RUA	Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua
EDB	Escala de Disposição ao Bullying Escolar
EEP	Escala de Estilos Parentais
ERB	Escala de Resiliência ao Bullying na Escola
ERES	Escala de Resiliência
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
QEE	Questionário Sobre Experiências Escolares
SSA	Similarity Structure Analysis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE TABELAS	XI
LISTA DE SIGLAS	XIII
SUMÁRIO	XIV
INTRODUÇÃO	016
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	020
1.1 Discutindo o fenômeno <i>bullying</i>	020
1.2 Os personagens do fenômeno <i>bullying</i> : quem maltrata, quem sofre e quem assiste.....	028
1.3 As consequências do fenômeno <i>Bullying</i> na vida das vítimas.....	033
1.4 Discutindo a resiliência.....	036
1.5 A origem dos estudos sobre resiliência e suas repercussões na atualidade.....	041
1.6 O apoio de figuras significativas no desenvolvimento de capacidade de resiliência.....	051
1.7 O ambiente social e as dimensões cognitiva e afetiva na perspectiva de Wallon.....	056
2 OBJETIVOS	060
2.1. Objetivo Geral.....	060
2.2 Objetivos Específicos.....	060
3 MÉTODO	061
3.1 Delineamento da pesquisa.....	061
3.2 Participantes da pesquisa.....	062
3.3 Caracterização das instituições.....	062
3.3.1 <i>Escola Pública Estadual em Olinda/PE</i>	062
3.3.2 <i>Escola Pública Estadual em Recife/PE</i>	063
3.4 Descrição dos instrumentos de pesquisa.....	063
3.4.1 <i>Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB)</i>	064
3.4.2 <i>Escala de Resiliência ao bullying na escola (ERB)</i>	064
3.4.3 <i>Escala de Resiliência (ERES)</i>	065
3.4.4 <i>Escala de Estilos Parentais (EEP)</i>	065

3.4.5 Questionário Sobre Experiências Escolares (QEE).....	066
3.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	066
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	067
3.6.1 Validação das escalas.....	067
3.6.2 Variáveis.....	067
3.6.3 Questionário Sobre Experiências Escolares – QEE.....	068
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	070
4.1 Análise estatística das escalas.....	070
4.1.1 Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB).....	070
4.1.2 Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB).....	076
4.1.3 Escala de Resiliência (ERES).....	081
4.1.4 Escala de Estilos Parentais (EEP).....	086
4.2 Análise estatística das variáveis.....	088
4.2.1 Correlações Paramétricas – Coeficiente de Pearson.....	088
4.2.2 Correlações Não-Paramétricas – Coeficiente de Spearman.....	093
4.2.3 Teste de Kruskal-Wallis.....	097
4.2.4 Regressões passo-a-passo.....	098
4.3 Análise do QEE - Questionário Sobre Experiências Escolares.....	100
4.3.1 Tema 1. Estratégias cognitivas utilizadas para lidar com o <i>bullying</i>	101
4.3.2 Tema 2. Quem as vítimas de <i>bullying</i> constituem como figuras significativas	109
4.3.3 Tema 3. Tipos de relações afetivas estabelecidas entre vítima e figura significativa que favorecem ou não a superação do <i>bullying</i>	112
5 DISCUSSÃO GERAL.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	130
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais dos alunos.....	131
Apêndice B: Escala de resiliência ao <i>bullying</i> na escola (M. Galdino e A. Nascimento, 2012)....	133
Apêndice C: Questionário sobre experiências escolares	135
ANEXOS.....	143
Anexo A: Escala de disposição ao <i>bullying</i> escolar (Santos & Nascimento, 2012)	144
Anexo B: Escala de estilos parentais (Costa, Teixeira & Gomes, 2000)	145
Anexo C: Escala de Resiliência (Pesce <i>et al.</i> , 2005).....	147

INTRODUÇÃO

[...] elas conservam as lembranças das humilhações, perdas, vergonha e dos sentimentos de ódio e, muito tempo depois ainda sofrem os prejuízos desta vivência. O que as diferencia é terem conseguido se recuperar e construir uma forma de viver que lhes permite responder às demandas quotidianas, apesar dos prejuízos que computam.

(Cyrułnik, 2001)

Um dos desafios da educação no século XXI diz respeito à violência no cenário escolar, mas precisamente ao chamado *bullying* que se tornou um problema pandêmico, específico e destrutivo nas escolas de todo mundo.

Esse tipo de violência pode ter atuação de um só indivíduo – o agressor – ou de um grupo, protagonizado por meninos ou meninas e é caracterizado por humilhação e perseguição. Ocorre de maneira muito sutil, de forma deliberada e repetitiva contra uma ou mais vítimas, podendo ir da violência verbal até a violência física.

O *bullying* muitas vezes é mascarado por “brincadeiras”, o que dificulta que seja identificado pela comunidade escolar, uma vez que a diferença entre brincadeiras, que têm o propósito de maltratar, e brincadeiras saudáveis, em que todos participam, “às vezes é muito tênue e quase imperceptível para os observadores externos” (Braga & Lisboa, 2010, p. 322). Mas, somente quem sofreu esse tipo de violência é que sabe as marcas que deixa, as sérias consequências que podem afetar o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo.

Entretanto, apesar de experienciar situações difíceis causadas pela prática desse tipo de violência, algumas vítimas podem desenvolver a resiliência que, segundo Grotberg (2005), é definida como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (p. 15).

Esse fenômeno resiliência não é um traço da personalidade ou atributo pessoal, mas é uma capacidade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa e de modo processual; todo sujeito tem essa possibilidade e o aspecto biológico, subjetivo, social e cultural influenciam na promoção da resiliência.

Nesse contexto, este projeto se inscreve na linha de pesquisa do desenvolvimento cognitivo do programa de pós-graduação em psicologia cognitiva, na busca de compreender se as figuras significativas contribuem no desenvolvimento da capacidade de resiliência em vítimas de *bullying* no cenário escolar, sustentando a ideia de que “o meio social, o espaço de

experiência da pessoa, representa assim um meio (instrumento, recurso) para o seu desenvolvimento” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.26); além de estar fundamentado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, e mais particularmente, nas ideias de Henri Wallon, uma vez que sua concepção psicogenética do desenvolvimento engloba, em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais.

As experiências vividas nas relações com os outros, nas diversas formas de interação, o modo como o outro afeta a vítima do *bullying*, ou as marcas que ele deixa, por meio de suas palavras e gestos, adquirem especial relevância na relação afetiva, que pode repercutir, no desenvolvimento de capacidade de resiliência.

Nesse contexto, apesar do aspecto afetivo ser de fundamental importância para Wallon, ele não exclui o cognitivo e social, pois estão intrinsecamente imbricados. Portanto, ele soube privilegiar a dinâmica entre esses domínios interdependentes, sendo a afetividade, que corresponde à primeira manifestação do psiquismo, a que propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social.

Esse autor tem uma posição a respeito da importância da afetividade como papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade que é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. “Entre esses dois fatores existe uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro” (Almeida, 2001, p. 01).

Em se tratando da concepção de Wallon sobre a cognição, Ferreira e Acioly-régnier (2010) explicam que “assim como a afetividade, a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio” (p. 27). E complementam afirmando que “em Wallon, a cognição, como a afetividade, brota das entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade e diferenciação na relação dialética com o social” (p. 28).

Por isso, há relevância do estudo em uma perspectiva da psicologia cognitiva, já que se preocupa em compreender o comportamento humano e o processo mental que está sob ele, considerando que a cognição tem relação com as outras dimensões humanas, incluindo a relação com o contexto sociocultural e histórico.

Levando em consideração as concepções da resiliência que é de grande importância para pensar sobre os problemas de *bullying*, pois as vítimas com capacidade de resiliência conseguem lidar de maneira positiva com esse tipo de violência no contexto escolar; pode-se dizer que o interesse pelo estudo teve como ponto de partida o Trabalho de Conclusão de

Curso – TCC. Este teve como tema *bullying* focando as experiências das vítimas, no ambiente escolar e, através dos resultados das observações, pôde-se perceber que alguns alunos vítimas pareciam “driblar” as situações de intimidações sofridas pelos colegas agressores.

Os momentos de “escape” desses alunos despertaram o interesse em pesquisar a contribuição de figuras significativas na promoção de resiliência em alunos vítimas desse tipo de violência no ambiente escolar. Destarte, foi feito o levantamento da literatura (nas bases de dados do SciELO, plataforma CAPES e Google Acadêmico) e apesar de ter sido encontradas muitas pesquisas sobre *bullying*, tanto quanto estudos que abordam a temática resiliência, observou-se que há carência de pesquisas a respeito da relação entre esses dois fenômenos com enfoque nas figuras significativas. Sobretudo, em se tratando, especificamente, das contribuições de figuras significativas na promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto escolar, como é o foco desta pesquisa.

Sendo assim, foram selecionados estudos que mostram em seus resultados alguns eixos abordados nesta pesquisa, como: o *bullying* entre escolares também do ensino fundamental, identificação do fenômeno e preocupação com as vítimas (Fante, 2005); como elas percebem a existência desse tipo de violência no ambiente escolar (Grossi & Santos, 2009); quem os alunos recorrem quando maltratados na escola (Francisco & Libório, 2009) e as estratégias que utilizam para lidar com esse fenômeno (Braga & Lisboa, 2010).

O mesmo procedimento foi feito para estudos sobre resiliência no ambiente escolar e as pesquisas selecionadas abordam eixos como: a percepção de apoio recebido pelos participantes a partir de pessoas significativas no ambiente escolar (Amparo, Galvão, Cardenas & Koller, 2008); a importância da escola na transmissão de valores e no desenvolvimento de comportamentos úteis para o enfrentamento e resolução de dificuldades (Peltz, Moraes, & Carlotto, 2010) e as atitudes docentes como fator de promoção de resiliência em escolares afrodescendentes traumatizados e discriminados (Scriptori & Junior, 2010).

Sobre essa relação entre *bullying* e resiliência, alguns questionamentos causam inquietação: os alunos vítimas de *bullying* têm influências de figura(s) significativa(s) na promoção de resiliência? Como é a relação afetiva e o processo de interação desses alunos vítimas desse tipo de violência com essa(s) figura(s) significativa(s)? Como esses alunos lidam com esse tipo de violência no ambiente escolar?

Tendo isso em vista, tem-se como objetivo geral, compreender se o apoio da figura significativa favorece o desenvolvimento de capacidade de resiliência nos alunos vítimas do *bullying*, no contexto escolar, e como objetivos específicos: (i) analisar as estratégias

cognitivas¹ que os alunos com e sem capacidades de resiliência utilizam para lidar com o *bullying*, no ambiente escolar; (ii) verificar se as vítimas desse tipo de violência contam ou contaram com o apoio de figuras significativas na promoção de resiliência e quem são essas figuras; (iii) identificar os tipos de relação afetiva que os alunos vítimas desse tipo de violência com e sem capacidade de resiliência mantêm com as figuras significativas; (iv) verificar o papel da figura significativa a partir das práticas parentais em seus dois fatores básicos – exigência e responsividade; (v) desenvolver e validar uma escala que avalie o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar; (vi) aprofundar o conhecimento sobre as características psicométricas da Escala de Disposição ao Bullying de Santos e Nascimento (2012) avaliando sua estrutura fatorial pelas metodologias da psicometria clássica (análise fatorial) e da teoria das facetas (análises multidimensionais não métricas).

Portanto, faz-se necessário compreender a importância da figura significativa para a promoção da resiliência em vítimas do *bullying*. Nesse sentido, o presente estudo pode contribuir, sugerindo que a escola, juntamente com a família e sociedade de modo geral, exerça esse papel de apoio, no sentido de minimizar ou erradicar esse tipo de violência na escola e que vem afetando toda sociedade. Violência essa considerada um problema mundial, que ocorre em todos os estratos sociais e assume proporções imensas e alarmantes.

¹ No presente trabalho, o termo estratégia cognitiva refere-se ao tipo de ação tomada pelo indivíduo para lidar com episódio de *bullying*.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Discutindo o fenômeno *bullying*

“A infância e a adolescência têm um período determinado para começar e acabar. E esse tempo não espera. Ele passa e carrega consigo todas as experiências vividas, as boas e as ruins”.

(Gabriel Chalita, 2008)

Quando se fala em manifestações de violência no contexto escolar, em geral, pensa-se apenas naquelas consideradas explícitas, como, por exemplo, golpes, ferimentos, roubos, vandalismos, crimes etc. No entanto, tão prejudicial quanto este tipo de violência explícita, há outra forma de violência que pode se apresentar também de forma velada e sutil que incluem outros fatos nem sempre claros, que são descritos como “comportamentos próprios da infância”, “coisa de crianças nas quais não devemos interferir”, “é coisa normal”, “sempre acontecem”, “é comum” e também, “ajudam a fortalecer” o caráter do jovem.

Esses discursos são próprios para camuflar o fenômeno *bullying*, que vem “recheado” de agressividade no contexto escolar e é algo preocupante por causa de sua elevada incidência, porque agrava condutas e altera o normal desenvolvimento da vida escolar. Grossi e Santos (2009) afirmam que “a grande maioria dos comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas passam a ser admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais” (p. 257).

No que se refere ao termo utilizado para nomear esse tipo de violência, enquanto substantivo a palavra “*bully*” significa “valentão”, “tirano”, “brigão” e por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de “*bullying*” possíveis, usa-se o termo em inglês. Fante e Pedra (2008), e Silva (2010) listam algumas atitudes que podem se configurar em formas diretas ou indiretas de praticar esse tipo de violência:

- **Verbal:** insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e “zoar”;
- **Físico e material:** bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar, ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra ela;
- **Psicológico e moral:** irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tiranizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os

colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas);

- **Sexual:** abusar, violentar, assediar e insinuar;
- **Virtual:** zoar, discriminar, difamar, através da internet e de outras tecnologias de informação e comunicação, móveis ou fixas, o chamado *ciberbullying*.

O *bullying* tem características diferentes das brigas que frequentemente acontecem entre escolares, provocadas por motivos eventuais de troca de ofensas no calor de uma discussão, pois essas acontecem e acabam. Já esse tipo de violência, de acordo com Fante (2005), é compreendido como um subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva, ou seja, a mesma vítima é tomada como alvo inúmeras vezes e quase sempre existe desequilíbrio de poder.

A autora informa que “alguns pesquisadores consideram ser necessários no mínimo três ataques contra a mesma vítima durante o ano para sua caracterização como *bullying*” (p. 28). Segundo Fante e Pedra (2008), nas primeiras três semanas de aula, já é possível perceber a manifestação desse tipo de violência.

Pode-se, assim, compreender que essa violência não ocorre de forma esporádica, ao contrário, é contínua, metódica, persistente e não precisa de motivações específicas ou justificáveis para acontecer. Qualquer diferença no alvo (vítima), seja ela qual for, é expressa pelos agressores desse fenômeno como uma não-aceitação que pode envolver: “religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais” (Fante, 2005, pp.62-63).

Os agressores não demonstram sensibilidade e respeito às diferenças, mesmo sabendo que não existe uma pessoa igual à outra e que cada uma é um ser humano especial, com suas habilidades e dificuldades.

Silva (2010) corrobora com Fante (2005) ao explicar que “qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do *bullying*. Os motivos (sempre injustificáveis) são os mais banais possíveis” (p.38).

A autora ainda faz um questionamento: “ser diferente é sempre algo negativo?” e em resposta diz que não, pois “ser diferente pode representar um papel difícil de se exercer em uma sociedade que estimula e prega a massificação dos modos de vestir, agir e pensar” (p.80). “Fugir” dessa padronização não justifica as atitudes de exclusão, preconceito e intolerância que as vítimas sofrem.

Sobre essa padronização, pode-se dizer que as ideias de Fante e Pedra (2008) são concordantes às de Silva (2010), pois os autores explicam que a imposição de estereótipos pela mídia pode influenciar negativamente o comportamento de muitos, o que colabora com o surgimento desse tipo de violência e quem não se enquadra nesses padrões passa a ser um alvo preferencial.

Eles citam como exemplo, a estética posta pela mídia que estabelece um padrão de beleza excludente, “fazendo com que muitas adolescentes que estão acima do peso ou que não se enquadram no padrão de beleza e vestimenta estabelecido sintam-se envergonhadas e sejam encaradas como ‘defeituosas’ ou ‘esquisitas’ pelos colegas” (p. 104).

Nesse sentido, Mascarenhas *et al.* (2010) defendem que são necessárias atitudes individuais e coletivas para que se estabeleçam relacionamentos interpessoais pautados no apreço e respeito mútuo as diferenças, considerando que a sociodiversidade brasileira apresenta uma variedade cultural, ou seja, uma imensidão de etnias, raças, crenças, etc. Portanto, não há motivos que justifiquem a manifestação do *bullying* entre os escolares.

De acordo com Braga e Lisboa (2010), as atitudes desse tipo de violência podem ser divididas em diretas e indiretas, sendo as primeiras mais praticadas entre os meninos e as segundas entre as meninas. Calhau (2010) afirma que as agressões praticadas por meninas “são bem mais elaboradas, complexas, com grande potencial de dano moral e psicológico com muita dor para as vítimas” (p. 38).

Enquanto elas utilizam mais os ataques morais, como, por exemplo, fazer fofocas e intrigas, inventar mentiras, impedir o acesso a grupinhos na escola, arquitetar pequenos complôs para diminuir a vítima perante as colegas, etc.; eles utilizam mais a força física para firmarem seu poder sobre os demais.

Esse tipo de violência não está limitado ao âmbito escolar, pode acontecer em diversos contextos em que há relações interpessoais, como, por exemplo, no âmbito familiar. Fante e Pedra (2008) citam, por exemplo, os hospitais, as delegacias, o trânsito, os condomínios, as filas de banco, a política e as igrejas.

Calhau (2010) corrobora com Fante e Pedra (2008) ao afirmar que nos mais diversos contextos sociais os agressores ou *bullies* atuam, como, por exemplo, suas atitudes podem ser notadas no ambiente de trabalho, na *internet*, instituições militares, prisões, asilos, etc.

Na escola, a manifestação desse fenômeno muitas vezes é camuflada por brincadeiras. Todavia, é importante ressaltar que, nos espaços escolares são comuns brincadeiras sadias, em que os alunos brincam, colocam apelidos uns nos outros, divertem-se, dão risadas, tiram “sarros” uns dos outros. São brincadeiras naturais e saudáveis, típicas da comunidade

estudantil, que tornam o ambiente escolar mais descontraído e atrativo, em que todos os participantes se divertem. Contudo, de acordo com Fante e Pedra (2008), quando “as brincadeiras”:

[...] são travestidas de crueldade, prepotência e insensatez, ultrapassando em muito os limites suportáveis, que variam de acordo com o grau de tolerância de cada indivíduo, e se convertendo em atos de violência. Quando repetitivos, intencionais e deliberados, com o intuito de intimidar e causar sofrimento a outro(s), são atos de *bullying* (p. 09).

Galdino e Silva (2009) constataram em suas pesquisas que esses tipos de “brincadeiras” têm causado muita angústia e sofrimento para as vítimas. As autoras citam o relato de uma aluna que experiencia no ambiente escolar a humilhação por ter sua imagem denegrida e se sente incomodada por causa das “zoações” que tem tomado um rumo insuportável para ela.

Sobre esse relato, as autoras afirmam que o sofrimento por meio do *bullying* está afetando a autoestima da aluna, pois o agressor está fazendo com que a aparência dela, considerada por ele como feia, fique em evidência e a humilhação, por meio dos apelidos pejorativos, chama a atenção dos outros colegas de sala, o que causa mais constrangimento.

Esse tipo de violência é diferente de uma brincadeira inocente. Ela camufla: intolerância, ignorância e preconceito. Para Silva (2010), “o *bullying* pode ser considerado o retrato da violência e da covardia estampadas diariamente no templo do conhecimento e do futuro de nossos jovens: a escola (p.22).

De acordo com Chalita (2008), a manifestação desse tipo de violência no ambiente escolar não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio. Compartilhando com as ideias de Chalita, Silva (2010) afirma que o *bullying*:

[...] ocorre em todas as escolas, independentemente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. Pode-se dizer que está presente, de forma democrática, em 100% das escolas em todo o mundo, públicas ou particulares. O que pode variar são os índices encontrados em cada realidade escolar. Isso decorre do conhecimento da situação e da postura que cada instituição de ensino adota, ao se deparar com casos de violência entre alunos (p. 117).

No Brasil, esse tipo de violência ainda é pouco comentado e estudado, motivo pelo qual não existem indicadores que forneçam uma visão global para que possa compará-lo aos demais países. Todavia, o *bullying* não é um fenômeno novo, ele é tão antigo quanto à própria

escola, porém, a designação de seu termo é algo recente e foi na década de 70, na Suécia, que surgiu um grande interesse da sociedade pelos problemas desencadeados pelo fenômeno e suas consequências no âmbito escolar e logo se estendeu por todos os outros países escandinavos.

Mas, foi na década de 80 no norte da Noruega, que se começou a pesquisar o assunto a partir de um acontecimento trágico que foi noticiado pela mídia, atingindo a população de maneira geral: três crianças, com idade entre 10 e 14 anos, haviam se suicidado. As investigações do caso apontaram como principal motivação da tragédia as situações de maus-tratos a que esses alunos sofriam pelos seus companheiros da escola. Esse acontecimento fez com que o Ministério da Educação da Noruega, em 1983, fizesse uma campanha em larga escala contra os problemas de *bullying* no contexto escolar (Olweus, 2006).

Foi Dan Olweus, então professor de psicologia da universidade de Bergen, Noruega, o precursor dos estudos sobre esse tipo de violência. Ele reuniu aproximadamente oitenta e quatro mil estudantes, quase quatrocentos professores e cerca de mil pais de alunos, incluindo todas as séries de ensino. O objetivo principal do pesquisador era avaliar as taxas de ocorrências e as formas pelas quais esse fenômeno era manifestado no ambiente escolar.

Esse estudo permitiu diferenciar as brincadeiras de mau gosto, característica do *bullying*, das brincadeiras sadias, típicas da comunidade estudantil e constatou que um em cada sete alunos encontrava-se envolvido em casos de *bullying*. Essa revelação mobilizou toda a sociedade civil e deu origem a uma campanha nacional *antibullying*, que recebeu apoio do governo norueguês, e reduziu em cerca de 50% os casos desse tipo de violência nas escolas. Tal fato incentivou outros países, entre eles a Inglaterra, o Canadá e Portugal.

Como reflexo desses estudos, o tema chegou ao Brasil no fim dos anos de 1990 e início de 2000, sendo o Observatório da Infância, antiga Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), e a educadora Cléo Fante, pioneiros no Brasil em pesquisas sobre o tema no contexto escolar.

A pesquisadora Cleo Fante desde o ano 2000 desenvolve estudos no Brasil sobre o fenômeno *bullying*, iniciado em escolas do interior paulista, tendo como objetivo demonstrar que é possível reduzir os índices da manifestação desse tipo de violência por meio das estratégias de combate.

Seu primeiro estudo foi realizado no ano de 2000, em Barretos, cidade do interior paulista com aproximadamente cem mil habitantes. Fante realizou a pesquisa utilizando como instrumento de análise um questionário e o estudo contou com a participação de 430 alunos

do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (antigas 5ª a 8ª séries) e de 1º e 2º anos do ensino médio de uma escola da rede particular de ensino.

O objetivo principal da pesquisa consistiu na identificação do fenômeno, se existia ou não, e qual o seu indicador. Os resultados mostraram que 81% dos alunos se envolveram em algum tipo de conduta violenta nesse ano letivo. Desses, 41% estavam envolvidos com o *bullying*; 18% foram considerados vítimas, 14% agressores; e 9% vítimas agressoras. E o mais intrigante dessa pesquisa é que 73% dos envolvidos nesse tipo de violência disseram que reproduziram a violência sofrida em casa contra os companheiros da escola.

Percebe-se como é importante a relação familiar que os alunos têm, podendo esta repercutir em outros contextos. Quando se tem uma relação familiar em que há a prática de violência, esses alunos podem canalizar suas dores nos seus colegas de escola, através da manifestação do *bullying*. Mas, quando há um relacionamento familiar em que a essência é o amor, respeito e união, é possível que, na escola, o aluno apresente um relacionamento com os outros, pautado no respeito e igualdade. O que não o exime de qualquer adversidade, mas é possível presumir que ele saberá que quando chegar a casa poderá contar com pessoas significativas que o ajudará quanto aos seus conflitos escolares.

Fante (2005) sugere como uma das estratégias de combate ao *bullying* o diálogo no seio familiar. A autora fala da necessidade de ouvir as frustrações dos filhos, seus medos e incentivá-los a confiar-lhe seus problemas, buscando soluções.

Já no período compreendido entre novembro e dezembro de 2002 e março de 2003, a ABRAPIA realizou uma pesquisa com objetivo de sensibilizar educadores, famílias e sociedade para a existência do *bullying* e suas consequências, buscando despertá-los para o reconhecimento do direito de toda criança e adolescente a frequentar uma escola segura e solidária, capaz de gerar cidadãos conscientes do respeito à pessoa humana e às suas diferenças.

A pesquisa foi feita por meio de questionários distribuídos a alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de 11 escolas (nove públicas e duas particulares), no Rio de Janeiro, contando com a participação de 5.482 alunos. Os resultados mostraram que 40,5% (2.217) admitiram ter tido algum tipo de envolvimento na prática do *bullying* no ano de 2002, seja como alvo do *bullying* e/ou como autor.

Nota-se nessa pesquisa como é gritante o quantitativo de alunos envolvidos nesse tipo de violência. A pesquisa detalhou que 16,9% dos participantes eram alvos de *bullying* e 57,5 testemunhavam esse tipo de violência.

Com esses dados é possível afirmar que muitos alunos sofrem o *bullying* no ambiente escolar e muito mais são os espectadores, sendo estes, de fundamental importância na defesa da vítima, quando orientados a não darem credibilidade, aplausos, risadas e não formarem plateia de incentivo aos agressores, pois é isso também que alimenta os ataques. Essas testemunhas podem representar importantes figuras significativas na vida desses alunos que sofrem com esse fenômeno nas escolas, caso tenham uma postura de solidariedade e aversão à manifestação dessa violência.

Já as autoras Braga e Lisboa (2010) realizaram uma pesquisa com 16 alunos do 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental, em duas escolas (pública e particular) localizadas em Porto Alegre e Campo Bom – RS. Com objetivos de identificar as estratégias de *coping* desses alunos para lidarem com a vitimização proveniente do *bullying*, traçar algumas comparações entre vítimas e não vítimas desse tipo de violência, entre meninos e meninas e entre a escola pública e particular pesquisadas.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o *Peer Assessment* que é uma lista de 28 afirmativas que investiga a percepção dos pares acerca do comportamento individual de seus colegas. Nesse estudo, foram levantados apenas os itens referentes à vitimização para delimitação dos subgrupos (vítimas = 6 e não vítimas = 10).

O outro instrumento utilizado foi o *Scan Bullying* que consiste em uma narrativa gráfica em que é apresentado um modelo de histórias através de um conjunto de 15 cartões nos quais cada um representa uma cena diferente de episódios de vitimização (física, verbal, exclusão social, etc.) entre pares no contexto escolar. Este instrumento foi acompanhado de uma entrevista semiestruturada, que buscou identificar como os alunos se sentiam, o que pensavam e quais as estratégias de *coping* que os mesmos utilizariam nas específicas situações de *bullying* e vitimização.

Os resultados mostraram que não foram observadas diferenças significativas quanto ao gênero (meninos e meninas), escolas (pública e privada) e nem em relação às estratégias que as vítimas e não vítimas desse tipo de violência utilizariam para lidar com esse fenômeno, ou seja, a maioria dos participantes (68,8%) buscaria apoio social (professores, diretores, pais, amigos e/ou irmãos) para lidar com os episódios de *bullying* no contexto escolar.

Através dos resultados dessa pesquisa, é possível notar que, mesmo sofrendo ou não o *bullying*, os alunos consideram a importância de buscar uma pessoa para ajudar na situação, a fim de desabafar, pedir conforto ou resolver o problema.

Em outro estudo, Francisco e Libório (2009) pesquisaram duas escolas públicas estaduais de Presidente Prudente-SP. Uma na região periférica da cidade – que atende alunos

que, em sua maioria, residem no mesmo bairro e convivem além dos muros escolares; e a outra no centro da cidade – que atende alunos de diversos bairros.

O objetivo da pesquisa foi caracterizar o *bullying* entre alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental, a fim de verificar se o fato de os alunos residirem no mesmo bairro da escola frequentada, maximizava ou minimizava a ocorrência desse tipo de violência entre escolares.

Os resultados dessa pesquisa permitiram verificar que a manifestação desse fenômeno não difere de forma significativa em ambas as escolas. E ao analisar a quem os alunos recorrem quando maltratados na escola a resposta da grande maioria do 6º ano foi de buscar auxílio dos pais e professores.

Nota-se, portanto, a importância do papel do outro para resolver os problemas gerados por esse tipo de violência no contexto escolar, especialmente, pais e professores que têm uma influência significativa na vida desses estudantes, para orientar e ajudar na resolução ou minimização dessa violência que causa tanta angústia nas vítimas.

Já Grossi e Santos (2009) realizaram estudos em quatro escolas públicas da cidade de Porto Alegre – RS, com turmas de 5º e 8º anos (antigas 4ª e 7ª séries) do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, totalizando 192 alunos participantes. As autoras tiveram como objetivo conhecer e analisar a dinâmica e manifestação do fenômeno *bullying* entre os escolares.

Os resultados mostraram que mais de 70% dos alunos percebem a existência de preconceitos no ambiente escolar e quase 40% consideram regular/ruim/péssimo as relações na escola. As autoras consideram que “o contexto escolar está carregado de preconceitos – assim como a vida cotidiana – e essa dinâmica vem levando cada vez mais jovens ao isolamento e à exclusão. As razões para ser banido do grupo social se justificam por qualquer desgosto” (p. 263).

Sobre esses resultados é possível afirmar que a escola não está sendo um local onde os alunos encontrem pessoas com quem possam desabafar suas angústias, apresentar suas dificuldades e humilhações que sofrem por causa desse tipo de violência e como não há esse apoio, muitos alunos não têm uma boa concepção sobre o ambiente escolar.

Essa percepção que os alunos têm desse ambiente escolar está cada vez mais comum nos noticiários de TV, jornais e demais meios de comunicação de massa que mostram, com frequência, cenas de desrespeito e humilhação entre estudantes e, inegavelmente, com uma “dose” de forte emoção.

Somando-se a esses aspectos negativos do *bullying*, os resultados das primeiras investigações sobre a manifestação desse tipo de violência entre os escolares suecos realizados por Olweus (2006) lhes permitiram concluir que “ser agressor ou vítima é algo que pode durar muito tempo; em muitas ocasiões, vários anos” (p. 46, tradução livre).

Por consequência, essa persistência dolorosa do comportamento *bullying*, que se apresenta de maneira velada, pode acarretar sérios danos, principalmente ao desenvolvimento psíquico dos alunos vítimas, gerando desde queda na autoestima até casos mais extremos, como o suicídio.

No entanto, quando é estabelecido um relacionamento pautado na afetividade, numa situação de vitimização proveniente do *bullying*, a influência que os alunos poderão ter de figuras significativas, possivelmente, os ajudarão a promover resiliência e apresentarem estratégias cognitivas que os permitirão lidarem de maneira assertiva com esse tipo de violência na escola.

São vários os grupos de intervenientes envolvidos no *bullying* e que são identificados de acordo com os papéis que venham a representar, como se passa a discutir a seguir.

1.2 Os personagens do fenômeno *bullying*: quem maltrata, quem sofre e quem assiste

“O problema não é o problema – o problema é a atitude com relação ao problema”.

(Kelly Young)

Segundo Fante (2005), Fante e Pedra (2008) e Silva (2010), os personagens envolvidos nesse fenômeno podem ser assim classificados: vítima típica, vítima provocadora, vítima agressora, testemunhas ou espectadores e agressor. Em se tratando das testemunhas, Silva (2010) divide em três grupos distintos: espectadores passivos, espectadores ativos e espectadores neutros. Lopes Neto (2005) também acrescenta testemunhas auxiliares e testemunhas defensoras.

De acordo com Fante (2005), a vítima típica refere-se a uma pessoa (ou um grupo de pessoas) que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros, muitas vezes silenciosamente de maneira cruel e velada, e não resolve a situação por não conseguir se impor.

As características comuns dessa protagonista e que podem fazer com que seja envolvida nesse tipo de violência é de ser tímida, insegura, submissa, sensível, geralmente,

pouco sociável, com aspectos depressivos, de baixa autoestima e conduta habitual não agressiva, que a impede de reagir contra a violência sofrida.

A dificuldade da vítima típica está na defesa, uma vez que o agressor respaldado em sua força física ou psicológica, ou ainda com o apoio, participação ou mesmo a plateia - constituída pelas testemunhas desse tipo de violência - que assiste às cenas de agressão, incita mais ainda na persistência dos ataques que se tornam cada vez mais frequentes e cruéis. A vítima aos poucos é excluída do convívio social, o que aumenta ainda mais o seu sofrimento.

Lopes Neto (2005) afirma que apesar de não haver estudos precisos sobre métodos educativos que estimulem o desenvolvimento de alvos de *bullying*, há alguns que são identificados como facilitadores:

[...] proteção excessiva, gerando dificuldades para enfrentar os desafios e para se defender; tratamento infantilizado, causando desenvolvimento psíquico e emocional aquém do aceito pelo grupo; e o papel de “bode expiatório” da família, sofrendo críticas sistemáticas e sendo responsabilizado pelas frustrações dos pais (p. 167).

Muitas vezes o alvo desse tipo de violência sofre silenciosamente e as causas que o impede de solicitar ajuda podem ser várias como: vergonha de expor a situação de repressão, recear possíveis críticas, conformismo, descrença nas atitudes favoráveis da escola, falta de oportunidade de diálogo e/ou por medo de represálias dos seus algozes; tornando-se refém de emoções traumáticas destrutivas, como medo, insegurança, raiva, fobias sociais, pensamentos de vingança, “atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou se sentir compelido a adotar medidas drásticas, como atos de vingança, reações violentas, portar arma ou cometer suicídio” (Lopes Neto, 2005, p. 167).

Esse silêncio facilita os autores do *bullying* a acobertarem seus atos agressivos e terem um maior sentimento de poder, além de transmitir uma falsa tranquilidade ao ambiente escolar. A “quebra” desse silêncio pode ocorrer quando a vítima se sente segura em revelar espontaneamente o *bullying* sofrido a alguém que confie e acredita que não será criticada, mas valorizada e respeitada, o que conseqüentemente evitará que ela venha a apresentar pensamentos e/ou atitudes negativas.

A vítima provocadora é caracterizada, de acordo com Silva (2010), como uma pessoa que não consegue lidar com eficiência aos ataques e acaba insuflando em seus colegas reações agressivas contra si mesmas. São alunos que sofrem com a manifestação desse fenômeno e buscam resolver o problema sozinhos através de discussões ou brigas. A autora explica que:

Nesse grupo geralmente encontramos as crianças ou adolescentes hiperativos, impulsivos e/ou imaturos, que criam, sem intenção explícita, um ambiente tenso na escola. Sem perceberem, as vítimas provocadoras acabam “dando tiro nos próprios pés”, chamando a atenção dos agressores genuínos. Estes, por sua vez, se aproveitam dessas situações para desviarem toda a atenção para a vítima provocadora. Assim, os verdadeiros agressores continuam incógnitos em suas táticas de perseguição (p. 40).

Conforme Fante e Pedra (2008), existe também a vítima agressora. Esta é ou foi vitimizada e acaba apoiando explicitamente os que procedem com atitudes de intimidação ou reproduzindo os maus tratos sofridos na escola, para isso busca alvos considerados para ela mais frágeis e transforma-os em bodes expiatórios, o que por consequência aumenta o número de vítimas, uma vez que muitos alunos que são alvos dessa violência acabam se tornando também agressores. “Em casos extremos, são aqueles que se munem de armas e explosivos e vão até à escola em busca de justiça. Matam e ferem o maior número possível de pessoas e dão fim à própria existência” (p. 60).

Já, em se tratando das testemunhas ou espectadores, que representam a grande maioria dos alunos, esses presenciam os maus tratos contra as vítimas, porém não os sofrem diretamente e nem os praticam por iniciativa própria. Diante da violência, a maioria das testemunhas fica engessada, sendo acometida de certa inércia social e indiferença ao sofrimento da vítima, pela banalização da própria violência e até mesmo sua validação (Fante & Pedra, 2008).

Apesar de não sofrerem as agressões diretamente, muitas das testemunhas podem se sentirem incomodadas com o que veem e inseguras sobre o que fazer. Algumas reagem negativamente diante da violação de seu direito a aprender em um ambiente seguro, solidário e sem temores. Tudo isso pode influenciar negativamente sobre sua capacidade de progredir acadêmica e socialmente.

Silva (2010) divide os espectadores em três grupos distintos:

- **Espectadores passivos** – assumem uma postura passiva, porém essa passividade tem conteúdos defensivos, ou seja, evita que eles mesmos sejam os alvos dos ataques. Embora não concordem e até repilam as atitudes dos agressores, ficam de mãos atadas para tomar qualquer atitude em defesa das vítimas.
- **Espectadores ativos** – não se envolvem diretamente nos ataques contra as vítimas, mas dão apoio moral aos agressores, com risadas e palavras de incentivo, além de se divertirem com o que veem;
- **Espectadores neutros** – não ficam sensibilizados ao presenciarem a vítima sendo atacada pelo algoz. “[...] eles são acometidos por uma “anestesia emocional”, em

função do próprio contexto social no qual estão inseridos” (p. 46). Em se tratando do contexto social, a autora se refere a lares desestruturados ou comunidades em que a violência faz parte do cotidiano.

Lopes Neto (2005), ainda acrescenta as testemunhas defensoras e testemunhas auxiliares. Estas participam ativamente da agressão. São identificadas como assistentes ou seguidoras, dificilmente tomam a iniciativa de agredir o alvo e se submetem à liderança do agressor como uma forma de se protegerem ou pelo prazer de pertencerem ao grupo dominante. Já aquelas protegem o alvo ou chamam um adulto para intervir nas agressões.

Em se tratando dos praticantes ou autores desse verdadeiro mal invisível, que é o agressor ou bullie, Fante (2005) afirma que ele se vale de sua força física ou habilidade psicoemocional para vitimizar os mais fracos e indefesos, convertendo-os em objetos de diversão e prazer através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar. Eles ganham os aplausos e incentivo da plateia (espectadores ativos e testemunhas auxiliares), o que aumenta sua popularidade e motivação para os ataques.

Olweus (2006) cita histórias de *bullying* entre escolares, dentre elas, a título de exemplificação sobre essa intenção dos algozes de maltratar as vítimas através de falsas brincadeiras, pode-se aludir o sofrimento de Johnny:

[...] um garoto tranquilo de 13 anos, foi um brinquedo de seus companheiros de classe por dois anos. Os adolescentes lhe importunavam para dar-lhes dinheiro, forçou-o a engolir ervas daninhas e beber leite misturado com detergente, lhe golpeavam na sala de recreação e amarravam uma corda no pescoço, para forçá-lo a passear como um "cão". Quando se perguntou aos torturadores de Johnny sobre suas intimidações, disseram que perseguiram a sua vítima porque "era divertido" (p. 23, tradução livre).

Os agressores são, comumente, pessoas arrogantes, prepotentes, que se metem em confusão e desentendimento. São considerados malvados, duros, adotam condutas antissociais, veem suas agressividades como qualidade, têm opiniões positivas sobre si mesmos, podem ser impulsivos, mau-caráter, não aceitam ser contrariados, irritam-se facilmente, têm baixa resistência às frustrações, custam a adaptarem-se às normas e têm falta de empatia para com as vítimas, considerando-as fracas e covardes.

Sobre essas características dos agressores, não há uma leitura determinista, nem estigmatizações, mas uma probabilidade de alguém apresentar tais características, ou seja, é possível compreender que esses alunos não são assim, mas podem tornar-se assim. Portanto,

não é algo inato, ninguém nasce agressor, mas pode desenvolver esse tipo de comportamento dentro de um contexto social em que estão inseridos.

O agressor pode ser de ambos os sexos, é tipicamente popular e pratica o *bullying* sozinho ou em grupo. Quando tem o suporte de outro(s)/as, sua capacidade de agredir ganha um reforço exponencial, o que expande seu território de ação e sua capacidade de ampliar o número de vítimas. Ele pode ser um aluno com grande capacidade de liderança e persuasão, que usa de suas habilidades para submeter outro(s) ao seu domínio e consegue perceber as vulnerabilidades de suas vítimas potenciais e “proibir” qualquer atitude solidária em relação ao agredido.

Sobre esse comportamento que os agressores apresentam, Olweus (2006) afirma ser antissocial oposto às normas (desordem de conduta). Portanto, conclui o autor que é natural prever que os alunos que são agressivos e intimidam os outros correm um risco claramente maior de se envolverem mais tarde com o crime ou alcoolismo.

Fante e Pedra (2008) comentam que inúmeras correntes filosóficas, psicológicas, antropológicas e pedagógicas tentam explicar as causas do comportamento *bullying* sob os mais diversos aspectos como familiar, social, cultural, afetivo e emocional, e a maioria aponta como causas desse comportamento:

[...] carência afetiva, ausência de limites, afirmação dos pais sobre os filhos através de maus-tratos e explosões emocionais violentas, excessiva permissividade, exposição prolongada às inúmeras cenas de violência exibidas pela mídia e pelos *games*, facilidade de acesso às ferramentas oferecidas pelos modernos meios de comunicação e informação. Além desses, existe a alta competitividade, que acaba gerando o individualismo e a dificuldade de empatia, a crise ou ausência de modelos educativos baseados em valores humanos, capazes de alicerçar a vida do indivíduo (p.100).

Em se tratando da importância dos fatores de origem familiar, Lopes Neto (2005) também afirma que algumas condições familiares adversas parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade no indivíduo, como desestruturação, pouco relacionamento afetivo, excesso de tolerância ou permissividade, maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação dos pais.

No mesmo sentido, Fante (2005) ratifica os fatores apresentados por Lopes Neto (2005) como influentes no comportamento agressivo do indivíduo, afirmando que os agressores, frequentemente, pertencem às famílias nas quais há pouco relacionamento afetivo

entre seus membros. Seus pais exercem uma supervisão pobre sobre eles, toleram e oferecem como modelo para solucionar conflitos o comportamento agressivo ou explosivo.

As ideias de Calhau (2010) também são concordantes às de Lopes Neto (2005) e Fante (2005), pois o autor associa o *bullying* à falta de limites que não são tratados em casa com os filhos. Os pais se esquivam dessa responsabilidade deixando o estabelecimento desses limites para os filmes, novelas, escola, “coleguinhas”, igrejas etc. O autor afirma que:

O ensino no Brasil passa por uma fase muito difícil. Os atuais alunos não estão habituados a respeitar limites, e isso já começa em casa, onde alguns pais não fazem a sua parte. As crianças fazem o que querem, chegam à escola e reproduzem esses comportamentos (pp. 28-29).

Entende-se que, na maioria das vezes, o *bullie* promove esse tipo de violência acreditando que está agindo “corretamente”, devido à concepção de valores que possui, frente ao mundo que o cerca.

Entretanto, como afirma Galvão (2003), deve-se ter muita prudência nos julgamentos que a escola faz ao eleger determinantes únicos – por exemplo, as condições familiares adversas como responsáveis por distúrbios de comportamento. A autora justifica sua alerta informando que são diversos os contextos com os quais os alunos interagem e “ao atribuir a um fator único e externo à responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do dito problema” (p. 82).

Dessa forma, embasando-se na autora, é possível dizer que, com tal postura a escola elimina a possibilidade de lidar com o *bullying* e as consequências que repercutem sobre o agressor e, principalmente, sobre a vítima são muito sérias e negativas, como será discutido no tópico a seguir.

1.3 As consequências do fenômeno *Bullying* na vida das vítimas

“A dor é inevitável. O sofrimento, opcional”.

(Carlos Drummond de Andrade)

Experienciar o *bullying* seja como agressor, como vítima, ou até espectador pode ter consequências negativas e embora possam atingir todos os envolvidos, a vítima é a mais prejudicada por, muitas vezes, sofrer de forma solitária, escondendo-se por trás de suas

lágrimas, de seu sofrimento e de seu silêncio. No entanto, não se entende que seja algo determinante, ou seja, aquele que experiencia não está “condenado” a sofrer consequências negativas para o resto de sua vida.

Defende-se que esse tipo de violência pode ser superado com o apoio de figuras significativas, pois mesmo passando por esse tipo de violência, certas pessoas conseguem superá-la e sair dela vitoriosas, especialmente quando encontram ajuda de outras pessoas que as valorizam e as acolhem. Diz-se que essas pessoas apresentam capacidade de resiliência, fenômeno que se apresenta como uma esperança e, acima de tudo, impulsiona à ação e engajamento, é um construto que reafirma o humano como aquele capaz de superar adversidades.

Entretanto, quando essa vítima não consegue estabelecer uma relação de confiança, respeito e apoio, quando não encontra quem a escute, acredite e se sensibilize com sua dor, terá mais dificuldade de lidar com o *bullying* e nesse caso uma probabilidade maior de apresentar consequências negativas em sua vida.

De acordo com Chalita (2008), os danos internos começam lentamente a se manifestar com o surgimento das consequências externas, em que a dor e a angústia vivenciadas pelas vítimas de forma solitária, destroem o encantamento pela escola e até pela vida. Nesse sentido, o autor afirma que “há jovens que dominados por extrema depressão, acabam tentando ou cometendo o suicídio. Outros chegam a atos extremos, provocando outros tipos de tragédias pelo anseio de se vingar das humilhações vividas” (p. 88).

Casos de *bullying* “pipocam” pelo mundo, “gera e alimenta a violência explícita e que vem se disseminando nos últimos anos, tendo como resultado os nefastos massacres em escolas localizadas nas mais diversas partes do mundo e, ultimamente, no Brasil” (Fante, 2005, p. 21).

No âmbito internacional, podem-se citar casos de tragédias no ambiente escolar, como, por exemplo, no Instituto Columbine (Colorado, EUA), em 1999, Eric Harris e Dylan Klebold, vítimas de *bullying* entraram na escola e passaram a disparar contra professores e colegas. Após matar doze colegas e um professor, eles se suicidaram. Em 2006, na Alemanha, um ex-aluno abriu fogo numa escola e deixou onze feridos e em seguida cometeu suicídio. Em 2008, um aluno de 22 anos matou nove estudantes e um professor, em Kauhajoki (Finlândia), e em seguida se suicidou (Fante, 2005; Calhau, 2010).

No Brasil, há casos como as tragédias ocorridas, por exemplo, em janeiro de 2003 na cidade de Taiúva, interior do estado de São Paulo, em que um adolescente de 18 anos entrou armado na escola que havia concluído o ensino médio, abriu fogo contra cinquenta pessoas

que estavam no pátio, feriu seis alunos, um funcionário e a vice-diretora; em seguida, suicidou-se. Esse jovem era obeso desde a infância e foi motivo de piadas, ofensas, apelidos pejorativos e humilhações pelos colegas de escola que mesmo após emagrecer mais de 30 quilos, continuaram “zoando” ele. (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010).

Um ano depois dessa tragédia, em fevereiro de 2004, na cidade Remanso, norte da Bahia, um rapaz de 17 anos, após ser constantemente humilhado e ridicularizado na escola, resolveu se vingar. Foi até a casa do seu agressor principal, um garoto de 13 anos, desferiu um tiro em sua cabeça e seguiu para uma escola de informática, onde matou a secretária e feriu mais três pessoas. O adolescente também tentou suicídio, mas foi impedido e desarmado (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010).

Recentemente, o site da VEJA publicou uma matéria relatando que em abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, Wellington Menezes de Oliveira, de 24 anos, chegou à escola bem vestido, carregando uma mochila, e disse aos funcionários que daria uma palestra para os alunos. Ao ser liberada sua entrada, subiu ao terceiro andar do prédio, entrou em uma das salas de aula armado com dois revólveres e começou a disparar contra os estudantes com idades entre 12 e 14 anos, matando doze deles e ferindo mais de vinte, após ser parado por um policial que atirou em sua perna, Wellington se deu um tiro na cabeça.

Esse rapaz era vítima de *bullying* nos anos em que estudou na escola, sofrendo constantes provocações de colegas da sua turma e sendo apelidado de forma pejorativa. Ele apresentava distúrbios de comportamento, não era bom aluno, e frequentemente tirava notas baixas na escola.

Sugere-se, nos casos de alunos armados que invadiram as escolas e atiraram contra colegas e professores, um desejo de vingar-se do ambiente escolar, local não experienciado por eles como um espaço seguro e saudável, em que o alunado possa desenvolver seus potenciais intelectuais e sociais, mas como um palco de violências frequentes, “recheado” de humilhações e sendo testemunhados por muitos que nada faziam para ajudá-los.

É importante buscar compreender os sentimentos relacionados ao *bullying*: um mal silencioso. Já que a incidência é corriqueira no ambiente escolar e muitas vezes é subentendido como brincadeira, mas que pode acarretar implicações graves e abrangentes, sobretudo nas vítimas. Sobre isto, Fante (2008), em entrevista para o Guia Rio Claro, alerta que:

No processo educacional pode repercutir na queda do rendimento escolar, desinteresse pelos estudos, déficit de concentração e de aprendizagem. Absentismo, reprovação e evasão escolar. No processo de socialização... a vítima vai se fechando para novos relacionamentos, dificultando a integração social... Tendem a apresentar dificuldades na vida sentimental... No local de trabalho, podem apresentar dificuldade de expressão, de falar em público e de liderança, déficit de concentração, insegurança, dificuldade de resolução de conflitos, de tomada de decisões e iniciativas. Quanto à educação dos filhos, projetam sobre eles seus medos, desconfianças e inseguranças, tornando-se superprotetores em muitos casos. Na saúde, promovem queda da resistência imunológica e sintomas psicossomáticos diversificados.

Nota-se, portanto, que a manifestação do *bullying* acarreta consequências amplas e variadas que só quem sofre sabe expressar essas implicações. Podendo inclusive trazer prejuízos no processo de socialização, no local de trabalho, numa futura constituição familiar e criação dos filhos, além disso, pode ainda prejudicar a saúde física e/ou mental.

Porém, há vítimas que experienciam esse tipo de violência e conseguem reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante das situações de agressão, demonstrando que pode ter havido o desenvolvimento de resiliência. Isso será discutido a seguir, ao se abordar a temática resiliência e a importância das figuras significativas no enfrentamento do *bullying* no contexto escolar.

1.4 Discutindo a resiliência

“[...] a resiliência só pode ser compreendida como se fosse um tecido que cada pessoa produz a partir dos fios de diferentes texturas e cores que seu meio oferece e da malha de sustentação que sente ao se empenhar na tarefa construtiva de produção de sua vida”.

(Assis, Pesce e Avanci, 2006)

A resiliência é um termo relativamente novo no campo da psicologia, apesar de estudos anteriores focarem a temática do crescimento psicológico do ser humano e da superação de suas dificuldades. Como afirma Tavares (2001, p. 43), “a resiliência é um conceito novo de uma realidade antiga”. Ainda sobre isso, Ralha-Simões (2001), afirma:

[...] vista agora sob uma perspectiva que se procura inovadora face aos olhares de que era alvo noutras abordagens, quando era invocada de outros modos e sob outras designações, mas continuando a ser, indubitavelmente, algo operacionalmente útil para nos ajudar a compreender como é possível concretizar a nossa legítima necessidade de

auto-realização, apesar dos contextos antagônicos e destrutivos que, não raramente, envolvem o nosso percurso de vida ao longo de todo o processo de desenvolvimento (p. 95).

Esse fenômeno possui várias definições, indicando que o conceito encontra-se em fase de construção e debate. Todavia, o termo vem sendo utilizado há muito tempo pelas ciências exatas e integra os estudos sobre resistência dos materiais, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young que, em 1807, considerando os conceitos tensão e compressão, introduziu pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade (Yunes & Szymanski, 2001).

Assim sendo, originalmente, o termo vem da física, ciência na qual esse constructo é definido como “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica” (Dicionário Aurélio, 1999). Ilustrações para esse conceito é, por exemplo, a de um elástico que, após uma tensão inicial, modifica sua estrutura, mas em seguida, volta ao seu estado primitivo, ou de uma vara de bambu ou de metal que se enverga, mas não quebra.

Nas ciências exatas, Yunes (2003) se refere ao termo como à capacidade de um material armazenar energia sem sofrer deformação plástica ou permanente, ou seja, esse material absorve energia na região elástica, mas essa região volta a sua forma primitiva quando cessa a causa de sua deformação.

Nos materiais, portanto, o módulo de resiliência que é o limite de elasticidade de um material, pode ser obtido em laboratório, calculando-se a quantidade máxima de energia que um dado material pode absorver ao ser submetido a determinado impacto, deformando-se sem se romper e voltando posteriormente à forma inicial (Brandão, 2009).

A psicologia importou o termo “resiliência” da física e há consenso, na literatura brasileira, a respeito dessa afirmação (Brandão, 2009). Porém, adaptou o conceito para seu ramo de conhecimento. Sobre isso é importante considerar:

[...] a despeito dos pontos em comum das conceituações da resiliência na psicologia, na física e em outras áreas que utilizam o conceito, que não se pode perder de vista as peculiaridades de cada ramo do conhecimento e sua forma própria de se apropriar de um termo e teorizar sobre ele (Brandão 2009, p.31).

Yunes e Szymanski (2001) alertam que não se pode comparar a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico, pois há idiosincrasias nesses dois campos da ciência que são bem distintos.

Elas enfatizam a importância de se considerar “que a psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático e devemos ter muita cautela para não incorrer em comparações indevidas” (p. 16). Ou seja, sintetizando a ideia, pode-se afirmar que a psicologia “importou” o termo resiliência da física, mas adequou o conceito para sua área, por uma questão muito lógica: a pessoa não pode passar por situações de vida difíceis e voltar ao estado primitivo. Ela enfrenta, aprende, desenvolve e supera.

No que tange à característica peculiar entre a resiliência estudada nesses dois campos de conhecimento, Junqueira e Deslandes (2003) explicam que há uma diferença importante no que se refere ao retorno para estado anterior da pessoa e objeto após sofrer pressão. Para a psicologia, esse fenômeno significa a superação, ou seja, vai além do retorno ao que era antes, pois envolve um desenvolvimento ou crescimento a partir dessa superação frente à adversidade.

Walsh (2005) afirma que “ao construir a resiliência, nós nos esforçamos para integrar a plenitude da experiência de uma crise no tecido da nossa identidade individual e coletiva, o que vai influenciar a maneira como vamos seguir vivendo nossas vidas” (p. 06). Portanto, resiliência é a construção de novos caminhos em que a pessoa desenvolve estratégias de enfrentamento para lidar com situações estressantes e/ou traumáticas.

Pode-se dizer, então, que esse fenômeno tem a ver com a capacidade do indivíduo de ultrapassar os traumas e construir-se apesar das feridas, o que significa não sair ileso, mas conforme Melillo e Ojeda (2005), “[...] o indivíduo é afetado pelo estresse ou pela adversidade e é capaz de superá-lo e sair fortalecido” (p. 24).

No entanto, isso não quer dizer que se deva por uma pedra em cima do evento negativo e seguir em frente, pois estaria inserido numa perspectiva equivocada de resiliência, diferentemente disso, Walsh (2005) defende que “os eventos traumáticos do passado não são apagados, mas nossas percepções e sentimentos em relação a eles podem ser fundamentalmente alterados” (p. 273).

A partir de um trabalho de levantamento da literatura sobre resiliência, Brandão (2009) comenta sobre uma das concepções que a psicologia tem da resiliência que é a de que a pessoa volta ao estado anterior após sofrer um abalo. Este conceito está mais ligado ao conceito físico da elasticidade do que propriamente de resiliência, já que a elasticidade é uma característica de materiais que, ao serem submetidos a determinado impacto se deformam, mas voltam a sua forma original após cessar a causa da deformação. “Para que se deformem sem se romper é necessária a resiliência que implica na absorção da energia do impacto” (p. 33).

A autora ainda orienta que se fosse transpor de forma fidedigna o conceito de resiliência da física para a psicologia, os estudos deveriam se pautar no quanto as pessoas suportariam de pressão ou estresse, antes de apresentarem um abalo psicopatológico irreversível. Isso porque um material resiliente tem a capacidade de absorver energia na região elástica e suportar o impacto sem se deformar, considerando claro, a quantidade de energia passível de ser absorvida.

Então, Brandão (2009), percebe que “se o conceito de resiliência usado pela psicologia foi originado na física, na resistência dos materiais, ele foi transposto de maneira distorcida, pois se relaciona mais com o conceito de elasticidade do que de resiliência” (p. 34).

Partindo da constatação de que o termo apresenta uma variação considerável de definições, é importante tratar o fenômeno com maior rigor. Desta forma, serão apresentadas algumas definições sobre esse construto existentes na literatura da área da Psicologia, apontando-se, posteriormente, aquele que orientará as discussões neste trabalho. Resiliência, portanto, pode ser entendida como:

- “O conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento saudável do indivíduo, mesmo este vivenciando experiências desfavoráveis” (Pesce & Colaboradores, 2005, p. 436);
- “os mecanismos que permitem às pessoas comportar-se ou desenvolver-se normalmente sob condições adversas” (Linsdström, 2001, p. 133);
- “A resiliência é entendida como a capacidade de resistir às adversidades humanas” (Pereira, 2001, p. 87);
- “Caracteriza-se como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilita ter uma vida *sadia*, mesmo vivendo em um meio *insano*” (Melillo, Estamatti & Cuestas, 2005, p. 61);
- “A capacidade de recuperar e manter um comportamento adaptado após um dano” (Blum, 1997, p. 16);
- “capacidade concreta das pessoas não só retornarem ao estado de sanidade, superando situações críticas, mas também de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal, sem se deixarem afetar negativamente, capitalizando as forças conflitivas de forma construtiva” (Ferreira, 2009, p. 64);
- “Tomamos como definição de resiliência, um processo (não um traço) que compreende o enfrentamento de adversidades, o abalo e a superação, pensando que

essa superação envolve um crescimento que supera o estado que a pessoa apresentava antes do encontro com a adversidade [...] podemos dizer que também a resiliência é um processo que pode ser desenvolvido por qualquer pessoa, que todo sujeito tem essa possibilidade” (Brandão, 2009, p. 112).

Com o intuito de delimitar o fenômeno resiliência, neste trabalho, assumir-se-á a definição acima citada por Brandão (2009), uma vez que esta envolve a preocupação com o processo histórico de construção do conceito. Além, claro, de defender a concepção de resiliência numa perspectiva de processo que envolve o abalo, a recuperação e a transformação.

Entretanto, uma pessoa com capacidade de resiliência não significa que resista a todas as pressões do meio, pois pode chegar a um ponto em que não tolere mais a pressão externa. Nesse ponto, há um paralelo com a física, que explica que os materiais resilientes também suportam até certo limite de pressão (Ferreira, 2009).

É importante salientar que enquanto os pesquisadores não chegam a um consenso a respeito da definição do termo que proporcione um corpo teórico coerente, a mídia e o senso comum se apropriam livremente das discussões como se as teorias sobre o fenômeno estivessem suficientemente estabelecidas, aprofundando as contradições e banalizando o conceito através de rotulações de pessoas que se auto classificam como resilientes e não-resilientes, o que seria apenas uma substituição do rótulo de normalidade/anormalidade.

Dessa forma, a resiliência vista de forma estigmatizadora, é entendida como uma capacidade desenvolvida somente pelos mais competentes, mais fortes, recaindo sobre os demais, o rótulo de não-resilientes. Entretanto, as pessoas apresentam diferentes níveis de sofrimento individual, o que não é possível mensurar, apresentando capacidades psíquicas diferenciadas para o enfrentamento das condições de vida difíceis.

Em se tratando das estratégias de enfrentamento de adversidade, Brandão (2009) entende que existem situações que não se pode mudar, não se pode agir diretamente e para as quais a resiliência passiva seja o único caminho de enfrentamento - no sentido de lidar com a adversidade de maneira a superá-la - que compreende a aceitação da realidade em que a pessoa lida, vendo possíveis vantagens ou aprendizados na situação. Nesse caso, as estratégias de enfrentamento atuam sobre o estado emocional e não, no estressor em si.

A autora toma a concepção de resiliência como potencialidade, ou seja, é um processo que pode ser desenvolvido por qualquer pessoa. O potencial para resiliência é inato, inerente, mas não a sua efetuação: “há sempre uma capacidade para a resiliência, mas que sua

efetuação dependerá de uma série de contingências: do encontro com a adversidade, dos mecanismos de enfrentamento, de fatores de resiliência” (Brandão, 2009, p. 113). Todos têm essa possibilidade em dimensões diferentes, uns podem desenvolver mais, outros menos.

Todavia, foi investigando as influências potenciais que atrapalham o desenvolvimento normal de uma pessoa que esse fenômeno foi observado, tendo como nomenclatura precursora a invulnerabilidade, como será discutido a seguir.

1.5 A origem dos estudos sobre resiliência e suas repercussões na atualidade

Depois, dirigiu-se para eles, com a cabeça baixa, para lhes mostrar que estava pronto para morrer. Foi então, que viu o seu reflexo na água: o patinho feito e pardo tinha-se metamorfoseado num admirável cisne branco...

Hans Christian Andersen (1835-1872)

O Patinho Feio

Os estudos sobre resiliência no Brasil ainda são recentes, pois o termo, até ser utilizado, a partir do fim da década de 1990, era desconhecido para a maior parte da população brasileira. Não fazia parte do vocabulário coloquial e nos verbetes de dicionários e enciclopédias brasileiros domina o conceito ligado à física e engenharia. Já na língua inglesa, ao que tudo indica, possivelmente, há mais de 30 anos, o fenômeno já fazia parte do vocabulário coloquial com uma significação mais relacionada a fenômenos humanos e menos à física (Brandão, 2009).

A palavra resiliência vem do latim *resilio*, *resilire*. *Resilio*, de acordo com dois dicionários latim-português (Faria, 1967; Saraiva, 2000), seria derivada de *re* (partícula que indica retrocesso) e *salio* (saltar, pular), significando saltar para trás, voltar saltando.

No Brasil, o estado do Rio Grande do Sul é precursor de estudos sobre esse fenômeno, sendo os primeiros trabalhos realizados em 1996 e o maior propulsor de trabalhos no país é o Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA), criado originalmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela professora Sílvia Helena Koller. Este Centro reúne psicólogos e estudantes de graduação e pós-graduação em psicologia, e profissionais de áreas afins interessados em estudos sobre crianças, famílias e adolescentes em situação de risco social e pessoal, com ênfase na promoção de saúde, resiliência e avaliação de redes de apoio social e afetivo.

Esses estudos começaram aproximadamente 20 anos depois que os americanos e os ingleses começaram a pesquisar sobre o tema, no final da década de 70 e início da década de 80. Como aponta Brandão (2009, p.45), esses estudos tiveram início a partir de:

[...] uma série de contingências históricas e sócio-culturais que provocou uma convergência de interesses e objetos de pesquisa de diversas áreas da psicologia. A psicologia, então, a partir de pesquisas sobre falhas, *deficits*, doenças e fatores de risco passou a focalizar aspectos positivos da vida humana provocando uma mudança de paradigma e possibilitando que temas como a resiliência começassem a ser examinados.

A mudança de paradigma ocorreu, então, do enfoque de risco para o enfoque da resiliência. O primeiro está relacionado com toda sorte de eventos negativos de vida, e quando presente, aumenta a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Yunes & Szymanski, 2001). Ou seja, são influências potenciais que atrapalham o desenvolvimento normal de uma pessoa. Os estudos com enfoque no risco “tomavam os sujeitos que já apresentavam problemas no desenvolvimento e buscavam em sua história o que poderia ter provocado tal resultado. Ou seja, apenas os riscos, a psicopatologia e o desenvolvimento eram focados” (Brandão, 2009, p.49).

Já o enfoque da resiliência centra-se nos aspectos tanto positivos quanto negativos dos resultados de um desenvolvimento e nos fatores que atuam sobre este. Entretanto, foi investigando os riscos que o fenômeno resiliência foi observado, como explica Brandão (2009):

Em diferentes linhas de pesquisa, profissionais de várias formações, observando crianças submetidas a outros fatores de risco, como alcoolismo, drogadicção e doenças mentais de seus cuidadores, notaram aquelas que, contra todas as probabilidades, se desenvolviam satisfatoriamente (p.54).

Pesquisas pioneiras, como a do psiquiatra James Anthony, citado por Brandão (2009, p. 62), referiam-se a essas pessoas como invulneráveis. Esse autor pesquisou famílias de pacientes psicóticos e notou que havia crianças que não se abatiam por seus pais psicóticos e as nomeou de invulneráveis, nomenclatura percussora do termo resiliência. Mas, recebeu críticas por parecer mais mitológico do que científico e “resiliência” foi paulatinamente sendo substituída pela sua nomenclatura precursora.

O termo invulnerabilidade carrega um sentido de que quando uma pessoa está exposta a riscos ela seria inatingível, inabalável e invencível. O próprio psiquiatra percebeu que uma

total invulnerabilidade é fictícia, pois não existe uma pessoa completamente invulnerável, uma vez que uma criança pode ser imune à exposição aos seus pais psicóticos, mas ser vulnerável em outros momentos de estresse.

Nesse período de substituição (fim dos anos 70 e anos 80), os dois termos (invulnerabilidade e resiliência) eram usados para designar a mesma classe de fenômenos relacionada à resistência ao estresse, em que as pessoas não se abalam diante das adversidades. Brandão (2009) explica que Anthony tinha uma compreensão de que a invulnerabilidade de uma pessoa dependia do seu grau de vulnerabilidade ou resiliência, no sentido de resistência, aos riscos ou adversidades.

Inicialmente, a resiliência era considerada um traço ou um conjunto de traços de personalidade que, supostamente, tornavam invulnerável a pessoa que os possuía. De acordo com Formiga e colaboradores (2004), o constructo dos traços de personalidade pode ser definido como “características individuais consistentes do comportamento exibido pelo indivíduo em situações diversas, normalmente concebidas como disposições” (p. 4).

Esses traços individuais incluíam o temperamento fácil, nível mais alto de inteligência, nível mais alto de autoestima e um senso realístico de esperança e controle pessoal. As pessoas que apresentavam essas disposições se diferenciavam por terem experienciado altos graus de estresse, mas não adoeciam (Souza & Cervený, 2006).

Brandão (2009) traz uma justificativa sobre os estudos pioneiros tratarem resiliência como traço de personalidade e explica que é justamente porque a nomenclatura precursora carregava esse sentido de traço, inato e permanente.

No entanto, quando se fala de traço de personalidade na invulnerabilidade está se falando em algo inato, ou seja, de origem genética e sendo assim, que nasce com a pessoa; ou pode ser construído na relação da pessoa com o meio. Quando se falava de traço em resiliência, nos estudos iniciais, entendia-se como uma característica eminentemente inata e não como uma possibilidade para qualquer pessoa, passível de ser adquirida. Então, caracterizavam-se pessoas como resilientes e pessoas não-resilientes.

Para Brandão (2009, p.67) é importante alertar que:

Mesmo que Anthony considere que a vulnerabilidade e a invulnerabilidade possam ter origens tanto genéticas quanto ambientais, pela maneira como ele apresenta suas idéias sobre esses conceitos, parece que o autor entende que, quando a característica se apresenta, já se tornou constitucional da pessoa, já é um aspecto de sua personalidade.

A autora também acrescenta para tal justificativa o tipo de pesquisa realizada pelos pesquisadores da primeira geração (Emmy E. Werner, Ruth Smith e Norman Garmezy, americanos, e Michael Rutter, da Inglaterra), considerados pesquisadores internacionais, fundamentais para o início dos estudos sobre esse fenômeno.

O trabalho de Werner e Smith é considerado um marco dos estudos de resiliência. Yunes (2003) comenta que as pesquisadoras realizaram um estudo longitudinal na ilha de Kauai, no Havaí, que durou cerca de 40 anos, tendo se iniciado em 1955 acompanhando, na época, todas as gravidezes em curso na ilha e, a partir de então, as crianças daí nascidas até que tivessem alcançado a meia-idade.

Esse estudo não tinha como proposta inicial estudar a questão da resiliência, mas apenas os riscos, a psicopatologia e o mau desenvolvimento das crianças eram focados, mas para surpresa das pesquisadoras, encontraram resultados positivos em um grupo de alto risco, havendo uma mudança de foco, de olhar, de uma pesquisa anteriormente voltada aos riscos e danos para aquelas consideradas mais resistentes ao estresse - o enfoque de resiliência.

O estudo de Werner e Smith representa bem a primeira geração de pesquisas sobre resiliência que tinha como objetivo distinguir as crianças resilientes, ou seja, aquelas que se adaptavam bem às adversidades daquelas consideradas não resilientes (Infante, 2005).

Sobre os estudos de Norman Garmezy, Brandão (2005) comenta que a princípio o pesquisador estudava crianças com pais mentalmente doentes, pelo fato de apresentarem uma alta probabilidade de virem a desenvolver desordens psiquiátricas. Não obstante, mudou o foco dos seus estudos ao perceber que algumas crianças apresentavam um desenvolvimento normal, passando com isso a se interessar pelos estudos sobre resiliência.

Yunes (2003) cita outro importante pensador do assunto, o psiquiatra Michael Rutter, que investigou diferenças entre meninos e meninas que vieram de lares desfeitos por conflitos e analisou as relações entre os efeitos destes conflitos parentais no desenvolvimento das crianças, a relação entre a ausência da figura materna e o desenvolvimento de psicopatologias na criança. Ele influenciou muitos pesquisadores a usarem o termo resiliência no lugar de invulnerabilidade (Brandão, 2009).

Yunes (2003) ainda comenta um dos marcantes trabalhos do psiquiatra, que foi desenvolvido com uma amostra de sujeitos da cidade de Londres e da Ilha de Wight, localizada ao sul de Southampton, na costa sul inglesa. Os quais havia experienciado discórdias na família dos pais, eram de camadas sociais de baixa renda, de famílias numerosas, com história de criminalidade de um dos pais, doença mental da mãe ou institucionalizados sob a custódia do governo. Os resultados desse estudo geraram uma

observação muito propagada entre os interessados pela resiliência: “um único estressor não tem impacto significativo, mas que a combinação de dois ou mais estressores pode diminuir a possibilidade de consequências positivas” (p. 79).

Esses pioneiros, desde as décadas de 50 e 60, já pesquisavam o desenvolvimento infantil, embora com o enfoque nos riscos. Nesses estudos, segundo Brandão (2009), “uma população ou pessoas que vivem em condições difíceis e para as quais é provável um desenvolvimento insatisfatório, são tomadas como sujeitos de pesquisa” (p. 69). É nesse sentido que a autora explica que sendo a resiliência um termo que foi utilizado em substituição à nomenclatura invulnerabilidade é natural que os estudiosos pioneiros de resiliência compreendessem tal fenômeno de forma semelhante às ideias de seus precursores.

Rachman (2008) esclarece que quando se tem uma compreensão de resiliência como traço, utiliza-se o termo de forma substantivada (como em nossas resiliências) ou adjetivada, como em “criança resiliente”. Porém, alertam Masten e Powell (2007), citadas por Brandão (2009), que não é apropriado chamar, adjetivar ou “diagnosticar” uma pessoa como resiliente, pois estaria definindo como algo permanente, mas não se é resiliente para toda e qualquer situação e nem a todo o momento. A resiliência não é um processo estanque nem linear, uma vez que a pessoa pode superar determinada adversidade, mas, posteriormente, sucumbir frente à outra. Portanto, os autores orientam que a expressão correta seria “essa pessoa mostra características de resiliência” (p. 71).

Contudo, a presente pesquisa utiliza o termo capacidade ao invés de característica, pois esta denota a ideia de que a pessoa apresente certos atributos para desenvolver a resiliência e como não há consenso na literatura quanto a esses predicados, é mais coerente aderir ao termo capacidade, já que este transmite a ideia de que qualquer pessoa tem a possibilidade, embora em dimensões diferentes, de desenvolver a resiliência.

Sobre isso, Junqueira e Deslandes (2003) alertam que não se pode falar de pessoas resilientes, “mas de uma capacidade do sujeito de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não sucumbindo a ela” (p. 229). Esse fenômeno não produz pessoas superiores ou perfeitas, apenas mais capazes de lidarem com situações de adversidades.

Sobre essa capacidade de lidar com situações de adversidades, alguns estudiosos tiveram como local de pesquisa a escola, passando com isso uma preocupação em perceber a dinâmica das relações interpessoais na promoção da resiliência.

Nesse sentido, Amparo, Galvão, Gardenas e Koller (2008) realizaram uma pesquisa utilizando como instrumento de coleta um questionário que contemplava as relações com

professores e amigos, qualidade e importância da escola, reprovação e fracasso escolar e rede de apoio social e afetiva. A pesquisa teve como objetivo identificar a percepção de jovens em relação à realização e aspirações escolares e a rede de apoio social relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa 852 jovens, com idade entre 13 e 27 anos, de nível socioeconômico baixo, cursando o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal: Planaltina, Brazlândia, Paranoá e Samambaia.

Os resultados revelaram que (95,4%) dos jovens frequentam a escola diariamente e apresentam baixos índices de expulsão, apenas 1,9%. No entanto, a reprovação (43,3%) é preocupante e indica a necessidade de uma revisão de procedimentos pedagógicos para uma aprendizagem mais eficiente. A pesquisa mostrou que (90,7%) dos participantes concordam que seus estudos são importantes e (84,3%) respondeu que a escola está incluída em seus projetos futuros, que envolve cursar uma universidade.

Os autores afirmam que alguns itens do questionário indagaram sobre a percepção de apoio recebido pelos participantes a partir de pessoas significativas no ambiente escolar, tais como professores, amigos, equipe escolar e família. O resultado, em geral, mostrou que (70,5%) dos participantes estão satisfeitos (46,9%) ou muito satisfeitos (23,6%) com o apoio recebido da família e da escola.

Percebe-se nesse estudo que o ambiente escolar e a família são fundamentais como rede de apoio para os jovens. Na família, tem-se o apoio afetivo dos outros significantes mais próximos e a escola é lócus de destaque enquanto fator de formação, de socialização e importante fonte de apoio social e afetivo. Esses dois contextos – família e escola – são essenciais para a promoção de resiliência, em especial, para as vítimas de *bullying*. A ênfase no clima afetivo saudável é crucial para que os alvos desse tipo de violência na escola consigam lidar de maneira positiva com as intimidações que sofrem.

Já a pesquisa de Peltz, Moraes e Carlotto (2010) objetivou avaliar a resiliência em estudantes do Ensino Médio e sua associação com variáveis sociodemográficas e contribuição da escola em seu desenvolvimento pessoal. Participaram 140 alunos, com idades entre 15 a 17 anos de uma escola pública de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre – RS. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, um questionário para levantamento de variáveis demográficas e sociais e uma escala de resiliência, adaptada por Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias e Carvalhaes (2005), que constitui-se de três dimensões: independência e determinação; resolução de ações e valores; autoconfiança e capacidade de adaptação a situações.

Os resultados obtidos não indicam diferença significativa entre os sexos, idade, ano do ensino médio, repetência e atuação profissional. Sobre as dimensões de resiliência, os resultados indicaram associação positiva entre a percepção de que a escola contribui para o desenvolvimento pessoal e a dimensão de resolução de ações e valores. Essa dimensão é caracterizada por realizações de ações relacionadas à energia, persistência, disciplina, concepção de valores que dão sentido à vida como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e significado da vida (Peltz, Moraes, & Carlotto, 2010). Ou seja, quanto maior a percepção de que a escola contribui para o desenvolvimento pessoal, maior é a dimensão de resolução de ações e valores.

Os resultados indicaram associação negativa entre renda familiar e a dimensão de resiliência, de independência e determinação, ou seja, quanto mais elevada a renda familiar, menor a independência e determinação. Essa dimensão é “caracterizada pela capacidade do sujeito de resolver situações difíceis sozinho, lidar com várias situações ao mesmo tempo, aceitar as adversidades e aceitar situações que não pode fazer nada para mudar” (Peltz, Moraes & Carlotto, 2010, p. 91).

Não foi identificada associação da contribuição da escola na dimensão da resiliência autoconfiança e capacidade de adaptação às situações. Essa dimensão indica a capacidade do indivíduo acreditar que pode resolver seus problemas e que os mesmos dependem mais da própria pessoa do que dos outros, assim como realizar ações contra sua vontade, mantendo o interesse em coisas que considera importante (Peltz, Moraes & Carlotto, 2010).

Sobre a pesquisa mencionada acima, percebe-se a importância da escola na transmissão de valores e no desenvolvimento de comportamentos úteis para o enfrentamento e resolução de dificuldades, o que é crucial para os alunos que experienciam o *bullying*, uma vez que precisam desse suporte da escola, pois não conseguem resolver o problema sozinhos, mas com a ajuda de outros que os orientem e ajudem a lidar de maneira positiva com esse fenômeno.

Em outro estudo, Scriptori e Junior (2010) objetivaram investigar as atitudes docentes como fator de promoção de resiliência em escolares afrodescendentes traumatizados e discriminados, de modo que sejam levados ao sucesso escolar. Para isso, foi feito um estudo de caso, por meio de entrevista aberta, tendo como sujeito da pesquisa um afrodescendente (autodeclarado) egresso da rede pública de ensino e que sofreu situações de adversidade e violência em sua infância e adolescência, com preconceito e discriminação racial em instituições de ensino.

Os dados da pesquisa, através do relato do sujeito, mostraram a superação dessas adversidades, por meio da presença atuante de professores, ao longo de sua vida, os quais influenciaram nessa superação e promoveram o seu desenvolvimento escolar exitoso e crescimento pessoal, cuja trajetória de vida estava prevista para levá-lo ao fracasso escolar e social.

Percebe-se, portanto, a partir dos resultados dessa pesquisa, a importância do papel do docente de buscar inserir o alunado negro no contexto do sucesso escolar, através do apoio em suas ações, estímulo do desenvolvimento da capacidade de autonomia e incentivo para seu desenvolvimento escolar, acadêmico e pessoal.

Todavia, não só os escolares afrodescendentes, mas diversos alunos podem sofrer discriminações no contexto escolar, por serem considerados “diferentes” ou por estarem fora do padrão imposto por um determinado grupo, o que pode levar a escolha da vítima do *bullying*. Esses alunos são imensamente prejudicados pelas circunstâncias do meio, mas podem transcender a tais prejuízos, especialmente quando recebem o acolhimento e ajuda efetiva de outro(s), inclusive de seus professores.

Percebe-se nessas pesquisas que a resiliência é algo construído também com o suporte de outros. Não obstante, há estudos que apresentam um conjunto de características de personalidade, estabelecendo um perfil dos resilientes com o foco mais no fator individual, disposicional, do que o relacional, o que pode tendenciar a compreender esse construto como traço de alguns.

Melillo, Estamatti e Cuestas (2005), por exemplo, citam o que foi designado como os pilares da resiliência: introspecção, independência, capacidade de se relacionar, iniciativa, humor, criatividade, moralidade e autoestima consistente.

Junqueira e Deslandes (2003) chegaram à conclusão de que o conceito de resiliência apresenta polarizações em torno de alguns eixos: “adaptação/superação”, “inato/adquirido”, “permanente/circunstancial” (p. 227). Em se tratando dos dois últimos eixos (“inato/adquirido”, “permanente/circunstancial”) supracitados, pode-se dizer que atualmente, a maioria dos autores referenciais são adeptos de uma visão processual e dinâmica da resiliência, que pode ser adquirida, e a capacidade de enfrentamento e superação varia de acordo com as circunstâncias (Brandão, 2009).

Essa visão é entendida como uma perspectiva amadurecida, que, de acordo com Lindström (2001), envolve três perspectivas principais:

Primeiro, fatores relacionados com o indivíduo (genética, idade, fase do desenvolvimento, sexo, constituição, experiência de vida e histórico de vida). Segundo, o contexto (suporte social, classe social, cultura, ambiente). Terceiro, a quantidade e qualidade do evento de vida (se desejável, se controlável, sua magnitude, clusters, duração no tempo e efeitos a longo prazo) (p. 136).

Para o presente trabalho, a concepção de resiliência é entendida como um processo a ser desenvolvido de forma dinâmica. Ela pode ser alcançada, adquirida e é circunstancial, ou seja, pode se mostrar ou não dependendo das situações por que passam as pessoas.

Essa perspectiva também é defendida por Brandão (2009) que afirma ser esse fenômeno processual e dinâmico, que se transforma quando as circunstâncias mudam, ou seja, o processo de enfrentamento de adversidades ocorre de formas diversas e o que influenciará é quem enfrenta, o que se enfrenta e quais as circunstâncias envolvem o processo. Nesse sentido, uma pessoa pode apresentar o processo de resiliência de formas variadas em situações distintas, podendo usar de mecanismos de enfrentamento distintos, bem como sofrer mais ou menos em cada situação.

No entanto, o que se tem de comum no processo de resiliência é que a pessoa aprende com a adversidade e acredita que seu sofrimento a torna melhor do que teria sido sem ele, é seguir o lema de acreditar no sucesso e aprender com o fracasso. É como Walsh (2005) defende: “uma premissa básica da resiliência é que fracasso não é cair, mas permanecer no chão” (p. 246).

Em se tratando do eixo adaptação/superação, Junqueira e Deslandes (2003), notaram que há duas definições diferentes para o conceito de resiliência: uma que se encaixa no polo adaptação, que enfoca o sentido adaptativo da pessoa que, em meio aos traumas e às adversidades, desenvolve comportamentos que se moldam às expectativas da sociedade, ou seja, tem um sentido de ajustamento; e outra, que enfoca mais o caráter de superação do trauma vivido, em que a pessoa experiencia o estresse, a pressão, as dificuldades, os problemas e se recupera dos abalos sofridos em virtude das situações adversas. Essa vivência pode dar subsídios para um fortalecimento diante de novas situações, ou seja, a pessoa apresenta uma nova maneira de lidar com as adversidades, atribuindo seu próprio significado.

A seguir, serão apresentadas algumas definições dos dois polos para o conceito de resiliência e, posteriormente, aquele que será focado neste trabalho. Em se tratando do polo adaptação, a resiliência pode ser definida como:

- “Os mecanismos que permitem às pessoas comportar-se ou desenvolver-se normalmente sob condições adversas” (Linsdström, 2001, p. 133);
- “Capacidade de recuperar e manter um comportamento adaptado após um dano” (Blum, 1997, p. 16);

Quanto ao polo superação, tem-se:

- “capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou a ultrapassá-la com êxito, mas a extrair daí uma maior resistência a condições negativas subsequentes, tornando-se os sujeitos mais complexos e menos vulneráveis em função daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência (Ralha-Simões, 2001, pp. 96-97);
- “a resiliência não supõe nunca um retorno *ad integrum* a um estado anterior à ocorrência do trauma ou da situação de adversidade: nada mais é igual” (Melillo, 2004, p. 1);
- “envolve um crescimento que supera o estado que a pessoa apresentava antes do encontro com a adversidade” (Brandão, 2009, p.112).

Levando-se em conta que o polo adaptação considera a concepção de resiliência num sentido de ajustamento passivo às normas sociais que implica numa conformidade frente aos traumas e adversidades, este trabalho foca a concepção de resiliência num sentido de superação, pois é “mais do que de adaptação. Ela envolve um processo de superação de adversidades e crescimento a partir de uma elaboração pessoal” (Brandão, 2009, p. 108).

Sobre as definições de resiliência nesses dois polos, Brandão (2009) propõe que para o polo da adaptação, as definições de resiliência devem ser entendidas de forma semelhante a um elástico que se estica e que depois retorna ao seu estado inicial.

Compreende-se, então, que após o enfrentamento de uma adversidade, problema ou desafio, a pessoa continua o seu caminho de desenvolvimento saudável, ajustando-se, adaptando-se ao que é esperado pela sociedade e não necessariamente há um crescimento para além do que ela já conseguiria sem o mesmo enfrentamento.

Em contrapartida, no polo da superação, as definições de resiliência devem ser entendidas a partir do enfrentamento de adversidades que são superadas e do caráter fortalecedor dessa experiência. Ou seja, ao contrário do que acontece com o elástico, a pessoa

abalada não volta a ser o que era, mas demonstra estar mais desenvolvida e, talvez, mais preparada para enfrentar outras adversidades, neste caso, a resiliência convida à metamorfose que transforma o sofrimento em superação. Sobre isso Walsh (2005) expõe que:

A resiliência é promovida quando a dificuldade, a tragédia, o fracasso ou o desapontamento também podem ser vistos como instrutivos e servir como um impulso para a mudança e o crescimento. Os indivíduos resilientes acreditam ser um desperdício de tempo e energia se preocupar com lamentações, dedicar-se em retribuição ou cuidar de velhas feridas. Em vez disso, examinam a experiência e tentam extrair dela lições valiosas no direcionamento do seu caminho futuro. Aceitando o que aconteceu e quaisquer cicatrizes que persistam, eles tentam incorporar o que aprenderam em tentativas de viver vidas melhores e se esforçam para que outros possam aprender com a sua experiência. (p. 72).

É nessa perspectiva de superação que a presente pesquisa se apoia para enfocar vítimas de *bullying* com capacidade de resiliência, que são atingidas pela violência e abaladas por ela, mas conseguem lidar com a mesma de maneira a superá-la e saírem transformadas. No entanto, o desenvolvimento de capacidade de resiliência não é algo construído de forma isolada, mas com o apoio de figuras significativas. É o que será discutido no tópico seguinte.

1.6 O apoio de figuras significativas no desenvolvimento de capacidade de resiliência

“O encontro com um parceiro afetivo faz germinar o desejo de sair da situação de agressão”.

(Cyrulnik, 2001).

Na psicologia, o fenômeno resiliência é construído e não é tarefa do sujeito enquanto pessoa isolada, como Walsh (2005) afirma: “a resiliência é forjada pela abertura a experiência e a interdependência com outras pessoas” (p. 4). Ou seja, não é uma qualidade individual, única e extraordinária, mas é uma capacidade universal que pode ser desenvolvida no contexto psico-sociocultural em que as pessoas estão inseridas.

Ferreira (2008) corrobora com essa ideia ao afirmar que o apoio e amparo dos membros da rede pessoal e social do indivíduo são fundamentais para promoção de resiliência. Cyrulnik (2001) defende que esse constructo:

[...] trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou o agredido numa direcção para

onde gostaria de não ter ido mas, visto que caiu numa vaga que o enrola e o leva para uma cascata de mortificações, o resiliente tem de fazer apelo aos recursos interiores impregnados na sua memória, tem de lutar para não se deixar arrastar pelo declive natural dos traumatismos que o fazem cansar-se de lutar, de agressão em agressão, até que uma mão estendida lhe ofereça um recurso exterior, uma instituição social ou cultural que lhe permita sair da situação (p. 225).

As pessoas com capacidade de resiliência têm o suporte de figuras significativas ou “tutores de resiliência” (Cyrulnik, 2001), que podem ser um ou mais membros da família ou não pertencente a ela, mas que aceitam a vítima de forma incondicional, independente do seu temperamento, inteligência ou aspecto físico.

Embora qualquer pessoa possa representar a figura significativa, a família como base, tem a possibilidade maior de influenciar o comportamento do outro e promover resiliência. É nesse sentido que Ferreira (2008) comenta sobre a importância que a psicologia atribui às relações familiares, sobretudo na tenra idade, enquanto vetores essenciais na formação dos sujeitos, gerando a capacidade deles não só suportarem crises, mas também superá-las.

Destarte, a educação em casa equilibrada, ou seja, de pais tanto exigentes como responsivos (pais autoritativos) pode formar filhos melhores, que sabem lidar positivamente com problemas (de forma otimista). Essa forma equilibrada diz respeito às atitudes dos pais que fazem exigências e compreendem o lado dos filhos, ensinam da melhor forma quais são as regras e limites para se obter sucesso, explicando os porquês. Essa interação pais-filhos contribui para que estes aprendam que tem capacidade para lidarem com sucessos e frustrações, que podem fazer novas tentativas e obter melhores resultados (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004; Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003). Deste modo, compreende-se que essas atitudes dos pais contribuem para que venham a desempenhar o papel de figura significativa.

Mas, de maneira geral, aqueles que atuam como tutores de resiliência estão genuinamente interessados nas histórias de dificuldades que a vítima enfrenta e preocupados com seu bem-estar, compreendem suas dificuldades, criam empatia com seu sofrimento e encorajam seus maiores esforços. São considerados como uma base segura, pois o agredido sente a necessidade de confiar e no momento que precisar poderá contar com sua ajuda. É uma grande influência positiva, fundamentada em uma relação carinhosa e íntima, que permite o desenvolvimento de sua autoestima e de sua autoconfiança (Melillo & Ojeda, 2005).

Esse suporte do outro ajuda a maneira pela qual o sujeito lida com situações adversas e é nesse sentido que Ferreira e Leal (2006) defendem que:

Independente das adversidades do momento, do papel que esteja sendo desempenhado, das atividades que estejam sendo feitas e dos recursos que a pessoa tenha, há um espaço dentro de si, onde ela tem a liberdade de ser o que realmente é, que lhe serve como uma fonte para recarregar suas energias e enfrentar a realidade, lhe permitindo condições de estabelecer suas visões de futuro, capazes de dar sentido aos momentos mais difíceis (p. 10).

Vale salientar que embora a literatura informe que a pessoa significativa pode fazer a diferença na vida de quem está passando por adversidade, de forma a ajudar na superação, é importante ver isso na relação resiliência-*bullying* para saber se os alunos vítimas têm suporte de figuras significativas, de maneira que venham a desenvolver resiliência e apresentar estratégias cognitivas para lidarem assertivamente com esse tipo de violência na escola.

É importante enfatizar também que apesar da relação íntima estabelecida entre vítima-figura significativa seja importante, não necessariamente tem de haver um período prolongado de amizade, pois a essência dessa relação está no incentivo e demonstração de atenção, carinho e interesse pela situação.

Cyrułnik (2001) afirma que nenhum sofrimento é irremediável, todos se podem metamorfosear quando se propõe suportes de resiliência. O que não significa dizer que se deva desprezar, mas, visto que existe, será necessário fazer qualquer coisa para evitar que se caia na infelicidade. Sobre isso, Walsh (2005) defende que:

A primeira vitimização pode estar além do nosso controle; cabe a nós evitar a armadilha de uma postura de vida vitimizada. Em vez disso, devemos forjar resiliência ficando acima do trauma, extraindo força de dentro de nós para galvanizar nossa determinação para mudar as coisas para melhor (p. 297).

É importante também ressaltar que não basta que o tutor encoraje a resiliência para que o agredido possa “vencer os obstáculos”, ele deve também lutar para mudar os obstáculos que são colocados para essa vítima e a intervenção precoce é uma medida preventiva contra consequências negativas (Walsh, 2005).

Quando o tutor de resiliência estabelece um vínculo afetivo com o agredido, isso poderá ajudar a traçar estratégias cognitivas para lidar de maneira positiva com a violência. Nessa relação, não é unicamente significativo aquilo que é dito explicitamente, mas a maneira de dizer, as hesitações, as inflexões, as pausas e os silêncios também expressam muita coisa que influenciam o comportamento dessa vítima.

Contudo, não se pode dizer que uma pessoa que está sendo vítima de *bullying*, por exemplo, e que venha a apresentar capacidade de resiliência, não sentirá a dor e a aflição

geradas por esse tipo de violência, ou que se tornará insensível, “pois o caminho da resiliência é feito de considerável aflição emocional” (Scriptori & Junior, 2010, pp. 433-434).

Justamente por se tratar de um grande sofrimento emocional é que a vítima tem a necessidade de apoio e suporte solidário de outras pessoas. Ela precisa saber que há alguém a quem possa recorrer, ao mesmo tempo, precisa ter seus próprios esforços, senso de competência e autovalor nutridos e reforçados. Encorajados por suas conexões com um tutor de resiliência.

Dessa forma, é importante o estabelecimento de um relacionamento desenvolvido com base no amor e na confiança, pois é isso que oferece encorajamento e segurança a essas pessoas prejudicadas por essa violência.

Silva (2010) afirma que algumas vítimas do *bullying* buscam ajuda em profissionais na área de saúde mental, com o intuito de obter habilidades específicas na relação com o outro. “Essas habilidades incluem uma postura mais assertiva diante das provocações, na resolução de conflitos, bem como a melhoria da autoestima e autossuperação dos medos perante o estabelecimento de novas relações interpessoais” (p. 75). Com isso, é possível dizer que com o suporte de profissionais na área de saúde mental, a vítima de *bullying* é capaz de gerar soluções que podem fazer com que supere problemas e traumas surgidos pelas agressões.

A autora ainda comenta sobre a importância dos pais e professores na promoção da resiliência que podem acionar esse constructo adormecido em cada pessoa. Afinal, a afetividade estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece uma boa qualidade de socialização e ajuda a vítima a superar os traumas.

Dessa forma, pode-se dizer que o papel da afetividade é essencial para que a vítima do *bullying* não se deixe sucumbir pela agressão, pois a dimensão afetiva, que se manifesta, por exemplo, através do incentivo, da influência e da admiração - refletida na interação com os outros - é de fundamental importância para que ela supere as situações de agressão e as utilizem em seus processos de desenvolvimento pessoal.

Diante disso, a figura significativa tem um papel importante para ajudar a pessoa a enfrentar as adversidades e, de acordo com Brandão (2009), é possível afirmar que se insere no conceito de fatores de resiliência, pois estes “influem positivamente na maneira como a pessoa enfrentará as adversidades” (p. 114) e que se diferenciam de fatores de proteção, pois estes “podem ser identificados como imunidade ao perigo ou neutralizadores do risco, ajudando a pessoa a evitar o contato como risco” (p. 114).

Nesse sentido, sobre fatores de resiliência, compreende-se que para uma vítima de *bullying* desenvolver estratégias cognitivas, de forma a lidar de maneira positiva com os

ataques da violência, precisará dispor de maneiras para enfrentar a situação, superar e se fortalecer pela experiência, e o suporte de figuras significativas pode ser fundamental para esse enfrentamento efetivo.

Grotberg (2005) organizou os fatores resilientes em quatro categorias que favorecerem o enfrentamento efetivo das situações adversas e que abarcam habilidades interpessoais e de resolução de conflitos, apoio social e força intrapsíquica. São elas:

Eu tenho

- Pessoas do meu entorno em quem confio e que me querem incondicionalmente.
- Pessoas que me põem limites para que eu aprenda a evitar os perigos ou problemas.
- Pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder.
- Pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho.
- Pessoas que me ajudam quando eu estou doente, ou em perigo, ou quando necessito aprender.

Eu sou

- Uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.
- Feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto.
- Respeitoso comigo mesmo e com o próximo.

Eu estou

- Disposto a me responsabilizar por meus atos.
- Certo de que tudo sairá bem.

Eu posso

- Falar sobre coisas que me assustam ou inquietam.
- Procurar a maneira de resolver os problemas.
- Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso.
- Procurar o momento certo para falar com alguém.
- Encontrar alguém que me ajude quando necessito (p. 17).

Rodríguez (2005) alerta que “a resiliência, apesar dos progressos como conceito, se mantém fiel às suas origens, reservando um lugar do humano, que é imprevisível, e que sob a forma de uma afortunada ou criativa combinação de fatores, segue surpreendendo”. A resiliência não é determinada pela combinação particular dos fatores. Porém, Ferreira (2009) afirma que o apoio e o acolhimento pelos membros da rede pessoal e social da pessoa são fatores necessários para o desenvolvimento da resiliência. Esta “[...] sintetiza, na verdade, o resultado de intervenções de apoio, de otimismo, de dedicação e amor que perpassam as relações intra e inter-humanas” (p. 65).

Este trabalho, então, fundamenta-se nas ideias de Wallon sobre desenvolvimento sócio cognitivo e afetivo, uma vez que sua teoria tem sido muito importante para conceituar o papel da afetividade nesse processo de desenvolvimento humano. É o que será discutido no tópico seguinte.

1.7 O ambiente social e as dimensões cognitiva e afetiva na perspectiva de Wallon

“O indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna”.

(Henri Wallon, 2008).

O desenvolvimento da afetividade depende da ação dos fatores orgânico e o social. Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade, que inicialmente é determinada pelo fator orgânico e com o passar do tempo é fortemente influenciada pela ação do meio social (Almeida, 2008).

Destarte, a afetividade se refere a um conjunto amplo de manifestações que compreendem desde as primeiras, basicamente orgânicas, que são as manifestações psíquicas mais precoces da criança, até as diferenciadas como a emoção, o sentimento e a paixão (Wallon, 1941/2007).

Todavia, embora sejam geralmente confundidas, as manifestações da afetividade são diferentes. Enquanto as primeiras manifestações de tonalidade afetiva, caracterizada pelo fator orgânico são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções, por sua vez, associadas ao fator social, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo (Almeida, 2001).

Dantas (1993) explica a importância da emoção no desenvolvimento humano que constitui o ponto de partida do psiquismo e afirma ser:

[...] condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se construirá a comunicação lingüística que transporta o conhecimento e dá ingresso à vida cognitiva (p. 73).

As emoções têm uma natureza orgânica em função das transformações corporais que desencadeia, como, por exemplo, o aumento dos batimentos cardíacos, tensão ou relaxamento muscular, rubor ou palidez. “são instantâneas e diretas e podem expressar-se como verdadeiras descargas de energias” (Dourado & Prandini, 2001, p. 06). Elas fornecem o primeiro e mais forte vínculo entre as pessoas, revelando-se como uma função social no que se refere à comunicação e mobilização do outro, ou seja, revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente físico, tanto quanto entre o indivíduo e outros indivíduos.

Esses laços interindividuais iniciam nos primeiros dias de vida, através do choro ou agitação física, o bebê chama a atenção da pessoa que está próxima a ele. Sobre isso, Dantas (1992) esclarece o papel da emoção, apresentando como essência, como traço característico, a alta contagiosidade e seu poder epidêmico, e explica que se não fosse pela sua capacidade de mobilizar o ambiente social o bebê pereceria.

Esse caráter altamente contagioso, epidêmico vem do fato de a emoção ser visível e expressa pela mímica e expressão facial que “esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência [...] há é um "diálogo tônico", uma comunicação forte e primitiva que se faz por intermédio da atividade tônico-postural” (Dantas, 1992, p. 90). Sobre esse caráter contagioso, epidêmico da emoção Wallon (1949/1995) explica que:

[...] tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagonicos. É nas grandes afluências de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção de sua individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade (p. 99).

Já o sentimento e a paixão, são posteriores às emoções, mas refletem também aspectos afetivos, são estados subjetivos, mais duradouros, menos intensos, menos visíveis que as emoções e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si. Eles se configuram como o surgimento da capacidade de representação que é, por exemplo, a possibilidade de imaginar, planejar, fantasiar e criar ideias.

Ainda sobre as primeiras manifestações da afetividade, que a princípio, restringe-se às trocas epidérmicas, Wallon (1949/1995) considera que, “a criança, ao menos na espécie humana, permanece longos meses sem acesso possível à atividade de relação. Ela é tão incapaz de manter relações ativas com o ambiente físico quanto um pinto dentro da casca” (pp. 30-31), dependendo inteiramente da presença concreta do outro. Destarte, o papel desempenhado pelo meio social é muito importante na evolução da criança, uma vez que as primeiras manifestações de tonalidade afetiva passam a ser fortemente influenciada pela ação do meio social.

Nesse sentido, Almeida (2008) esclarece que:

O meio social é uma circunstância necessária para o desenvolvimento do indivíduo. Sem ele, a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade. Cruzando psicogênese e história, Wallon demonstrou a relação estreita entre as

relações humanas e a constituição da pessoa, destacando o meio físico e humano como um par essencial do orgânico na constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material (p.348).

Para Wallon (1949/1995), a afetividade não se limita apenas as manifestações de contato físico, ela é nutrida também através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva, ou seja, conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade.

Conforme Dantas (1993), “as manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade” (p. 75). A autora ainda fala sobre a predominância dos processos cognitivos e afetivos no desenvolvimento do sujeito e explica que:

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural (Dantas, 1992, p. 92).

De acordo com Matos e Ferreira (2008), as dimensões cognitiva e a afetiva são complementares e estão sempre se alternando e participam ativamente do processo de constituição do “eu”. Ferreira e Acioly-Régner (2010) corroboram com essa ideia ao afirmarem que “esses dois conjuntos funcionais são faces de uma mesma moeda: a pessoa” (p. 24).

Destarte, a dimensão cognitiva não exclui a afetiva, pois, a atenção dedicada, o contato corporal como uma manifestação de carinho, um olhar encorajador constituem formas cognitivas de vinculações afetivas. Em síntese, o ser humano pensa e sente simultaneamente.

O homem é um ser único, “numa concepção monista, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade, como os dois lados de um mesmo objeto” (Leite, 2006, p. 32). Na psicologia, essa visão monista do ser humano, tem sido assumida pela abordagem histórico-cultural. Tal abordagem, defendida também por Wallon, ressalta os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, considerando que no homem há inseparabilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva (Barros, 2006).

Leite (2006) ainda afirma que na abordagem histórico-cultural, o “outro” tem um papel fundamental na formação do autoconceito e da autoestima da criança e do jovem. Assim, o apoio dos outros significativos ou tutores de resiliência, com quem a vítima do *bullying* estabelece relações, parece desempenhar um papel fundamental nesse processo, uma vez que são considerados como pessoas importantes e admirados por ela.

Sobre essa importância do outro na promoção da resiliência, Scriptori e Junior (2010) defendem que a chave dessa positividade, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, está nos contatos humanos, na solidariedade e na relação afetiva estabelecida entre o grupo social a que a pessoa pertence.

Entretanto, Galvão (2003) alerta quanto ao conceito de interação social não se restringir às relações interpessoais. A autora defende que para uma definição ampla:

[...] devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, frutos das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o *outro* encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais (p. 73).

Matos e Ferreira (2008) também mencionam outros mediadores que abarcam um processo de interação que são as manifestações culturais, como é o caso do universo musical, artístico, livro, cinema, dança. Estes, que também são considerados um outro, com o qual se há vínculos afetivos e através do qual “o indivíduo incorpora os modos de pensar, agir e sentir, socialmente elaborados, e se constitui enquanto sujeito” (Falcin, 2006, p. 76).

É por meio das interações sociais que as pessoas se desenvolvem. Desse modo, a dimensão afetiva é parte integrante desse processo e de fundamental relevância na constituição da pessoa. Apesar de os fenômenos afetivos serem de natureza subjetiva, não são independentes da ação do meio sociocultural, já que estão diretamente imbricados com a qualidade das interações entre as pessoas, enquanto experiências vivenciadas (Barros, 2006).

Wallon defende a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, afirmando que eles se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente. Dessa forma, a influência afetiva e, conseqüentemente, cognitiva centrada nas interações com o meio social em que o indivíduo está inserido, são importantes no desenvolvimento de capacidade de resiliência.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Compreender se o apoio da figura significativa favorece o desenvolvimento de capacidade de resiliência nos alunos vítimas do *bullying*, no contexto escolar.

2.2 Objetivos Específicos:

- 1) Analisar as estratégias cognitivas que os alunos com e sem capacidade de resiliência utilizam para lidar com o *bullying*, no ambiente escolar;
- 2) Verificar se as vítimas desse tipo de violência contam ou contaram com o apoio de figuras significativas na promoção de resiliência e quem são essas figuras;
- 3) Identificar os tipos de relação afetiva que os alunos vítimas desse tipo de violência com e sem capacidade de resiliência mantêm com as figuras significativas;
- 4) Verificar o papel da figura significativa a partir das práticas parentais em seus dois fatores básicos – exigência e responsividade;
- 5) Desenvolver e validar uma escala que avalie o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar;
- 6) Aprofundar o conhecimento sobre as características psicométricas da Escala de Disposição ao Bullying de Santos e Nascimento (2012) avaliando sua estrutura fatorial pelas metodologias da psicometria clássica (análise fatorial) e da teoria das facetras (análises multidimensionais não métricas).

3 MÉTODO

3.1 Delineamento da pesquisa

Para realização da pesquisa e obtenção dos dados sobre se há a existência de suporte de figuras significativas no desenvolvimento de capacidade de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no cenário escolar, optou-se por tomar como fundamento, de forma associada, as abordagens quantitativa e qualitativa.

Como afirmam Cunha (1993); Minayo (2001); Santos Filho e Gamboa (2002); André (2008), a opção de pesquisa não está limitada apenas à escolha de uma técnica ou de um método quantitativo ou qualitativo; ou ainda como diz Minayo (2001), “o conjunto dos dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p. 22).

Sendo assim, apesar de suas particularidades metodológicas, compõem juntas, as ferramentas necessárias para a pesquisa, de forma a permitir compreender determinados fenômenos em sua complexidade, no caso específico desta investigação, a análise do *bullying* e da resiliência com foco nas figuras significativas.

Com base nas articulações teóricas, nos objetivos propostos e no objeto de estudo da presente investigação, a pesquisa utilizou o Levantamento e a Pesquisa Exploratória, uma vez que podem ser utilizados em estudos de cunho qualitativo e quantitativo, como é o caso da presente pesquisa.

Em se tratando do delineamento levantamento, à medida que os próprios alunos informam acerca de seus comportamentos, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo da pesquisadora. Esse tipo de pesquisa é caracterizado pela interrogação que se faz aos participantes com o objetivo de conhecer seus comportamentos. Solicitam-se informações acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2002).

Já a pesquisa exploratória, muitas vezes, ela constitui a etapa inicial de uma investigação mais ampla, quando o tema abordado é bastante genérico, sendo necessário o seu esclarecimento e delimitação. É desenvolvida com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado, tornando-o mais explícito para seus pesquisadores. O que possibilita, ao final da pesquisa, conhecer mais sobre o assunto. (Gil, 2002).

3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 224 alunos distribuídos em onze turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em duas escolas públicas estaduais de Recife e Olinda/PE. Sendo que nesta, participaram duas turmas de cada ano (série), perfazendo oito turmas. Já naquela, participaram três turmas, sendo uma do 6º, 8º e 9º anos.

A escolha das séries foi tomada por base nas pesquisas de Lopes Neto (2005), que indicam que a maior incidência do *bullying* ocorre na faixa etária dos 11 aos 13 anos, idades que se inserem nesse nível de ensino. Já a escolha pelo quantitativo de turmas justifica-se pelo fato de se ter uma garantia maior de participantes vítimas de *bullying* que apresentam capacidade de resiliência e também pelo fato de o estudo objetivar desenvolver e validar uma escala que avalie o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar.

3.3 Caracterização das instituições

3.3.1 Escola Pública Estadual em Olinda/PE

A escola é de médio porte e tem em torno de 850 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Funciona das 07h 30min. às 22h. Quanto ao corpo de funcionários, a escola atua com quarenta professores, uma coordenadora para o fundamental I, uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, duas técnicas de apoio aos professores, seis auxiliares administrativos e cinco serviços gerais, sendo três responsáveis pela limpeza da escola e dois pela merenda.

Quanto à sua estrutura física, dispõe de uma sala de direção, dez salas de aula, uma cozinha, um almoxarifado, um laboratório de informática, uma biblioteca, dois banheiros (masculino e feminino) para os alunos e um para os funcionários. Contudo, não há uma quadra poliesportiva e o espaço destinado à recreação é muito pequeno em relação à quantidade de alunos que o utilizam ao mesmo tempo. As salas de aula são espaçosas, porém pouco ventiladas e no segundo semestre de 2012 foram colocadas câmeras nelas, bem como nos corredores.

A escola está localizada numa região periférica, zona Norte de Olinda, que tem ampla área territorial, sendo considerado o maior bairro da cidade, com cerca de 45 mil habitantes. Quanto ao seu entorno, essa escola possui em suas imediações comunidades

carentes e atende também alunos advindos das mesmas. O bairro tem uma estrutura padrão, uma vez que foi planejado pelo Governo Federal para atender o déficit de moradia, democratizando seu acesso, criando assim a Cohab (Companhia de Habitação).

3.3.2 Escola Pública Estadual em Recife/PE

A escola é de grande porte e tem em torno de 1.850 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela funciona das 07h 30min. às 22h. Quanto ao corpo de funcionários, a escola atua com quarenta e cinco professores, uma coordenadora de disciplina, um diretor, um vice-diretor, uma secretária, cinco técnicas de apoio aos professores e quatro serviços gerais.

Quanto à sua estrutura física, dispõe de uma sala de direção, 20 salas de aula, uma cozinha, um almoxarifado, seis banheiros, sendo dois masculinos e dois femininos para os alunos, um masculino e um feminino para os funcionários. A quadra poliesportiva, embora seja de médio porte não é coberta, quando chove os alunos ficam impedidos de praticar esportes.

As salas de aula têm janelas estilo cobogó, o que dificulta a ventilação e no ano de 2011 houve a distribuição de câmeras nelas, bem como nos corredores da escola, nesse mesmo ano também instalaram uma rede Wi Fi a qual funcionários e discentes têm acesso.

A escola está localizada na região norte de Recife e o bairro é um dos mais populosos da cidade, com cerca de 54 mil habitantes. Já foi uma das localidades de maior densidade demográfica da cidade, no entanto, houve uma redefinição das coordenadas geográficas e o bairro perdeu áreas de morro, estes foram desmembrados e transformados em bairros autônomos.

3.4 Descrição dos instrumentos de pesquisa

O estudo foi composto por cinco (05) instrumentos: quatro escalas e um questionário, para mensuração dos fenômenos – *bullying* e resiliência. Esses instrumentos possibilitaram que os próprios alunos informassem acerca das experiências deles com esses dois fenômenos e a figura significativa, portanto, são fontes de informação para o delineamento levantamento e a pesquisa exploratória, utilizados nesta pesquisa.

Os instrumentos estão agrupados em dois blocos, o primeiro é uma bateria de testes psicológicos, composto pelas quatro escalas: escala que avalia as características dos

relacionamentos e formas típicas de interação entre alunos no ambiente escolar²; escala que avalia o impacto de experiências escolares negativas sobre o comportamento e funcionamento psicológico do aluno³; escala que mensura atitudes dos pais em relação aos filhos, com foco nas comunicações, apoio, acompanhamento, exigência, etc.⁴; escala que avalia o fenômeno resiliência⁵.

O segundo é o questionário sobre as experiências escolares, o qual avalia a resiliência ao *bullying* com o foco no apoio da figura significativa. Abaixo, seguem descrições detalhadas de cada instrumento utilizado na pesquisa:

3.4.1 Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB) – (Anexo A): tal instrumento foi desenvolvido por Santos e Nascimento (2012). É composto por vinte itens do tipo Likert, com sete alternativas de resposta oscilando entre "discordo totalmente" a que corresponde a pontuação 1 a "concordo totalmente", a que corresponde a pontuação 7 e possui dois fatores: Fator 1 que indica Disposição à Vitimização por Bullying e Fator 2 que é composto por itens que indicam Disposição à Prática de Bullying. A utilização dele tem como objetivo identificar as vítimas e os praticantes do *bullying*, as formas de interações entre eles no ambiente escolar, os sentimentos e reações em resposta a esse tipo de violência.

3.4.2 Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB) – (Apêndice B): avalia se a vítima desenvolveu ou não capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar, a necessidade e apoio de figuras significativas. A escala desenvolvida por Galdino e Nascimento (2012) representa um avanço metodológico, uma vez que na literatura não há instrumento que avalie, especificamente, esses dois fenômenos (resiliência e *bullying*). A escala é composta por vinte itens do tipo Likert, com cinco alternativas de resposta oscilando entre "discordo totalmente" a que corresponde a pontuação 1 a "concordo totalmente", a que corresponde a pontuação 5 e possui dois fatores: Fator 1 que é composto por itens que indicam Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal, pois compreende superação do *bullying*, a partir do apoio do outro significativo e Fator 2 que é composto por itens que indicam Assertividade, pois compreende uma postura de lidar de forma proativa e auto afirmativa com a prática de *bullying* enfrentada no ambiente escolar.

² Instrumento de avaliação de disposição ao bullying escolar (Santos & Nascimento, 2012).

³ Instrumento de avaliação da capacidade de resiliência ao bullying na escola (M. Galdino & A. Nascimento, 2012).

⁴ Instrumento de avaliação de estilos parentais (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

⁵ Instrumento de avaliação de resiliência (Pesce *et al.*, 2005).

3.4.3 Escala de Resiliência (ERES) - (Anexo C): essa escala foi desenvolvida por Wagnild e Young (1993), adaptada e validada no Brasil por Pesce *et al.* (2005) utilizando uma amostra de 997 escolares com idades entre 12 e 19 anos de uma escola do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. O instrumento apresenta 25 itens descritos de forma positiva com resposta tipo Likert variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente) e possui três fatores: Fator 1 que é composto por itens que indicam resolução de ações e valores, uma vez que os mesmos estão relacionados a energia, persistência, disciplina, concepção de valores que dão sentido à vida como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e significado da vida; Fator 2 que é composto por itens que representam a independência e determinação, ou seja, capacidade do indivíduo resolver, sozinho, situações difíceis, lidar com várias situações ao mesmo tempo, aceitar as adversidades e aceitar situações que não pode fazer nada para mudar e o Fator 3 que são os itens que indicam a autoconfiança e a capacidade de adaptação a situações, ou seja, a capacidade do indivíduo acreditar que pode resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante. (Peltz, Moraes & Carlotto, 2010).

Vale observar que o instrumento não possui questões que identifiquem teoricamente a baixa resiliência, aferindo somente os indivíduos com capacidade de resiliência (Pesce *et al.*, 2005).

3.4.4 Escala de Estilos Parentais (EEP) - (Anexo B): Esta escala foi desenvolvida por Lamborn e colaboradores (1991) traduzida e adaptada para o português por Costa, Teixeira & Gomes (2000). Eles utilizaram uma amostra de 378 estudantes que cursavam o ensino médio, com média de idade de 15,77 anos de três escolas públicas de Porto Alegre que atendem populações de classe média e média-baixa. O instrumento é composto por duas escalas que avaliam dimensões de exigência e responsividade de pais e mães, que são fundamentais nas práticas educativas. As escalas apresentam seis e dez itens, respectivamente, todos avaliados através do sistema Likert de 3 pontos. A exigência parental compreende todas as atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras. Já a responsividade refere-se às atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos, no intuito de buscar favorecer nestes o desenvolvimento da autoestima e autoafirmação, isso através do apoio emocional e da bi-direcionalidade na comunicação (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Sobre este instrumento, é importante salientar que o papel dos outros significativos na promoção de resiliência ao *bullying*, está sendo na

parte quantitativa deste estudo mensurado a partir das práticas parentais em seus dois fatores básicos – exigência e responsividade.

3.4.5 Questionário Sobre Experiências Escolares (QEE) - (Apêndice C): Tal instrumento tem por objetivo identificar os alunos vítimas de *bullying* que desenvolveram e os que não desenvolveram capacidade de resiliência ao *bullying*, compreender como lidam com esse tipo de violência e se têm suporte de figuras significativas. As questões do questionário foram desenvolvidas tendo como base os pressupostos da perspectiva teórica sobre resiliência fundamentada na noção de superação defendida nesta pesquisa⁶. O questionário também apresenta variáveis sociodemográficas, para se possibilitar cortes possíveis, no que se refere aos aspectos gerais da população investigada. Esse instrumento também é constituído de autorrelato para se possibilitar a emergência de respostas as mais subjetivas possíveis, de maneira que, a partir do olhar dos respondentes seja identificado ou não a promoção de resiliência, pois é necessário considerar o ponto de vista dos alunos a respeito de como enfrentam o *bullying*. Isto porque os sujeitos da pesquisa podem não ter vivenciado a violência imaginada pelo pesquisador, nem ter enfrentado qualquer tipo de situação de agressão, se assim for avaliado por eles, não se pode considerar que houve resiliência ao *bullying* (Brandão, 2009). Portanto, a partir desse instrumento é possível compreender, de maneira mais subjetiva os objetivos desta pesquisa.

3.5 Procedimentos de coleta dos dados

Primeiramente, foi feito um contato presencial com os diretores das instituições de ensino para expor o tema e objetivos da pesquisa e, ao ficarem a par dessas informações, os diretores autorizaram que a pesquisa fosse realizada nas instituições.

Posteriormente, foi enviado o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFPE e, após sua aprovação, a pesquisadora enviou aos pais dos alunos que concordaram em participar da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Após o recolhimento dos termos assinados, a pesquisadora iniciou a coleta. Para isso, solicitou aos professores o horário da aula para aplicação dos instrumentos. Antes da aplicação, houve uma breve explicação aos participantes sobre o objetivo de cada instrumento e solicitou-se que respondessem com a maior sinceridade possível. Foi

⁶ Conferir subtópico 1.5 (A origem dos estudos sobre resiliência e suas repercussões na atualidade), especificamente na página 50, para concepção de resiliência num sentido de superação defendida nesta pesquisa.

explicitado que as respostas não seriam tomadas/avaliadas como certas ou erradas, bem como que o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação de cada participante seriam garantidos, sendo somente conhecidos pela pesquisadora.

A coleta foi realizada em duas etapas, ou seja, primeiramente, foram aplicadas as escalas e na mesma semana, o questionário. Para isso, os alunos receberam um caderno contendo cada instrumento impresso em folha A4 e responderam em sala de aula coletivamente.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

3.6.1 Validação das escalas

Com o término da etapa da coleta dos dados, as respostas das escalas foram tratadas através do software estatístico SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Para avaliação das qualidades psicométricas dos quatro (04) instrumentos de medida psicológica, utilizou-se a Análise Fatorial e com o objetivo de se obter um exame mais acurado do processo de avaliação dos instrumentos psicológicos, realizaram-se análises multidimensionais não métricas do tipo SSA - Análise da Estrutura de Similaridade (*Similarity Structure Analysis*).

Esta análise é considerada um escalonamento multidimensional não métrico, no qual o princípio fundamental é de proximidade, de modo que altas correlações diminuem a distância entre certos pontos, ou seja, quanto mais perto os pontos, mais eles são relacionados. Dessa forma, é possível visualizar no espaço multidimensional a distribuição das variáveis e o tipo de correlação (positiva e negativa) com base na distância entre os pontos (Roazzi,1995; Roazzi & Dias, 2001; Roazzi, Federicci & Wilson, 2001).

3.6.2 Variáveis

A análise estatística das variáveis foi realizada por interrelações entre os fatores das escalas psicométricas do estudo, utilizando-se o coeficiente de correlação de Pearson. Também foi realizada interrelações entre os fatores das escalas e as variáveis independentes, utilizando-se o coeficiente de correlação de Spearman. Além disso, foi feito teste de Kruskal-Wallis para verificar diferenças das médias dos fatores pelos tipos de família. E ainda foram realizadas análises de regressão passo-a-passo pelo que as mesmas possibilitam a

corroboração e montagem do argumento da pesquisa de haver uma significação do papel dos outros significativos na construção da dinâmica da resiliência ao *bullying* escolar.

3.6.3 Questionário Sobre Experiências Escolares – QEE

Já a análise dos relatos contidos no questionário foi realizada segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática (Bardin, 2008). A análise de conteúdo pode ser definida como um instrumento de análise interpretativa. É uma técnica de análise que explica e sistematiza o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência quem emitiu, o contexto ou os efeitos dessa mensagem (Bardin, 2008).

Destarte, através dessa técnica, procura-se conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais o pesquisador se debruça, é uma busca de outras realidades através das mensagens. Portanto, essa técnica visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, entre outras, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores construídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (Bardin, 2008).

Todavia, faz-se necessário considerar a totalidade de um “texto”, tendo como interesse não a simples descrição dos conteúdos, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados.

Para análise dos relatos dos participantes, a presente pesquisa guiou-se pelas diferentes fases da análise de conteúdo, que estão organizadas em torno de três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material e interpretação dos resultados (Bardin, 2008).

Na pré-análise, foram feitas leituras flutuantes⁷ dos relatos dos participantes, por meio dos quais houve um trabalho gradual de apropriação dos conteúdos, a fim de se obter uma visão global dos mesmos.

Após as leituras exaustivas do material, seguiu-se para a segunda etapa dessa análise, que foi o processo de codificação do material, em que os dados brutos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Neste estudo, têm-se como unidade de registro na análise de conteúdo os temas que emergiram nos relatos dos participantes, compondo assim uma análise temática.

⁷ Consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

O tema é uma afirmação acerca de um assunto, é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado. A importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição, sendo a frequência à medida mais geralmente usada. A aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa – em relação ao que se procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais esta frequência se repetir (Bardin, 2008).

Nesse sentido, foram selecionados alguns relatos sobre cada tema e o critério de escolha dos extratos da fala foi tomado por base nos relatos mais ilustrativos para cada situação discutida e transcritos exatamente conforme a escrita dos alunos. Para garantir o anonimato, estes foram identificados neste estudo por nomes fictícios.

Finalmente, na terceira e última etapa da análise que é a interpretação dos dados obtidos, esta foi realizada estabelecendo articulações com o aporte teórico da presente pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise estatística das escalas

O texto que segue relata as análises estatísticas empreendidas para a avaliação das qualidades psicométricas dos quatro (04) instrumentos de medida psicológica necessários ao encaminhamento dos demais estudos referentes aos temas *bullying* e resiliência, a saber, a Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB), Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB), Escala de Estilos Parentais (EEP) e a Escala de Resiliência (ERES), apresentadas em detalhes nesta ordem.

4.1.1 Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB)

Num primeiro momento analisou-se a Matriz de Correlação com todas as variáveis associadas à escala (os itens) a fim de verificar-se a adequação da matriz aos procedimentos da Análise Fatorial. Para isso, dois índices complementares foram utilizados na obtenção dessa primeira apreciação da estrutura correlacional dos dados: o teste Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) e o Teste de Esfericidade de Bartlett, os quais sendo apreciados conjuntamente permitem uma visibilidade adequada das possibilidades de fatoração dos dados (ver Hair *et al.*, 2005; Reis, 2001).

A *Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* compara as correlações entre as variáveis através de um escore que varia de 0 a 1, devendo-se, segundo Reis (2001), interpretar medidas do *KMO* acima de .80 como bastante evidentes da fatorialidade dos dados e adequadas aos procedimentos estatísticos para extração de fatores. Na análise da Matriz de Correlação da Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB) o índice de *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) obtido foi de **.73** – estatística considerada ‘Boa’ pela grade considerada, revelando a adequação da matriz à Análise Fatorial, pela presença de variáveis latentes (fatores) subjacentes às correlações encontradas entre as variáveis.

O segundo indicador utilizado foi o *Teste de Esfericidade de Bartlett*, o qual, segundo Hair *et al.* (2005) e Reis (2001), examina a hipótese H_0 de não haver um nível suficientemente robusto de correlação entre as variáveis, sendo a matriz de correlações assim uma Matriz Identidade e o seu determinante ser igual a 1, para um valor p maior que o ponto de corte prescrito de um nível de significância $\alpha = 5\%$, o que caracteriza a inexistência de correlações

significativas entre as variáveis. Os resultados para o *Teste de Esfericidade de Bartlett* evidenciaram não ser a matriz de correlações uma Matriz Identidade, uma vez que os valores obtidos de $\chi^2 (78) = 533,449$; $p < .000$ permitem que se rejeite H_0 uma vez sendo a probabilidade encontrada menor que o nível de significância exigido ($\alpha = 5\%$). Os índices de *KMO* e *Bartlett* associados garantiram a presença de correlações fortes entre as variáveis da matriz e a adequação de fatorabilidade da mesma.

Procedeu-se a *Análise dos Componentes Principais* para determinação do número de componentes a ser retido, usando-se como indicadores principais nesta tarefa os *Critérios da Raiz Latente* (Autovalores) e do *Gráfico de Declive* (o Teste *Scree*).

O *Critério da Raiz Latente* (*Critério de Kaiser*) parte do raciocínio de que um fator individual deve explicar a variância de pelo menos uma variável para que se o mantenha para a interpretação na análise. Logo, como cada variável contribui com um valor 1 do autovalor total, devem ser conservados segundo Hair *et al.* (2005) para a rotação somente fatores com raízes latentes ou autovalores maiores que 1, devendo os demais serem descartados do processamento como insignificantes. Adotando-se o *Critério de Kaiser* observou-se a presença de 02 (**dois**) componentes com valores próprios ou autovalores iguais ou superiores a 1 (**2.98; 2.26**), os quais explicaram em conjunto **37.37%** da Variância Total, com suas variâncias respectivas por fator (**18.97; 18.40**).

Em busca de confirmação para o número de fatores encontrado na análise anterior, usou-se o *Gráfico de Declive* ou *Teste Scree*, o qual, segundo Hair *et al.* (2005), é utilizado em análises fatoriais para identificar o número ótimo de fatores possíveis de serem extraídos antes que a quantidade de variância única comece a prevalecer sobre a estrutura de variância comum (*Critério de Cattell*). Em termos práticos, isso equivale à observação quando da construção do gráfico do *Scree* onde as raízes latentes (autovalores) são relacionadas ao número de fatores em sua ordem de extração de um ponto de corte em que a predominância da variância única faz os ângulos de inclinação se aproximarem da horizontal, formando uma reta ou quase-reta.

Os resultados da distribuição gráfica (*scree plot*) dos autovalores da *Escala de Disposição ao Bullying Escolar* se observam na figura a seguir:

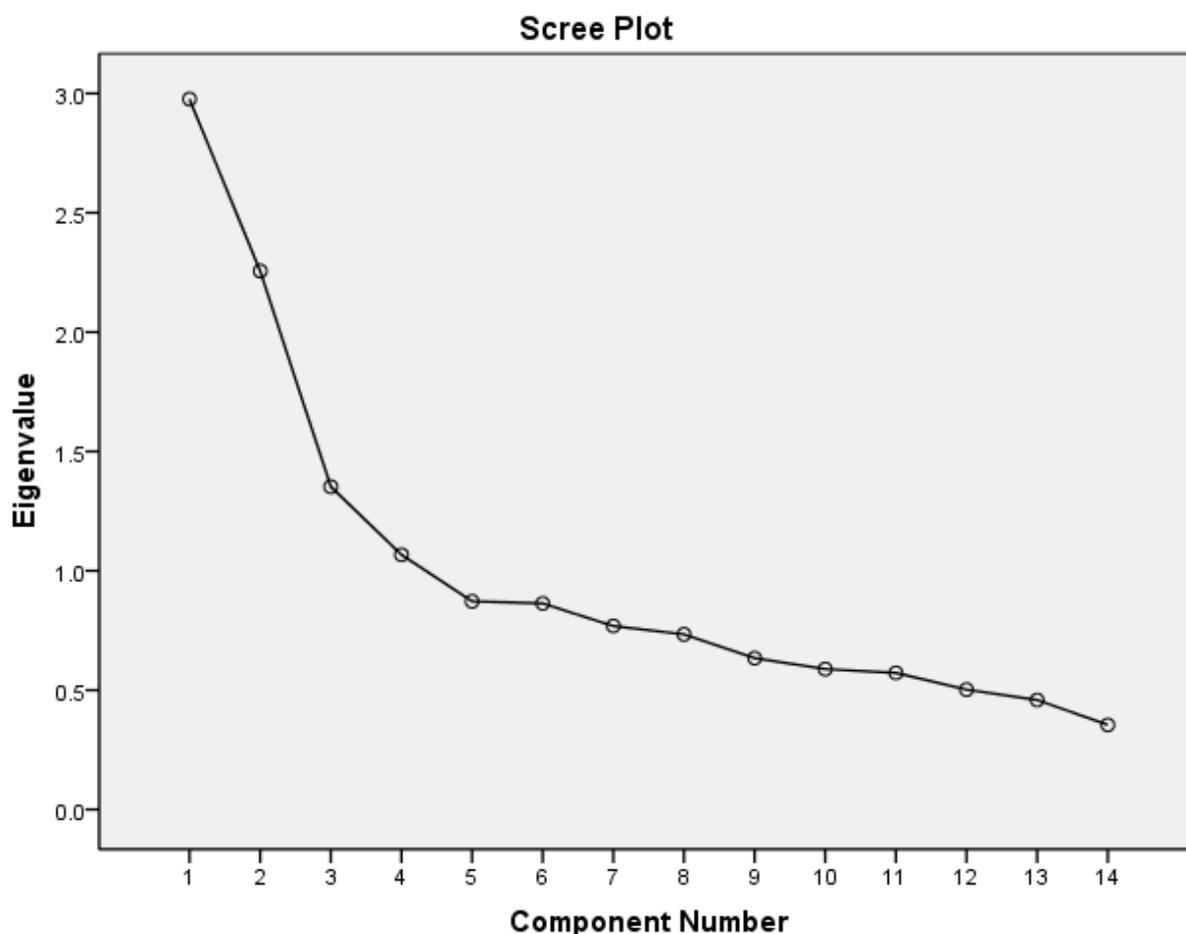


Figura 1. Distribuição gráfica dos valores próprios da *EDB*

A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do **quinto** situado logo abaixo ao valor 1, sugerindo um ajuste ótimo dos dados com a retenção de 04 (**quatro**) fatores ou componentes principais. A utilização do gráfico *Scree* associado ao *Critério de Kaiser* sugeriu a retenção de apenas 04 (**quatro**) componentes principais conformando a estrutura do instrumento sob validação. No entanto, a Análise dos Componentes Principais reteve expressamente dois fatores apenas, cujos resultados a tabela que segue reporta:

Tabela 1. Análise fatorial da Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB) (*eigenvalue* > 1 e saturação > .40)

Itens	F1	F2	<i>h</i> ²
17. Frequentemente sou exposto(a) a humilhações na escola.	.676	.169	.485
02. Ninguém costuma conversar muito comigo na minha sala.	.636	-.023	.405
12. Sinto-me desrespeitado(a) pelos meus colegas.	.635	.102	.414
04. Não consigo reagir quando me sinto provocado(a).	.608	-.223	.420
05. Sinto dificuldade em participar de grupos.	.590	.043	.349
15. Em geral, prefiro ficar perto de adultos no horário do recreio.	.585	.003	.342
07. Eu gostaria de ser diferente do que sou.	.485	.300	.325
19. Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero.	.008	.659	.435
18. Já estraguei objetos pessoais alheios de propósito.	.001	.659	.434
06. Eu sempre apelido meus colegas.	-.033	.654	.429
11. Gosto do controle que exerço sobre os outros.	-.107	.563	.329
13. Meus colegas sentem-se intimidados por mim.	.248	.556	.371
09. Sou o(a) mais forte entre meus colegas.	.136	.488	.257
16. Sou impulsivo(a).	.060	.484	.238
Número de Itens	7	7	
Valor Próprio (Eingenvalue)	2.98	2.26	
% de variância por cada fator	18.9	18.4	
Alfa de Cronbach	.70	.69	

Notas. Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .73; Teste de esfericidade de Bartlett: 533,449, $p < .000$; Identificação dos fatores: F1: Disposição à Vitimização por Bullying; F2: Disposição à Prática de Bullying.

Das análises efetuadas observa-se que todos os itens que estão em negrito evidenciam cargas fatoriais maiores que |.40|, critério adotado como ponto de corte para entrada definitiva no instrumento considerado, a fim de se conseguir uma estrutura menos ambígua e com maior garantia de interpretabilidade. A solução encontrada após a rotação revela uma estrutura da escala **bi-partida em 02 (dois) fatores distintos**, os quais conjuntamente respondem por **37.37%** da Variância Total. Os fatores encontrados tiveram suas nomeações originais mantidas, dessa forma, a estrutura final da *Escala de Disposição ao Bullying Escolar* será descrita a seguir.

O **Fator I** foi construído pela associação de 07 (**sete**) itens e tem por nomeação original *Disposição à Vitimização por Bullying* (doravante no texto o fator será grafado de forma resumida – ‘Vitimização’), uma vez que a análise de seu conteúdo, especialmente dos itens de maior saturação no fator, evidenciou que os mesmos estão relacionados ao sofrimento motivado por comportamentos agressivos de outros. As cargas fatoriais dos itens variaram de **.67** no item 17 (*Frequentemente sou exposto(a) a humilhações na escola*) a **.48** no item 07 (*Eu gostaria de ser diferente do que sou*). A consistência interna do fator medida pelo *Alfa de Cronbach* (α) foi de **.70**, valor considerado adequado por autores como Loewenthal (2004), Reis (2001) e Hair *et al.* (2005) que prescrevem um α acima de .70 ou em casos excepcionais próximos a este valor, no caso de escalas de conteúdo psicológico. O valor encontrado para este índice revela uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto da escala como um todo como também para o fator, o qual apresentou valor próprio de **2.98**, explicando assim **18.9%** da Variância Total.

O **Fator II** constituiu-se na reunião de 07 (**sete**) itens e tem por nomeação original *Disposição à Prática de Bullying* (doravante no texto o fator será grafado de forma resumida – ‘Prática’) na análise de seus itens com maior carga fatorial no fator, pelo fato de sua semântica estar mais associada à prática da violência, relacionado a conteúdos que indicam intenção de maus-tratos e comportamentos agressivos. As cargas fatoriais dos itens variaram de **.65** no item 19 (*Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero*) a **.48** no item 16 (*Sou impulsivo(a)*). Um *Alfa de Cronbach* (α) de **.69** revelou uma boa consistência interna do fator segundo o recomendado na literatura especializada (ver Loewenthal, 2004; Reis, 2001; Hair *et al.*, 2005). Destarte, a consistência da escala é excelente, estando na estrita proximidade com o ponto de corte psicométrico de .70, que é garantia para uso em diagnósticos psicológicos, e muito acima do que se aceite de .40 para uso em pesquisas, ou seja, o fator é excelente, obedecendo e superando em muito o esperado para pesquisa e estando em vias de poder ser utilizado para avaliação psicológica. O fator apresentou valor próprio de **2.26**, explicando assim **18.4%** da Variância Total.

Ressalta-se que esses achados não foram similares com os do estudo de validação original de Santos e Nascimento (2012), pois o *Alfa de Cronbach* (α) do Fator I foi de .77 e do Fator II foi de .75. O fator I reuniu também 07 (sete) itens, sendo que foram os itens: 02, 04, 05, 07, 12, 17 e 20, com cargas fatoriais variando de .73 no item 05 (*Sinto dificuldade em participar de grupos*) a .46 no item 20 (*Sinto-me ansioso (a) e apreensivo (a) quando penso que tenho que ir à escola*). Quanto ao Fator II da escala original foram reunidos 10 (dez)

itens: 01, 03, 06, 08, 09, 11, 13, 16, 18 e 19, com cargas fatoriais variando de .68 no item 19 (*Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero*) a .40 no item 01 (*Não gosto muito de receber ordens*).

Quanto ao que foi reportado na presente pesquisa assume-se com base nos resultados encontrados as boas qualidades psicométricas da *Escala de Disposição ao Bullying Escolar*, estando à mesma apta a ser usada para fins de pesquisa cognitiva.

Procedeu-se a *Análise dos Menores Espaços* (SSA - Smallest Space Analysis ou Similarity Structure Analysis) com o objetivo de entender, com mais detalhes, os dois fatores – Vitimização e Prática. De modo que seja possível visualizar no espaço multidimensional, com base na distância entre os pontos, as interrelações dos itens de cada fator entre si e entre os dois fatores.

Na Figura 2 estão apresentados os resultados da *Escala de Disposição ao Bullying Escolar* analisada através da técnica SSA, que apresentou duas facetas - Vitimização e Prática, como é possível observar na figura abaixo:

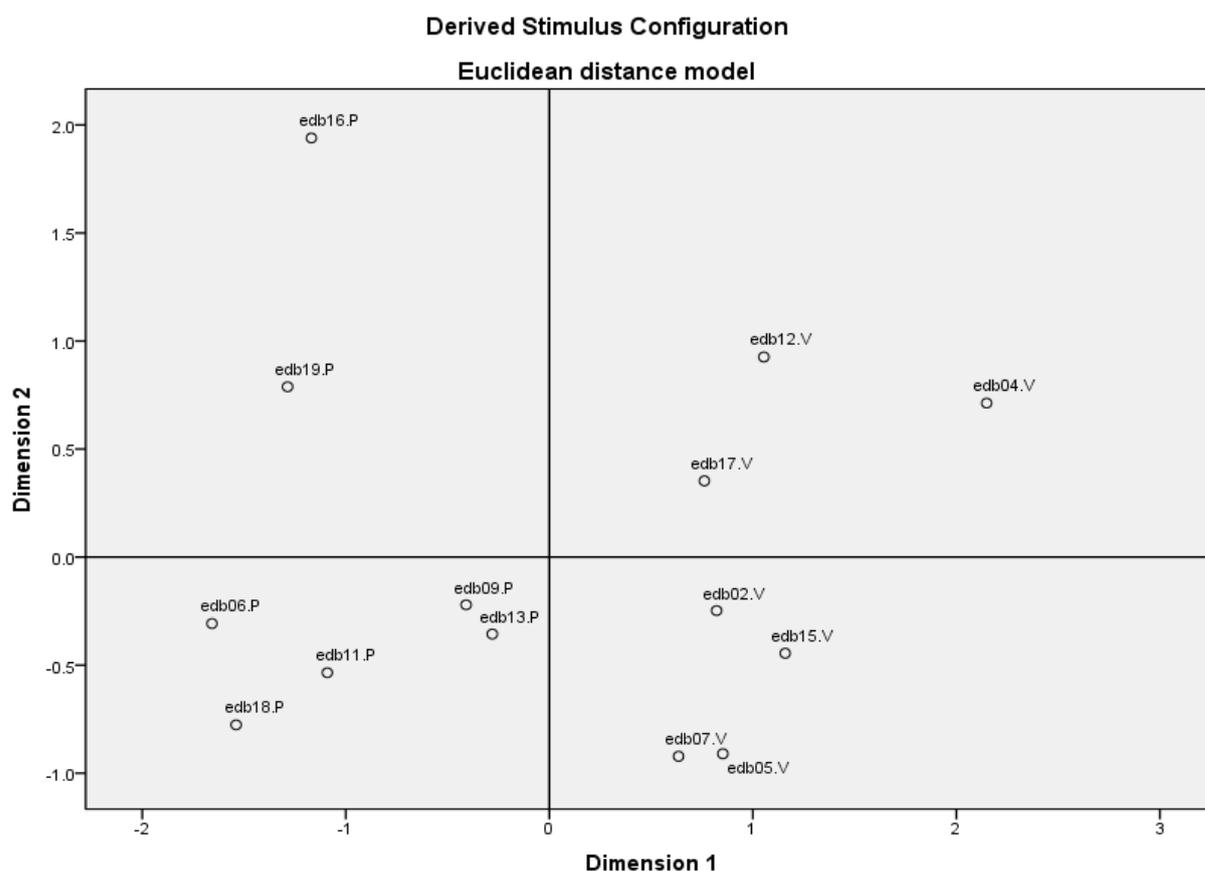


Figura 2. Projeção SSA para Vitimização e Prática da *EDB*

Na projeção SSA, observa-se que a distribuição dos itens da escala no plano espacial permite a visibilização de duas facetas. Em cada uma delas, os itens que têm a mesma natureza semântica se agruparam formando um duplo aglomerado, o qual no plano espacial direito se agruparam todos os itens de ‘Prática’ e no plano espacial esquerdo se agruparam todos os itens de ‘Vitimização’, replicado a estrutura em dois fatores encontrada pela Análise de Componentes Principais. Destarte, através da técnica SSA, nota-se que os itens 06, 09, 11, 13, 16, 18 e 19 correspondem a Prática, pois estão relacionados a conteúdos que indicam intenção de maus-tratos e comportamentos agressivos e os itens 02, 04, 05, 07, 12, 15 e 17 correspondem a Vitimização, pois já estes estão relacionados a conteúdos que indicam sofrimento motivado por comportamentos agressivos de outros.

4.1.2 Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB)

O mesmo procedimento estatístico foi feito para a Escala de Resiliência ao Bullying (ERB). Nesse sentido, na análise da Matriz de Correlação o índice de *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) obtido foi de **.80** – estatística considerada ‘Boa’ pela grade considerada, revelando a adequação da matriz à Análise Fatorial, pela presença de variáveis latentes (fatores) subjacentes às correlações encontradas entre as variáveis.

Quanto aos resultados para o *Teste de Esfericidade de Bartlett* evidenciaram não ser a matriz de correlações uma Matriz Identidade, uma vez que os valores obtidos de χ^2 (**78**) = **327,669**; $p < .000$ permitem que se rejeite H_0 uma vez sendo a probabilidade encontrada menor que o nível de significância exigido ($\alpha = 5\%$). Os índices de *KMO* e *Bartlett* associados garantiram a presença de correlações fortes entre as variáveis da matriz e a adequação de fatorabilidade da mesma.

Adotando-se o *Critério de Kaiser*, observou-se a presença de 02 (**dois**) componentes com valores próprios ou autovalores iguais ou superiores a 1 (**3.09**; **1.21**), os quais explicaram em conjunto **43.03%** da Variância Total, com suas variâncias respectivas por fator (**25.01**; **18.02**).

Quanto aos resultados da distribuição gráfica (*scree plot*) dos autovalores da *Escala de Resiliência ao Bullying na escola* se observam na figura a seguir:

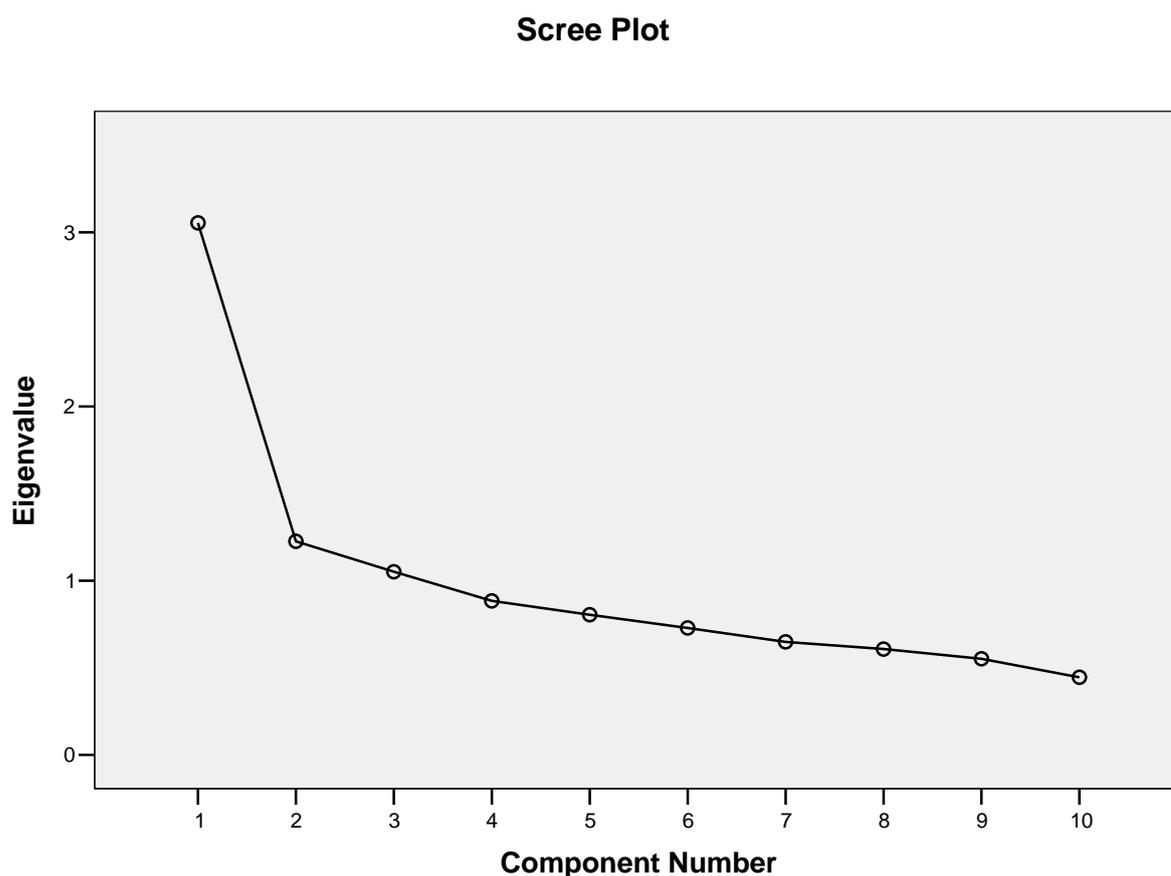


Figura 3. Distribuição gráfica dos valores próprios da *ERB*

A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do **quarto** situado logo abaixo ao valor 1, sugerindo um ajuste ótimo dos dados com a retenção de 03 (**três**) fatores ou componentes principais. A utilização do gráfico *Scree* associado ao *Crítério de Kaiser* sugeriu a retenção de apenas 03 (**três**) componentes principais conformando a estrutura do instrumento sob validação. No entanto, a Análise dos Componentes Principais reteve expressamente dois fatores apenas, cujos resultados estão descritos na tabela a seguir:

Tabela 2. Análise fatorial da Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB) (*eigenvalue* > 1 e saturação > .40)

Itens	F1	F2	<i>h</i> ²
12. O apoio solidário de outras pessoas me ajudou a superar as situações de constrangimento e/ou ameaças na escola.	.759	-.007	.577
03. Tenho superado os sofrimentos surgidos pelos maus-tratos, ameaças e/ou perseguições na escola.	.674	.177	.345
05. Não me deixo abater pelas situações de violência que sofro na escola.	.576	.348	.453
02. Tenho apoio de pessoas que me aconselham sobre como devo enfrentar as situações de maus-tratos na escola.	.571	.048	.328
10. A ajuda de outras pessoas influi na maneira pela qual enfrento positivamente as situações de perseguições e/ou ataques de colegas na escola.	.535	.070	.292
11. Embora tenha passado por situações de constrangimentos na escola, me recuperei do abalo sofrido.	.464	.279	.293
18. Costumo solicitar ajuda a alguém quando sou vítima de violência, ameaças e/ou constrangimentos na escola.	.436	.217	.237
16. Consigo me impor e resolver as situações de maus-tratos, ameaças e/ou perseguições na escola.	-.053	.809	.658
06. Consigo criar soluções para lidar com as situações de violência na escola.	.194	.681	.501
20. Sou capaz de lidar com situações de constrangimento e/ou violência na escola.	.283	.632	.480
Número de Itens	7	3	
Valor Próprio (Eigenvalue)	3.09	1.21	
% de variância por cada fator	25.0	18.0	
Alfa de Cronbach	.72	.58	

Notas. Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .80; Teste de esfericidade de Bartlett: 327,669, $p < .000$; Identificação dos fatores: F1: Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal; F2: Assertividade.

Das análises efetuadas observa-se que todos os itens que estão negritados evidenciam cargas fatoriais maiores que |.40|, critério adotado como ponto de corte para entrada definitiva no instrumento considerado, a fim de se conseguir uma estrutura menos ambígua e com maior garantia de interpretabilidade. A solução encontrada após a rotação revela uma estrutura da escala **bi-partida em 02 (dois) fatores distintos**, os quais conjuntamente respondem por

43.03% da Variância Total. Os fatores encontrados foram submetidos à análise semântica a fim de se proceder às suas nomeações, levando-se em consideração os itens com maior saturação interna aos fatores. A estrutura final da *Escala de Resiliência ao Bullying na escola* será descrita a seguir.

O **Fator I** foi construído pela associação de 07 (**sete**) itens e foi nomeado de *Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal*, uma vez que a análise de seu conteúdo, especialmente dos itens de maior saturação no fator, evidenciou que os mesmos estão relacionados à superação do bullying, a partir do apoio do outro significativo. As cargas fatoriais dos itens variaram de **.75** no item 12 (*O apoio solidário de outras pessoas me ajudou a superar as situações de constrangimento e/ou ameaças na escola*) a **.43** no item 18 (*Costumo solicitar ajuda a alguém quando sou vítima de violência, ameaças e/ou constrangimentos na escola*). A consistência interna do fator medida pelo *Alfa de Cronbach* (α) foi de **.72**, valor considerado adequado por autores como Loewenthal (2004), Reis (2001) e Hair *et al.* (2005) que prescrevem um α maior ou igual a .70, e em casos excepcionais próximos a este valor, no caso de escalas de conteúdo psicológico. O valor encontrado para este índice revela uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto da escala como um todo como também para o fator, o qual apresentou valor próprio de **3.09**, explicando assim **25.0%** da Variância Total.

O **Fator II** constituiu-se na reunião de 03 (**três**) itens e foi nomeado de *Assertividade* na análise de seus itens com maior carga fatorial no fator, pelo fato de sua semântica estar mais associada a uma postura de lidar de forma proativa e auto afirmativa com a prática de bullying enfrentada no ambiente escolar. As cargas fatoriais dos itens variaram de **.80** no item 16 (*Consigo me impor e resolver as situações de maus-tratos, ameaças e/ou perseguições na escola*) a **.63** no item 20 (*Sou capaz de lidar com situações de constrangimento e/ou violência na escola*). Um *Alfa de Cronbach* (α) de **.58** que embora não tenha revelado uma adequada consistência interna do fator segundo o recomendado na literatura especializada para uso do instrumento em função diagnóstica (Loewenthal, 2004; Reis, 2001; Hair *et al.*, 2005), isso se explica, em parte, pela pequena quantidade de itens (03) reunidos no fator. Mas, o valor está excelente para uso em pesquisa, pois é bem acima de .40. O fator apresentou valor próprio de **1.21**, explicando assim **18.0%** da Variância Total.

No que foi reportado, assume-se com base nos resultados encontrados, as boas qualidades psicométricas da *Escala de Resiliência ao Bullying na escola*, estando a mesma apta a ser usada para fins de pesquisa cognitiva.

Os resultados da ERB analisada através do SSA apresentaram duas facetas que estão apresentadas na figura abaixo:

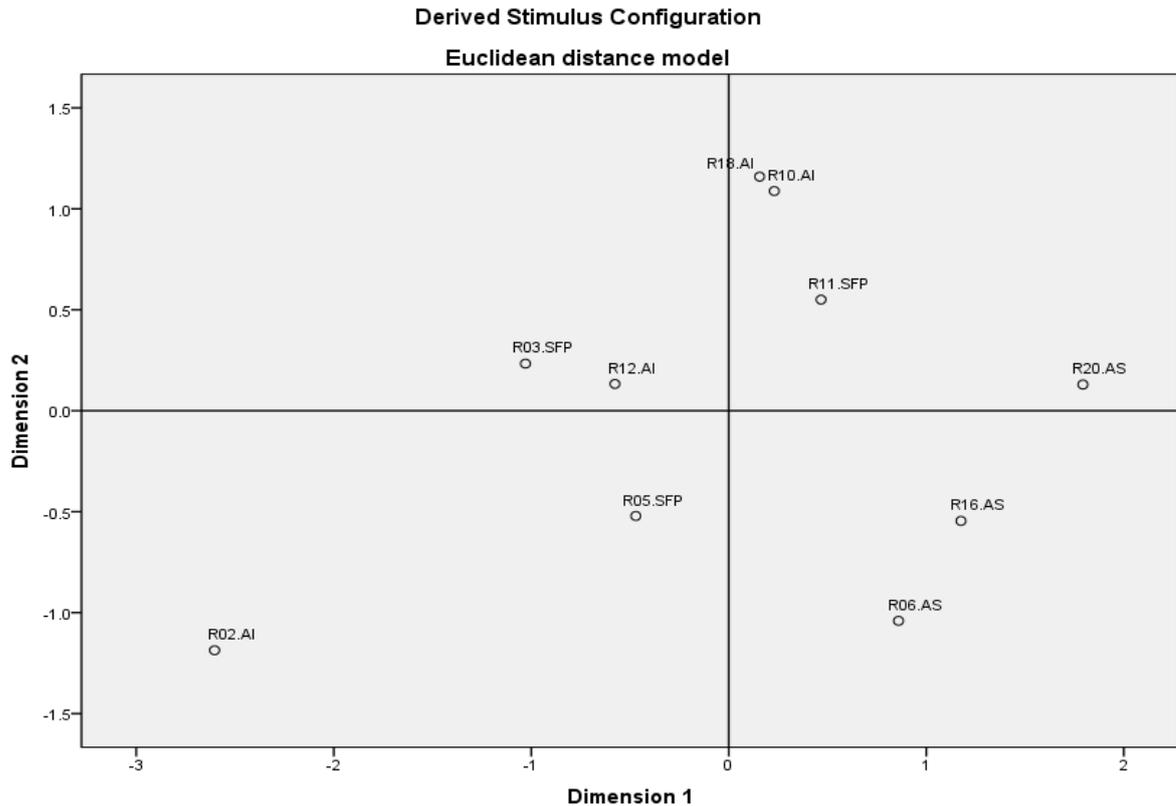


Figura 4. Projeção SSA para Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal e Assertividade da ERB.

Na projeção SSA, observa-se que a distribuição dos itens da escala no plano espacial permite a visibilização de duas facetas. Em cada uma delas, os itens que têm a mesma natureza semântica se agruparam formando um duplo aglomerado, com itens que indicam ‘Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal’ e itens que indicam ‘Assertividade’, replicado a estrutura em dois fatores encontrada pela Análise de Componentes Principais. Destarte, através da técnica SSA, nota-se que os itens 02, 03, 05, 10, 11, 12 e 18 correspondem a Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal, pois estão relacionados a conteúdos que indicam à superação do *bullying*, a partir do apoio do outro significativo e os itens 06, 16 e 20 correspondem a Assertividade, pois estes estão relacionados a conteúdos que indicam uma postura de lidar de forma proativa e auto afirmativa com a prática de *bullying* enfrentada no ambiente escolar.

4.1.3 Escala de Resiliência (ERES)

Utilizou-se também para Escala de Resiliência (ERES) o mesmo procedimento estatístico e em se tratando da análise da Matriz de Correlação dessa escala o índice de *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) obtido foi de **.85** – estatística considerada ‘Boa’ pela grade considerada, revelando a adequação da matriz à Análise Fatorial, pela presença de variáveis latentes (fatores) subjacentes às correlações encontradas entre as variáveis.

Os resultados para o *Teste de Esfericidade de Bartlett* evidenciaram não ser a matriz de correlações uma Matriz Identidade, uma vez que os valores obtidos de $\chi^2 (78) = 851.622; p < .000$ permitem que se rejeite H_0 uma vez sendo a probabilidade encontrada menor que o nível de significância exigido ($\alpha = 5\%$). Os índices de *KMO* e *Bartlett* associados garantiram a presença de correlações fortes entre as variáveis da matriz e a adequação de fatorabilidade da mesma.

Quanto ao *Critério de Kaiser* observou-se a presença de 02 (**dois**) componentes com valores próprios ou autovalores iguais ou superiores a **1 (5.83; 1.52)**, os quais explicaram em conjunto **49.05%** da Variância Total, com suas variâncias respectivas por fator (**30.05; 18.99**).

Em se tratando dos resultados da distribuição gráfica (*scree plot*) dos autovalores da *Escala de Resiliência*, tem-se a seguir a Figura 5:

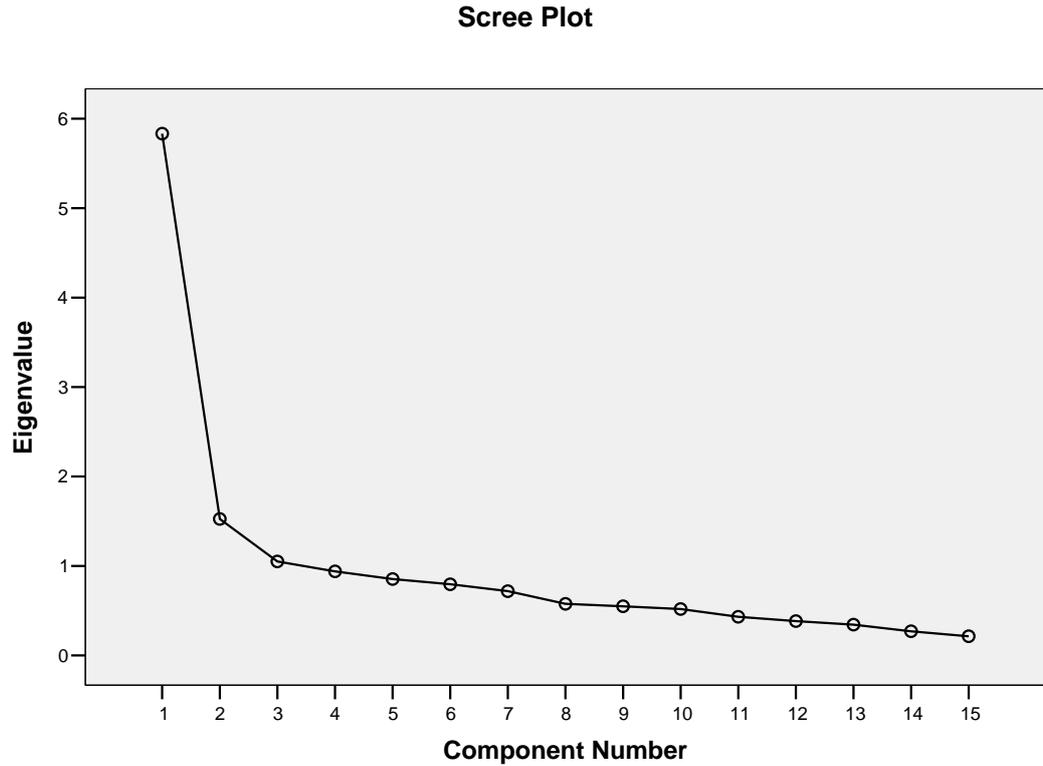


Figura 5. Distribuição gráfica dos valores próprios da *ERES*

A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do **quarto** autovalor situado logo abaixo ao valor 1, sugerindo um ajuste ótimo dos dados com a retenção de 03 (**três**) fatores ou componentes principais. A utilização do gráfico *Scree* associado ao *Critério de Kaiser* sugeriu a retenção de apenas 03 (**três**) componentes principais conformando a estrutura do instrumento sob validação. No entanto, a Análise dos Componentes Principais reteve expressamente dois fatores apenas, cujos resultados estão descritos na tabela a seguir:

Tabela 3. Análise fatorial da Escala de Resiliência (ERES) (*eigenvalue* > 1 e saturação > .40)

Itens	F1	F2	<i>h</i>²
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	.759	.135	.594
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	.749	.224	.611
21. Minha vida tem sentido.	.746	.113	.568
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	.697	.194	.523
14. Eu sou disciplinado.	.631	-.162	.424
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar.	.593	.436	.542
06. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida.	.590	.307	.442
10. Eu sou determinado.	.568	.321	.425
01. Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim.	.540	.489	.531
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	.531	.273	.357
20. Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não.	-.052	.698	.490
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	.174	.665	.473
03. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa.	.142	.649	.442
04. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	.260	.631	.466
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	.464	.504	.470
Número de Itens	10	5	
Valor Próprio (Eingenvale)	5.83	1.52	
% de variância por cada fator	30.0	18.9	
Alfa de Cronbach	.88	.71	

Notas. Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .85; Teste de esfericidade de Bartlett: 851,622, $p < .000$; Identificação dos fatores: F1: Resolução de ações e valores; F2: Autoconfiança e capacidade de adaptação.

Das análises efetuadas observa-se que todos os itens em negrito evidenciam cargas fatoriais maiores que $|.40|$, critério adotado como ponto de corte para entrada definitiva no instrumento considerado, a fim de se conseguir uma estrutura menos ambígua e com maior garantia de interpretabilidade. A solução encontrada após a rotação revela uma estrutura da escala **bi-partida em 02 (dois) fatores distintos**, os quais conjuntamente respondem por **49.05%** da Variância Total. Os fatores encontrados tiveram suas nomeações originais mantidas, dessa forma, a estrutura final da *Escala de Resiliência* será descrita a seguir.

O **Fator I** foi construído pela associação de 10 (**dez**) itens e tem por nomeação original *Resolução de ações e valores* (Pesce et al., 2005), uma vez os mesmos estão relacionados a energia, persistência, disciplina, concepção de valores que dão sentido à vida como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e significado da vida. As cargas fatoriais dos itens variaram de **.75** no item 16 (*Eu normalmente posso achar motivo para rir*) a **.53** no item 25 (*Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim*). A consistência interna do fator medida pelo *Alfa de Cronbach* (α) foi de **.88** revelando uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto da escala como um todo como também para o fator, o qual apresentou valor próprio de **5.83**, explicando assim **30.0%** da Variância Total.

O **Fator II** constituiu-se na reunião de 05 (**cinco**) itens e tem por nomeação original *Autoconfiança e capacidade de adaptação* (Pesce et al., 2005), uma vez que os mesmos indicam a capacidade do indivíduo acreditar que pode resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante. Embora na nomeação original se utilize o termo adaptação não há um “choque” com a perspectiva assumida na presente pesquisa que é de resiliência no sentido de superação, pois a utilização da escala foi para fins de pesquisa com o objetivo de se ter um olhar panorâmico sobre como os participantes lidam com as adversidades, de maneira geral. Vale salientar que atualmente os pesquisadores têm uma abordagem híbrida sobre resiliência, ou seja, num sentido de adaptação e superação.

As cargas fatoriais dos itens do fator variaram de **.69** no item 20 (*Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não*) a **.50** no item 15 (*Eu mantenho interesse nas coisas*). Um *Alfa de Cronbach* (α) de **.71** que revelou uma adequada consistência interna do fator e valor próprio alcançado a medida de **1.52**, explicando o fator **18.9%** da Variância Total.

No que foi reportado assume-se com base nos resultados encontrados as boas qualidades psicométricas da *Escala de Resiliência*, estando a mesma apta a ser usada para fins de pesquisa cognitiva.

Ressalta-se que esses resultados não foram similares àqueles encontrados por Pesca et al. (2005) na análise fatorial da versão adaptada para o português dessa escala. Pois, a consistência interna mensurada pelo *Alfa de Cronbach* (α) foi de 0.80 e além desses dois fatores supracitados, os autores encontraram mais um que agrupou itens que transmitem ideia de independência e determinação. Essa dimensão é caracterizada pela capacidade que a pessoa tem de resolver sozinha, situações difíceis, lidar ao mesmo tempo com várias

circunstâncias, aceitar adversidades, bem como as situações que nada podem fazer para mudá-las (Peltz, Moraes & Carlotto, 2010).

Com os resultados da ERES analisados através do SSA, evidenciaram-se claramente os itens que transmitem ideia de Resolução de ações e valores, Autoconfiança e capacidade de adaptação, estão apresentados na figura abaixo:

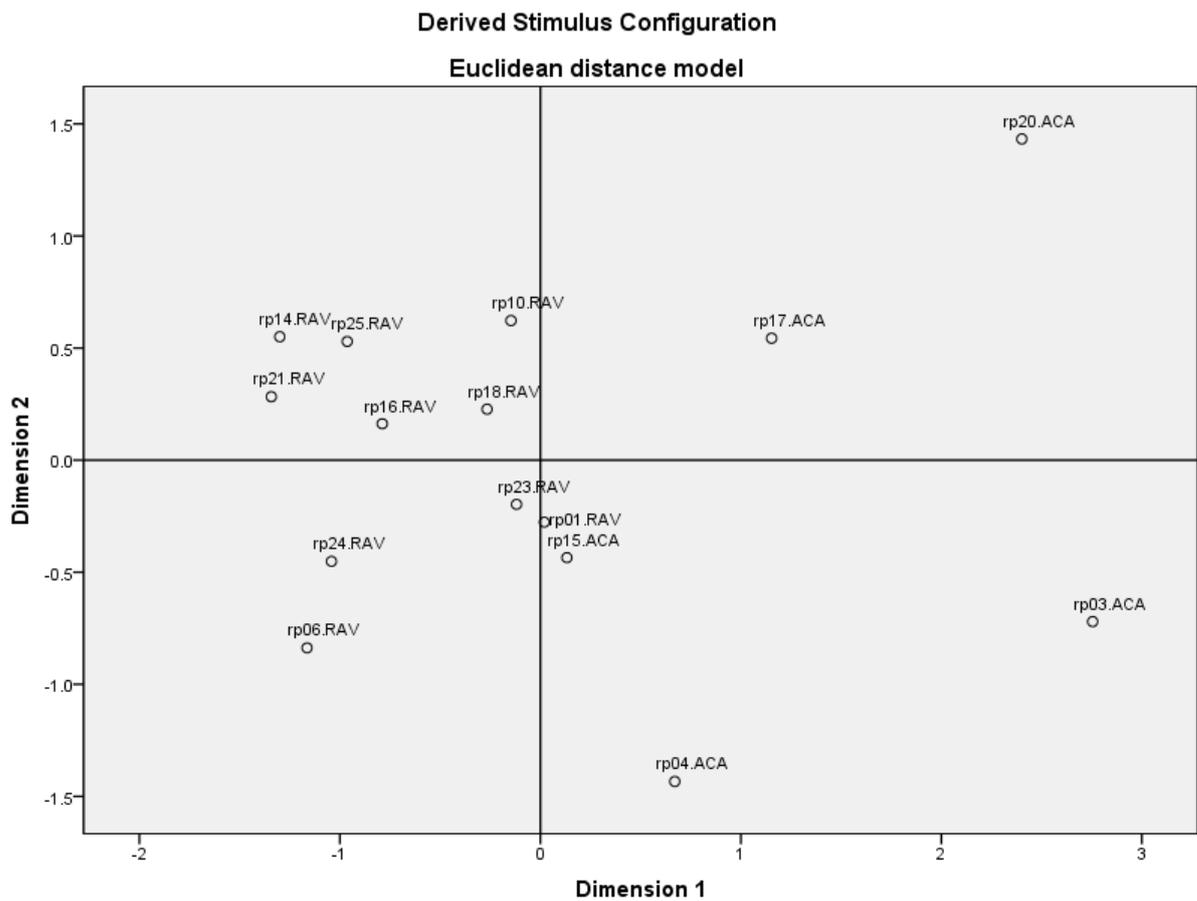


Figura 6. Projeção SSA para Resolução de ações e valores, Autoconfiança e capacidade de adaptação da *ERES*.

Na projeção SSA, observa-se que a distribuição dos itens da escala no plano espacial permite a visualização de duas facetas. Em cada uma delas, os itens que têm a mesma natureza semântica se agruparam formando um duplo aglomerado, com itens que indicam ‘Resolução de ações e valores’ e itens que indicam ‘Autoconfiança e capacidade de adaptação’, replicado a estrutura em dois fatores encontrada pela Análise de Componentes Principais. Deste modo, através da técnica SSA, nota-se que os itens 06, 10, 14, 16, 18, 21,

23, 24 e 25 correspondem a Resolução de ações e valores, pois estão relacionados a conteúdos que indicam energia, persistência, disciplina, concepção de valores que dão sentido à vida como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e significado da vida. Já os itens 03, 04, 15, 17 e 20 correspondem Autoconfiança e capacidade de adaptação, pois estes estão relacionados a conteúdos que indicam a capacidade do indivíduo acreditar que pode resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante.

4.1.4 Escala de Estilos Parentais (EEP)

Já quanto à Escala de Estilos Parentais (EEP), a análise da fidedignidade dos fatores na escala Pai e Mãe evidenciou excelente consistência interna, corroborada pela partição do espaço multidimensional em duas facetas na análise SSA – Responsividade e Exigência – conformando assim a estrutura bifatorial do estudo original, sem a necessidade de novo processo de avaliação psicométrica. Segue abaixo a figura que mostra a projeção SSA para Exigência e Responsividade - Mãe da *EEP*.

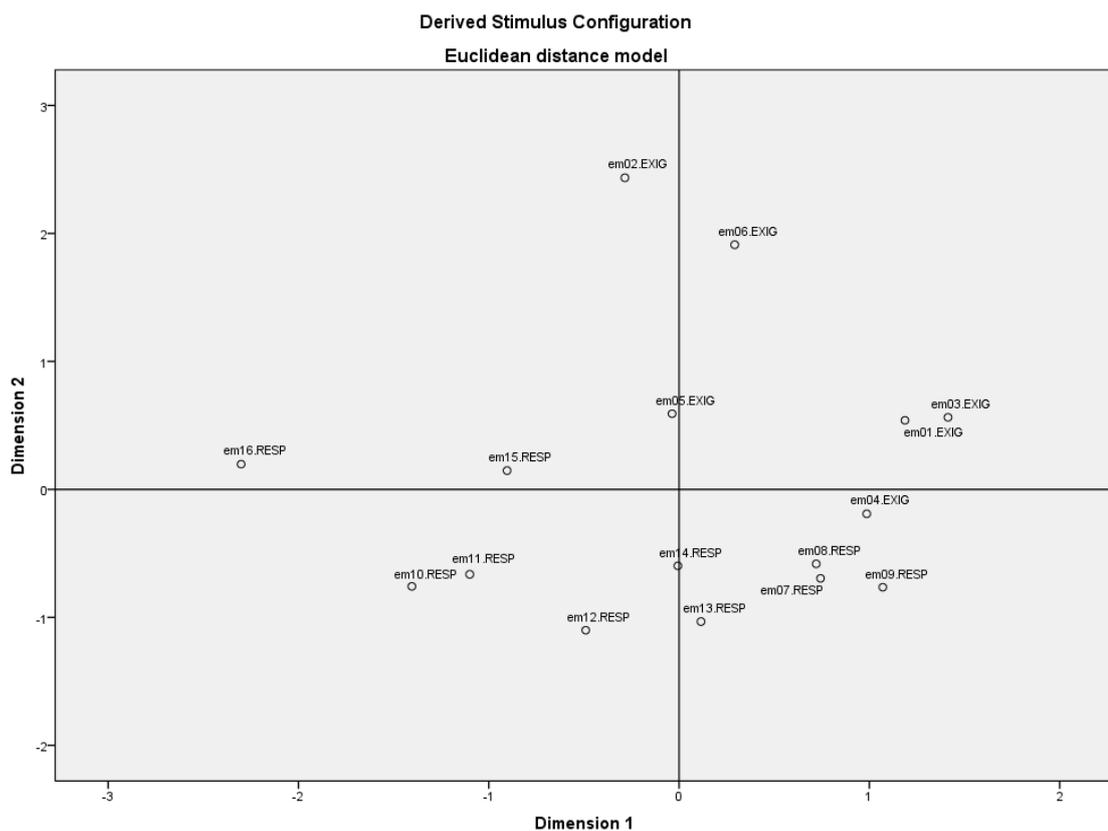


Figura 7. Projeção SSA para Exigência e Responsividade - Mãe da *EEP*.

Na projeção SSA, observa-se que a distribuição dos itens da escala no plano espacial permite a visibilização de duas facetas. Em cada uma delas, os itens que têm a mesma natureza semântica se agruparam formando um duplo aglomerado, com itens que indicam ‘Responsividade’ e itens que indicam ‘Exigência’. Deste modo, através dessa técnica, nota-se que os itens 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 correspondem à dimensão responsividade, pois estão relacionados à comunicação, reciprocidade, afetividade e aquiescência dos pais para com os filhos, bem como a atitudes compreensivas que aqueles têm com estes e que visam, através do apoio emocional e da bi-direcionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação. Já os itens 01, 02, 03, 04, 05, e 06 correspondem à dimensão Exigência, pois estão relacionados à supervisão, monitoramento, cobrança, disciplina e controle dos pais para com os filhos, bem como estabelecimento de metas, regras, limites e de padrões de conduta (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

Na escala Mãe, o *Alfa de Cronbach* (α) para os fatores juntos Exigência e Responsividade foi de **.87** e o fator exigência apresentou Um *Alfa de Cronbach* (α) de **.77** e de **.84** para o fator responsividade.

Já em se tratando da projeção SSA para Exigência e Responsividade - Pai da *EEP* tem-se abaixo a figura que descreve as posições dos itens:

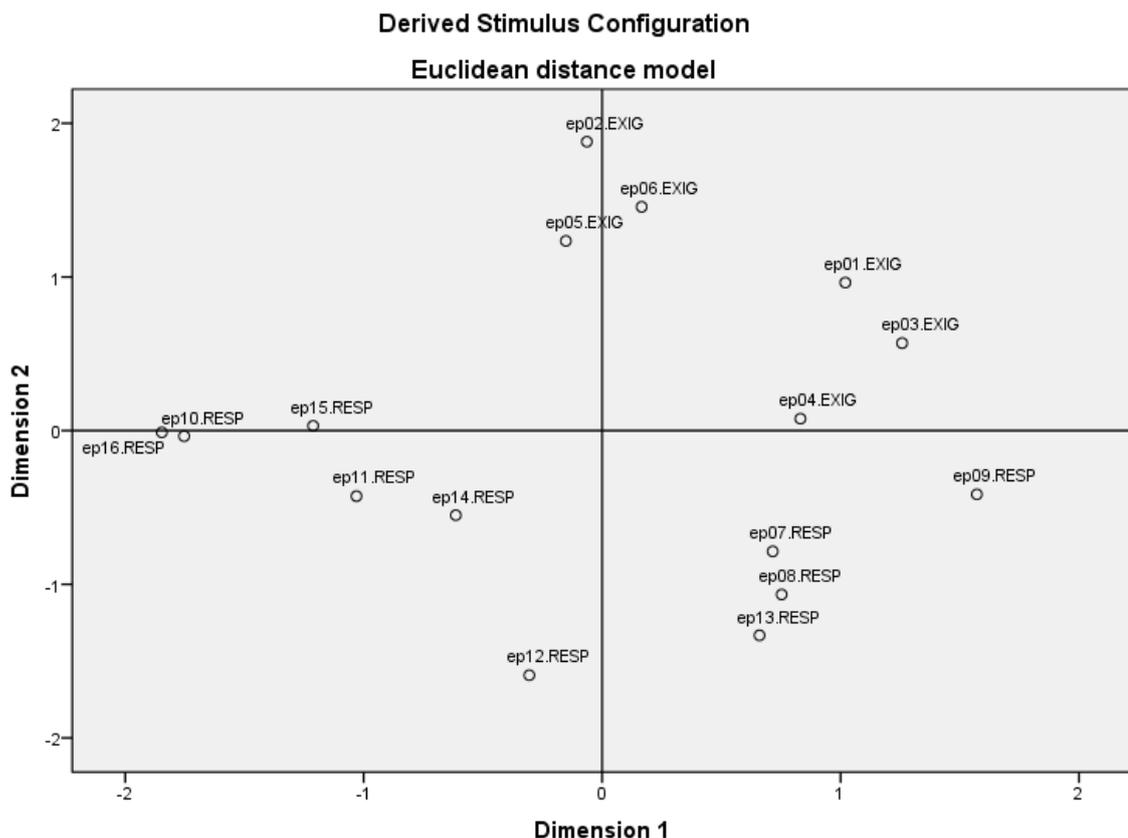


Figura 8. Projeção SSA para Exigência e Responsividade - Pai da *EEP*.

Na projeção SSA, nota-se que a distribuição dos itens da escala no plano espacial também permite a visualização de duas facetas. Ou seja, em cada uma delas, os itens que têm a mesma natureza semântica se agruparam formando um duplo aglomerado, com itens que indicam ‘Responsividade’ e itens que indicam ‘Exigência’. Deste modo, através dessa técnica, nota-se que os itens 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 correspondem à dimensão responsividade e os itens 01, 02, 03, 04, 05, e 06 correspondem à dimensão Exigência.

Na escala Pai, o *Alfa de Cronbach* (α) para os fatores juntos Exigência e Responsividade foi de **.89** e o fator exigência apresentou Um *Alfa de Cronbach* (α) de **.82** e de **.88** para o fator responsividade.

Em se tratando da versão adaptada para o português dessa escala por Costa, Teixeira & Gomes (2000), os resultados encontrados na análise dos itens da Escala de Responsividade para pais e mães (combinados) quanto ao índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) foi de 0.81. Para pais (apenas), apresentou um *Alfa* de 0.83 e para mães um *Alfa* de 0.76. Já na análise dos itens da Escala de Exigência para pais e mães, o índice de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) foi de 0.78. Para pais (apenas) apresentou um *Alfa* de 0.83 e para mães um *Alfa* de 0.70.

4.2 Análise estatística das variáveis

4.2.1 Correlações Paramétricas – Coeficiente de Pearson

O texto que segue relata interrelações entre os fatores das escalas psicométricas do estudo, utilizando-se o coeficiente de correlação de Pearson.

Em se tratando dos resultados quanto à vitimização e a prática do *bullying* nas escolas pesquisadas, é possível verificar as correlações apresentadas na tabela a seguir⁸:

⁸ Os itens das escalas estão representados da seguinte forma em todas as tabelas (4-8) que constam as Intercorrelações de Pearson: VB: Vitimização ao Bullying; PB: Prática ao Bullying; RB.AS: Resiliência ao Bullying/Assertividade; RB.AI: Resiliência ao Bullying/Apoio Interpessoal-Superação/fortalecimento pessoal; R.RA: Resiliência Geral/Resolução de ações e valores; R.AC: Resiliência Geral/Autoconfiança e capacidade de adaptação; EX.P: Exigência (Pai); RESP.P: Responsividade (Pai); EX.M: Exigência (Mãe); RESP.M: Responsividade (Mãe).

Tabela 4. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Disposição ao Bullying e os itens das escalas de Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Vitimização ao Bullying	1.00	.162*	-.111	.043	-.106	-.079	.002	-.103	-.055	-.167*
Prática de Bullying	.162*	1.00	.171*	.013	.085	.163*	-.210**	-.255**	-.268**	-.196**

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações que se revelaram estatisticamente significantes, encontrou-se que há uma correlação positiva entre a Disposição à Vitimização por Bullying – fator I da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) – e Disposição à Prática de Bullying – fator II também da EDB – ($r = .162$; $p = .015$), ou seja, na população investigada existem alunos que são potencialmente vítimas e também praticantes de *bullying*. Deste modo, estudantes que são alvos dessa violência e também a praticam são caracterizados como vítimas agressoras (Fante & Pedra, 2008). Para essa vitimização, nota-se que há uma correlação negativa com mães responsivas Fator II da EEP – Escala de Estilos Parentais – ($r = -.167$; $p = .015$), ou seja, quanto menos atitudes compreensivas, comunicação, afetividade, reciprocidade e aquiescência a mãe demonstra aos filhos, mais eles tendem a sofrer com a prática desse tipo de violência.

Observa-se na Tabela 4 que sujeitos praticantes de *bullying* analisados nesta pesquisa também demonstram capacidade de resiliência. Isso é verificado através de correlação positiva que há entre as variáveis referentes à Disposição à Prática de Bullying – fator II da EDB e à resiliência ao *bullying* ($r = .171$; $p = .010$), com foco no fator II – Assertividade (caracterizado por uma postura de lidar de forma proativa e auto afirmativa com a prática de *bullying* enfrentada no ambiente escolar) – da ERB (Escala de Resiliência ao Bullying). E também correlação positiva entre as variáveis referentes à Disposição à Prática de Bullying e à resiliência ($r = .163$; $p = .015$), com o foco no fator II – a autoconfiança e a capacidade de adaptação (caracterizado pela capacidade do indivíduo em acreditar que pode resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante) – da ERES (Escala de Resiliência). Isso significa que quanto maior a tendência dos alunos em se praticar o *bullying* maior a capacidade que eles têm em superar os problemas ocasionados por esse tipo de violência. Dessa forma, percebe-se que se trata também de alunos que praticam e sofrem a violência, ou seja, vítimas agressoras (Fante &

Pedra, 2008). Neste caso, alunos que têm experiência tanto da prática quanto da vitimização, possivelmente conhecem melhor a dinâmica da violência e a partir desses olhares dos dois principais protagonistas do fenômeno *bullying* - agressor e vítima, esses alunos quando atacados não se deixam sucumbir, pois conhecem as facetas utilizadas pelos *bullies*.

Os resultados da Tabela 4 também evidenciam que filhos de pais ($r = -.210$; $p = .003$) e mães ($r = -.268$; $p < .001$), poucos exigentes, bem como poucos responsivos (pai ($r = -.255$; $p < .001$); mãe ($r = -.196$; $p = .004$)), podem resultar em alunos que se enveredam na prática do *bullying*.

Quanto à resiliência, têm-se os resultados das correlações apresentados na tabela abaixo:

Tabela 5. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Resiliência ao Bullying e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Assertividade	-.111	.171*	1.00	.429**	.204**	.142*	-.024	-.034	-.043	.020
Apoio Interpessoal	.043	.013	.429**	1.00	.203**	.153*	.041	.063	.033	.054

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Das correlações estatisticamente significantes encontradas, há correlação positiva entre resiliência com o foco no fator II – assertividade – e, resiliência com o foco no fator I - Apoio Interpessoal Superação/Fortalecimento ($r = .429$; $p < .001$), ambos os fatores da Escala de Resiliência ao Bullying (ERB). O fator I está relacionado à superação do *bullying*, a partir do apoio do outro significativo. Nesse sentido, percebe-se nessa correlação que, nesta pesquisa, alunos que apresentam maior capacidade de resiliência, utilizam uma postura proativa e auto afirmativa para lidar com a prática desse tipo de violência no ambiente escolar e conseguem superá-la com mais facilidade, a partir do suporte do outro significativo. Tal resultado corrobora com a hipótese do presente estudo, o qual parte do pressuposto que o apoio fornecido pelas figuras significativas aos alunos vítimas de *bullying* os ajuda a promover resiliência de maneira que apresentem estratégias cognitivas para lidarem positivamente com esse tipo de violência no contexto escolar.

É possível perceber correlação positiva entre resiliência ao *bullying* com o foco no fator II da ERB e resiliência com foco no Fator I da Escala de Resiliência (ERES) que indica a

resolução de ações e valores ($r = .204$; $p = .002$). Tal resultado aponta que, para os participantes desta pesquisa, ter uma postura de lidar positivamente com a prática de *bullying* enfrentada no ambiente escolar, ajuda a estabelecerem amizades, obterem realizações pessoais e darem sentido à vida, implicando numa maior capacidade de resiliência. Há também uma correlação positiva entre o Fator II da *ERB* e o Fator II da *ERES* que indica a autoconfiança e a capacidade de adaptação ($r = .142$; $p = .035$). Isso significa que ter uma postura de lidar positivamente com esse fenômeno no contexto escolar ajuda o aluno a acreditar que pode resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante, repercutindo numa maior capacidade de resiliência ao *bullying*. Vale salientar que essa autoconfiança é no sentido de buscar superar esse tipo de violência, mas isso não descarta a papel da figura significativa, pois foi verificado nos resultados supracitados o quão é importante sua ajuda na promoção de resiliência ao *bullying*. Pode-se dizer, então, que essa autoconfiança e o apoio do outro significativo se complementam e representam papéis importantes na superação da violência.

Também é possível perceber correlação positiva entre resiliência com o foco no fator I – Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento – da *ERB* e o fator I ($r = .203$; $p = .003$) – resolução de ações e valores – da *ERES*. Tal resultado aponta que, para os participantes desta pesquisa, ter o apoio da figura significativa, ajuda a estabelecerem amizades, obterem realizações pessoais e darem sentido à vida, refletindo numa maior capacidade de resiliência ao *bullying*. Há também uma correlação positiva entre resiliência com o foco no Fator I da *ERB* e o Fator II ($r = .153$; $p = .023$) da *ERES*. Isso significa que o apoio do outro significativo ajuda o aluno a ser mais determinado em acreditar que pode resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante, implicando numa maior capacidade de resiliência ao *bullying*.

Quanto à resiliência geral, têm-se os resultados das correlações apresentados na tabela abaixo:

Tabela 6. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Resiliência Geral e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Resolução de ações e valores	-.106	.085	.204**	.203**	1.00	.644**	.148*	.056	.206**	.213**
Autoconfiança e capacidade de adaptação	-.079	.163*	.142*	.153*	.644**	1.00	.047	-.040	.109	.060

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações que se revelaram estatisticamente significantes, verificou-se que há uma correlação positiva sendo a mais alta encontrada neste estudo, que foi entre resiliência com o foco no fator I e o fator II – ($r = .644$; $p < .001$) da Escala de Resiliência (ERES). Nesse sentido, nota-se que quanto mais os alunos têm energia, persistência, disciplina, concepção de valores que dão sentido à vida como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e significado da vida, mais acreditam que podem resolver seus problemas, bem como realizar ações contra sua vontade, mantendo o foco em coisas que considera importante.

Os resultados desta tabela também evidenciam que pais ($r = .148$; $p = .040$) e mães ($r = .206$; $p = .003$), exigentes, bem como mães responsivas ($r = .213$; $p = .002$), resultam em alunos que conseguem desenvolver capacidade de resiliência, estabelecendo vínculos de amizades, apresentando realizações pessoais e atribuindo sentido à vida.

Sobre esse comportamento parental, têm-se apresentados na tabela abaixo os resultados das correlações:

Tabela 7. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Exigência e Responsividade (Pai) e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Exigência (Pai)	.002	-.210**	-.024	.041	.148*	.047	1.00	.621**	.413**	.286**
Responsividade (Pai)	-.103	-.255**	-.034	.063	.056	-.040	.621**	1.00	.204**	.421**

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Das correlações estatisticamente significantes encontradas, há correlação positiva entre as variáveis referentes à responsividade e à exigência de pais e mães, de uma forma geral. Assim, pais ($r = .621$; $p < .001$) e mães ($r = .549$; $p < .001$) mais exigentes tendem a ser também mais responsivos. Há, ainda, uma associação entre a exigência das mães e exigência dos pais ($r = .413$; $p < .001$), e também das respectivas responsabilidades ($r = .421$; $p < .001$).

Ainda sobre esse comportamento parental, têm-se na tabela a seguir os resultados das correlações:

Tabela 8. Intercorrelações de Pearson entre os itens da Escala de Exigência e Responsividade (Mãe) e os itens das escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral e Exigência e Responsividade (Mãe):

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Exigência (Mãe)	-.055	-.268**	-.043	.033	.206**	.109	.413**	.204**	1.00	.549**
Responsividade (Mãe)	-.167*	-.196**	.020	.054	.213**	.060	.286**	.421**	.549**	1.00

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Das correlações estatisticamente significantes encontradas, há correlação positiva entre a exigência das mães e a responsividade dos pais ($r = .204$; $p = .005$); bem como da exigência dos pais em relação a responsividade das mães ($r = .286$; $p < .001$);). Verifica-se, portanto, a partir das tabelas 7 e 8, que as atitudes dos pais e das mães influenciam umas as outras, indicando que a percepção que os alunos têm quanto ao comportamento parental se mostra de maneira bastante interrelacionada. Isso significa que monitoração e controle são também demonstrações de interesse e cuidado para com os filhos.

4.2.2 Correlações Não-Paramétricas – Coeficiente de Spearman

O texto que segue relata interrelações entre os fatores das escalas e as variáveis independentes, utilizando-se o coeficiente de correlação de Spearman.

Em se tratando dos resultados quanto à frequência dos ataques de *bullying* e nível de gravidade dos ataques desse tipo de violência nas escolas pesquisadas, é possível verificar as correlações apresentadas na tabela a seguir⁹:

⁹ Os itens das escalas estão representados da seguinte forma em todas as tabelas (9-12) que constam as Intercorrelações de Spearman: VB: Vitimização ao Bullying; PB: Prática ao Bullying; RB.AS: Resiliência ao Bullying/Assertividade; RB.AI: Resiliência ao Bullying/Apoio Interpessoal-Superação/fortalecimento pessoal; R.RA: Resiliência Geral/Resolução de ações e valores; R.AC: Resiliência Geral/Autoconfiança e capacidade de adaptação; EX.P: Exigência (Pai); RESP.P: Responsividade (Pai); EX.M: Exigência (Mãe); RESP.M: Responsividade (Mãe).

Tabela 9. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (frequência dos ataques de bullying e nível de gravidade dos ataques desse tipo de violência) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Frequência ataques bullying	-.235	.173	-.016	-.360	-.079	.408	-.288	-.453	-.158	.063
Nível de gravidade ataques bullying	.117	.117	.477*	.638**	.078	-.039	.040	.299	-.294	-.039
Superou bullying	-.475**	-.028	.267	.233	.072	.201	-.018	-.156	.095	.134

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Das correlações estatisticamente significantes encontradas, há correlação positiva entre nível de gravidade dos ataques de *bullying* e resiliência ao *bullying* ($rh = .638$; $p = .001$) com foco no fator I - Apoio Interpessoal Superação/Fortalecimento (relacionado à superação do *bullying*, a partir do apoio do outro significativo) da *ERB* (Escala de Resiliência ao Bullying). Isso significa que quanto mais propensão a sofrer ataques de *bullying* com maior nível de gravidade do impacto, maior capacidade o aluno tem em superar os problemas ocasionados por esse tipo de violência a partir do suporte do outro significativo. A tabela também revela uma correlação positiva entre nível de gravidade dos ataques de *bullying* e resiliência ao *bullying* ($rh = .477$; $p = .016$) com foco no fator II – Assertividade (caracterizado por uma postura de lidar de forma proativa e auto afirmativa com a prática de *bullying* enfrentada no ambiente escolar) da *ERB*. Isso significa que quanto mais tendência a sofrer ataques de *bullying* com maior nível de gravidade do impacto, mais o aluno utiliza uma postura positiva para lidar com a prática desse tipo de violência no ambiente escolar.

Os resultados também apontam uma correlação negativa entre a vitimização – fator I da *EDB* (Escala de Disposição ao Bullying) e superação ao *bullying* ($rh = -.475$; $p = .001$), ou seja, quanto menos o aluno superar o *bullying*, mais ele tende a sofrer com comportamentos agressivos de outros.

Em se tratando da frequência dos ataques de *bullying*, não se encontrou quaisquer correlações estatisticamente significantes.

Quanto à série escolar, sexo (para esta variável o coeficiente usado foi o Ponto Bisserial) e idade, é possível verificar os resultados das correlações apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 10. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (série escolar; sexo; idade) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Série escolar	-.005	.142	.143	-.039	.171*	.146	-.104	-.226**	-.039	-.139
Sexo	-.015	.002	.051	.011	.152*	.112	.022	-.076	.039	-.012
Idade	.096	.289**	.176**	-.022	.032	.106	-.235**	-.291**	-.273**	-.258**

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Das correlações estatisticamente significantes encontradas, há correlação negativa entre pais responsivos Fator II da EEP (Escala de Estilos Parentais) e série escolar ($rh = -.226$; $p = .006$). Compreende-se a partir deste resultado que as atitudes dos pais de compreensão, comunicação, afetividade, reciprocidade e aquiescência em relação aos filhos tendem a diminuir quando estes avançam nas séries escolares.

Na referida tabela nota-se também uma correlação positiva entre sexo e resiliência ($rh = .152$; $p = .024$) com o foco no fator I – Resolução de ações e valores da ERES (Escala de Resiliência). Dessa forma, percebe-se nessa correlação que nesta pesquisa, são as meninas quem mais estabelecem amizades, obtêm realizações pessoais e dão sentido à vida, o que implica numa maior capacidade de resiliência.

Nota-se uma correlação positiva entre idade e prática do *bullying* ($rh = .289$; $p < .001$). Isso significa que a tendência para a prática desse tipo de violência aumenta com os participantes mais velhos desta pesquisa. Há, também, correlação positiva entre idade e resiliência ($rh = .176$; $p = .008$) com foco no fator II – Assertividade da *ERB*. Isso significa que os participantes mais velhos desta pesquisa tendem a utilizar uma postura proativa e auto afirmativa para lidar com a prática desse tipo de violência no ambiente escolar. Os resultados da tabela 10 também evidenciam correlações positivas entre a idade dos participantes com pais ($rh = -.235$; $p = .001$) e mães ($rh = -.273$; $p < .001$), poucos exigentes, bem como poucos responsivos (pai ($rh = -.291$; $p < .001$); mãe ($rh = -.258$; $p < .001$)). Tais resultados indicam que os pais tendem a diminuir o monitoramento e controle sobre os filhos à medida que estes vão crescendo.

Quanto às variáveis renda pessoal, renda responsável masculino e renda responsável feminino, é possível observar os resultados das correlações apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 11. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (renda pessoal; renda responsável masculino; renda responsável feminino) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Renda pessoal	.097	.098	-.073	.066	.071	.102	-.026	-.036	-.007	-.029
Renda responsável masculino	-.018	.061	-.034	-.047	.044	.089	-.061	-.034	-.015	.008
Renda responsável feminino	.090	.100	.034	.107	.105	.124	-.003	.057	-.038	-.009

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Na referida tabela, observa-se que não se encontrou quaisquer correlações estatisticamente significantes. Isso significa que renda não é uma variável que apresente interrelações entre os fatores das escalas.

Já em se tratando das variáveis horas de estudo extra escola e sofre ou sofreu *bullying*, verificam-se abaixo os resultados das correlações:

Tabela 12. Intercorrelações de Spearman entre variáveis independentes (horas de estudo extra escola; sofre ou sofreu bullying) e os itens das Escalas de Disposição ao Bullying, Resiliência ao Bullying, Resiliência Geral, Exigência e Responsividade (Pai) e Exigência e Responsividade (Mãe).

Itens	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Horas de estudo extra-escola	-.034	-.199**	-.052	.065	.009	.017	.227**	.284**	.192**	.307**
Sofre ou sofreu bullying	.271**	.049	.073	.148*	-.025	-.012	-.009	-.080	-.017	-.060

* Correlação significativa ao nível de .05; ** Correlação significativa ao nível de .01.

Das correlações estatisticamente significantes encontradas, há correlação negativa entre horas de estudo extra escola e disposição à prática de *bullying* ($rh = -.199$; $p = .003$) – fator II da *EDB* (Escala de Disposição ao Bullying). Há, ainda, correlações positivas entre horas de estudo extra escola e pais ($rh = .277$; $p = .002$) e mães ($rh = .192$; $p = .005$) exigentes, bem como responsivos (pai ($rh = .284$; $p < .001$); mãe ($rh = .307$; $p < .001$)). Tais resultados indicam que filhos de pais exigentes e responsivos tendem a dedicar mais horas de estudos extra escola, tal dedicação diminui à disposição à prática de *bullying* no contexto

escolar. Sobre isso, é possível observar que o que pode influenciar a diminuição ou erradicação da prática desse tipo de violência na escola, não é apenas o aluno investir mais horas estudando fora de seu ambiente acadêmico. Mas, sobretudo, é o comportamento parental para com os filhos que pode ter uma influência positiva nas atitudes destes enquanto alunos.

É possível também observar na Tabela 12 uma correlação positiva entre sofrimento proveniente da prática do *bullying* e disposição à vitimização por *bullying* ($rh = .271$; $p < .001$) – Fator I da Escala de Disposição ao Bullying (EDB). Isso significa que quanto mais o aluno sofre da prática dessa violência, mais ele tende a ser uma potencial vítima. Ainda, nota-se correlação positiva entre sofrimento proveniente da prática do *bullying* e apoio interpessoal e superação/fortalecimento pessoal ($rh = .148$; $p = .034$) – Fator I da Escala de Resiliência ao Bullying (ERB). Sobre tal resultado é possível compreender que quanto mais tendência a sofrer ataques de *bullying*, maior capacidade o aluno tem em superar a violência a partir do suporte da figura significativa.

4.2.3 Teste de Kruskal-Wallis

O teste de Kruskal-Wallis foi usado para verificação de diferenças estatisticamente significantes nas médias dos fatores das escalas, levando-se em consideração os tipos de configurações familiares.

Neste estudo, encontraram-se configurações familiares que expressam a diversidade da atualidade, como ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 13. Configurações das famílias dos participantes do estudo

Tipos de configurações familiares
Extensa
Extensa monoparental
Extensa biparental
Monoparental
Biparental

As categorias foram traduzidas da seguinte forma: *Extensa*, quando o participante vive com os parentes, sem a presença dos pais; *Extensa monoparental*, quando o participante vive com os parentes, com a presença do pai ou da mãe; *Extensa biparental*, quando o participante vive com os parentes, com a presença dos pais, ou pai e madrasta, ou mãe e padrasto; *Monoparental*, quando o participante vive com a mãe ou com o pai; *Biparental*, quando o participante vive com os pais, ou pai e madrasta, ou mãe e padrasto.

Na Tabela abaixo, verificam-se os resultados da relação ente os arranjos familiares e os fatores das escalas psicométricas do estudo:

Tabela 14. Teste de *Kruskal-Wallis* das Médias dos Fatores da Escala de Disposição ao Bullying, Escala de Resiliência ao Bullying, Escala de Resiliência, Escala de Exigência e Responsividade (Pai) e Escala de Exigência e Responsividade (Mãe) tomando-se como variável de agrupamento Tipos de configurações familiares.

Fatores	VB	PB	RB.AS	RB.AI	R.RA	R.AC	EX.P	RESP.P	EX.M	RESP.M
Qui-Quadrado	6.891	8.003	3.149	6.971	2.955	7.234	7.201	2.598	6.844	3.6713
Gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Assintótica	.142	.091	.533	.137	.565	.124	.126	.627	.144	.452

Nota-se que através do teste de *Kruskal-Wallis* a família não se diferencia pelas médias dos fatores.

4.2.4 Regressões passo-a-passo

A análise de regressões passo-a-passo foi aplicada para quantificar e especificar a natureza da relação entre o papel dos outros significativos, no que se refere ao comportamento parental, na construção da dinâmica da resiliência ao *bullying* escolar e as demais variáveis dependentes – os fatores da Escala de Disposição ao Bullying e os fatores da Escala de Resiliência geral. Apenas os achados estatisticamente significantes serão reportados a seguir.

A seguir, na Tabela 15, verificam-se os resultados da relação entre vitimização e responsividade –mãe:

Tabela 15. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente o fator Disposição à Vitimização por Bullying da EDB (Escala de Disposição ao Bullying Escolar) e como variável independente o fator Responsividade – Mãe da EEP (Escala de Estilos Parentais).

Modelo	R	R ²	R ² Corrigido	R ² Change	F Change	gl1	gl2	p
EEP- Responsivida de (Mãe)	.163	.026	.022	.026	6.041	1	222	.015

A partir dos resultados expostos na referida tabela, nota-se que 2,6% da variância de Disposição à Vitimização por Bullying é explicada por responsividade materna. Isso significa que, responsividade materna, explica em parte, as variações em vitimização. Destarte, compreende-se que o fato de a mãe ser ou não responsiva tem consequências sobre a disposição de o aluno ser vitimizado. Tal resultado corrobora os achados de correlação, pois estes apontam claramente que há uma relação estatisticamente significativa e negativa entre responsividade materna e disposição a vitimização por bullying (-.167*, ver tabela 4), ou seja, quando responsividade materna diminui, o adolescente tende a sofrer com a prática desse tipo de violência.

Abaixo, têm-se os resultados da relação entre prática de *bullying* e os fatores Exigência – Mãe e Responsividade – Pai:

Tabela 16. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente o fator Disposição à Prática de Bullying da EDB (Escala de Disposição ao Bullying Escolar) e como variáveis independentes os fatores Exigência – Mãe e Responsividade – Pai da EEP (Escala de Estilos Parentais).

Modelo	R	R ²	R ² Corrigido	R ² Change	F Change	gl1	gl2	p
EEP- Exigência (Mãe)	.261	.068	.064	.068	16.163	1	222	.000
EEP- Responsivida de (Pai)	.324	.105	.097	.037	9.206	1	221	.003

Na tabela acima, é possível verificar que 6,8% da variância de Disposição à Prática de *Bullying* é explicada por exigência materna. Nota-se também que 3,7% da variância de Disposição à Prática de *Bullying* é explicada por responsividade paterna. Tais resultados indicam que esses fatores dos estilos parentais, explicam em parte, as variações em prática de *bullying*. Isso significa que as atitudes das mães que buscam, de alguma forma, controlar o

comportamento dos filhos, bem como as atitudes compreensivas dos pais, têm um impacto sobre a disposição de o aluno se enveredar na prática desse tipo de violência no ambiente escolar. Tais resultados corroboram os achados de correlação, pois estes apontam claramente que há relações estatisticamente significantes e negativas entre exigência materna e disposição a prática de bullying (-.268*, ver tabela 4), bem como responsividade paterna e disposição a prática de bullying (-.255 *, idem), ou seja, quando exigência materna e responsividade paterna diminuem, o adolescente tende a se enveredar na prática do *bullying*.

Abaixo, têm-se os resultados da relação entre resolução de ações e valores e responsividade – Mãe:

Tabela 17. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente o fator Resolução de ações e valores da ERES (Escala de Resiliência) e como variável independente o fator Responsividade – Mãe da EEP (Escala de Estilos Parentais).

Modelo	R	R ²	R ² Corrigido	R ² Change	F Change	gl1	gl2	p
EEP- Responsivida de (Mãe)	.203	.041	.037	.041	9.516	1	222	.002

A partir dos resultados expostos na referida tabela, nota-se que 4,1% da variância de resolução de ações e valores é explicada por responsividade materna. Isso significa que mães que demonstram atitudes compreensivas para com os filhos, explica em parte, a resiliência geral, em um de seus fatores. Destarte, compreende-se que o fato de a mãe ser ou não responsiva tem consequências sobre alunos que estabelecem amizades, obtêm realizações pessoais e dão sentido à vida, implicando no desenvolvimento da capacidade de resiliência.

Dessa forma, de maneira geral, verificou-se que neste estudo as práticas parentais impactam, segundo os modelos de regressão, a participação no *bullying* e também a resiliência geral, em um de seus fatores. Não se verificou um papel dos outros significativos na explicação da variância da resiliência ao *bullying* escolar, tomado especificamente.

4.3 Análise do QEE - Questionário Sobre Experiências Escolares

A análise dos questionários foi realizada apenas naqueles que havia relatos de vitimização por *bullying*, isso para se verificar os alunos que desenvolveram e os que não desenvolveram capacidade de resiliência, como eles lidam com a violência, se buscam ajuda

para isso, quem são as pessoas que eles recorrem, se essas pessoas dão o suporte necessário para superar a violência, que tipo de suporte é esse e como é a relação com essas pessoas.

Dessa forma, foi verificado um total de 57 (cinquenta e sete) questionários, estes revelaram nos relatos três temas que se sobressaíram no conteúdo das respostas dos participantes e que serão discutidos no subtópico a seguir: (i) estratégias cognitivas utilizadas para lidar com o *bullying*; (ii) quem as vítimas de *bullying* constituem como figuras significativas; (iii) tipos de relações afetivas estabelecidas entre vítima e figura significativa que favorecem ou não a superação do *bullying*.

4.3.1 Tema 1. Estratégias cognitivas utilizadas para lidar com o *bullying*

A partir da análise dos relatos, foram observadas 04 (quatro) diferentes estratégias cognitivas para lidar com o *bullying*: silenciar, revidar, dissimular gostar das falsas brincadeiras, buscar ajuda.

Em se tratando da estratégia de silenciar para lidar com o *bullying*, foi percebido que 15 (quinze) adolescentes utilizaram essa postura que é condicionada por três motivos que não se apresentam necessariamente puros, mas, ao contrário, podem-se mostrar híbridos nos relatos: (i) constrangimento ou vergonha de expor a alguém a situação de agressão; (ii) medo de represália da parte do agressor; (iii) crença de que o silêncio é uma maneira de não demonstrar que está sendo afetado pelas agressões. Neste caso, especificamente, o silêncio é uma forma de cansar os agressores, ou seja, a vítima compreende que não esboçar reação pode fazer com que o agressor não tenha motivação para maltratá-la, já que ela não demonstra estar sendo afetada. Vale destacar que, neste caso, a vítima não finge estar gostando das falsas brincadeiras, em vez disso, apresenta uma postura de indiferença para com seus algozes.

Sobre o motivo *constrangimento de expor a alguém a violência sofrida*, envolvido na estratégia de silenciar, tem-se abaixo o relato de Frederico, aluno do 6º ano:

[...] uns garotos não gostavam de mim eles ficavam me abusando [...] as vezes eu me sinto constrangido de dizer aos meus pais ou a outra pessoa (Frederico , 12 anos, 6º ano).

Constrangimento é um dos exemplos de causas que impedem o alvo de *bullying* solicitar ajuda (Lopes Neto, 2005) e, ao contrário do que as vítimas acreditam, como pode ser o caso de Frederico, tal postura facilita os *bullies* a encobrirem seus atos violentos, a terem um maior sentimento de poder para com as vítimas e a transmitirem uma falsa ideia de um

ambiente escolar harmonioso. Isso também pode ser observado nas situações em que as vítimas não expõem a violência sofrida por temerem *represálias*, outro motivo que causa o silêncio, como se pode verificar no relato abaixo:

Algumas vezes as minhas próprias amigas me humilha muito e só em pensar dar uma dor muito grande no meu peito. Eu passei quase 2 meses para vim para escola. [...] até hoje eu tenho medo de vim para a escola. [...] não recorri a ninguém, minha família não sabe (Simone, 13 anos, 8º ano).

Assim como Simone, muitas vítimas são reféns de emoções traumáticas destrutivas como o medo de *represálias*. Esse temor se agiganta de tal maneira que elas se sentem mais seguras guardando essa dor para si do que a expando para alguém (Lopes Neto, 2005). Sobre isso, vale observar que o medo é um tipo de emoção que se revela como uma função social, pois, embora não haja necessariamente uma verbalização, o agressor percebe esse temor estampado através das transformações corporais (aumento dos batimentos cardíacos, tensão muscular, rubor ou palidez, etc.) que a vítima externaliza. Deste modo, há uma forma de comunicação, ou seja, o medo é algo transmitido para o outro (Almeida, 2001; Wallon, 1941/2007). Tal temor facilita ao *bullie* continuar seus ataques, pois detecta a vulnerabilidade da vítima.

Nesse sentido, é possível compreender que vítimas desse tipo de violência sofrem caladas por não acreditarem que ao revelar a alguém a situação sofrida, poderá ter ajuda e orientação para lidar com o problema, pelo contrário, acham que as agressões se intensificarão, pois seus algozes acertarão contas pela inculpação.

Na situação de Simone, são suas próprias amigas as autoras das humilhações e a consequência dessa violência motivou o absentismo, isto é, a falta de assiduidade dela às aulas. Nota-se que a prática desse tipo de violência gera aspectos negativos que podem estar imbricados a problemas de cunho social e educacional (Fante, 2008), como é o caso dessa aluna que, ao passar dois meses sem frequentar as aulas, pode ter sentido dificuldades no regresso à escola e vivenciado uma situação de atraso ou insucesso escolar, além de ficar distante dos colegas, isolada do convívio com eles. Algo que também acontece com Bianca, aluna do 7º ano, que além de sofrer outras formas de *bullying*, também é excluída dos trabalhos escolares, como se pode observar em seu relato abaixo:

[...] tem gente na minha sala que mim chama de nega do suvaco cabeludo, Adelaide, Mainha do bujão. [...] tem um grupinho que toda vez que eu passo mim

chama de Adelaide, Valéria¹⁰ e fica mim excluindo dos trabalhos da escola das conversas e eu fico na minha banca com a cabeça baixa calada eu fico triste. [...] eu fico queta, porque eu tenho medo de falar para minha família e tenho medo de piorar a situação. [...] tenho vergonha. Mais minha avó sempre pergunta quando chego da escola se foi tudo bem na escola, mais eu sempre falo que foi sim tudo bem (eu minto) porque eu tenho muito medo de falar (Bianca, 11 anos, 7º ano).

As exclusões de Bianca dos trabalhos escolares e até mesmo das conversas entre seus colegas, configuram-se como atitudes indiretas de *bullying*, já os apelidos pejorativos caracterizados como um tipo de violência verbal, são formas de atitudes diretas de *bullying* (Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010). Sobre essa forma direta da prática do *bullying*, foi possível constatar que a violência verbal por meio dos apelidos pejorativos é o tipo de agressão que ocorre com maior frequência entre os escolares investigados (Lopes Neto & Saavedra, 2004; Galdino & Silva, 2009), possivelmente, por ser este um tipo de *bullying* que disfarça a agressão por um duvidoso senso de humor, que pode parecer engraçado para qualquer um, menos para o alvo das falas brincadeiras. Como é o caso da aluna Bianca que se sente incomodada com os apelidos que têm a intenção de maltratá-la e humilhá-la, provocando um significado negativo sobre seu aspecto físico, com distorção de sua autoimagem (Galdino & Silva, 2009).

Essa forma de maus-tratos, por meio dos apelidos, são resultados das influências dos padrões de beleza impostas pela mídia e sociedade. Aqueles que não se enquadram nesses padrões são excluídos e intimidados (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010). Nesse sentido, a partir do que essa aluna expõe em seu relato, compreende-se que os motivos para escolha das vítimas são sempre banais e injustificáveis (Fante, 2005; Silva, 2010), mas, assim mesmo, o agressor sente prazer em convertê-las em objetos de diversão e tem a intenção de machucá-las.

Esse tipo de agressão verbal pode até “arrancar” risadas nos outros, mas, para Bianca, os apelidos afetam sua autoestima, causam dor e tristeza de maneira solitária (Chalita, 2008). Mesmo sofrendo, a aluna também utiliza a estratégia do silêncio pela vergonha que tem de expor o que passa na escola e pelo receio de sofrer retaliação (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005; Galdino & Silva 2009). Mas, diferentemente de Frederico, Simone e Bianca, há também vítimas que *não demonstram que estão sendo atingidas pela violência*, outro motivo que causa o silêncio, como se pode verificar no relato a seguir:

¹⁰ Adelaide e Valéria são personagens interpretadas pelo ator Rodrigo Sant'anna no quadro apresentado no programa Zorra Total, que é transmitido pela Rede Globo.

[...] me chingam, me batem, mais sempre sorrindo. Eu apanho sempre. Quase todo dia eu tomo uns tapas mais eu supero assim que chego em casa. Ligo meu computador e esqueço tudo que aconteceu. Agorinha acabei de tomar um tapa nos peitos. É É sofrido as vezes eu num quero vir a escola por que ja sei que vou apanhar o dia todo de 4:30 de escola 3:20 eu apanho eu acho que eles param porque cançam. Eu ligo só na hora, mais depois eu esqueço. Eu não demonstro ser atingido por eles. [...] as vezes eu pergunto pra minha mãe só que usando o nome de um amigo, não consigo dizer o que eu sofro na escola. (João, 13 anos, 9º ano).

A situação de violência que João sofre é bem peculiar ao *bullying*. Ele narra com detalhes a sua rotina escolar recheada de agressões físicas e verbais camufladas por brincadeiras, pois afirma que seus agressores fazem isso sempre sorrindo, o que é uma maneira de disfarçar o real propósito de maltratar, tornando-o quase imperceptível para a comunidade escolar (Diretores, coordenadores, professores, pais, etc.) (Braga & Lisboa, 2010).

Observa-se que esse aluno não naturaliza a situação, pois tem consciência de não se tratar de brincadeiras sadias que poderiam fazer parte do cotidiano escolar, mas de um tipo de violência que ultrapassa os limites suportáveis com o intuito de intimidá-lo, machucá-lo, humilhá-lo e desrespeitá-lo (Fante & Pedra, 2008).

No entanto, essa consciência não parece ser suficiente para ele sair dessa situação de violência, uma vez que João transmite para seus algozes uma falsa invulnerabilidade, pois acaba utilizando a estratégia do silêncio como uma forma de não demonstrar que está sendo atingido pelos agressores. Entretanto, compreende que necessita de ajuda para lidar com a violência, mas não tem coragem de expor nem a sua mãe, porém, refugia-se no computador como uma forma de canalizar sua dor. Neste sentido, essa vítima estabelece um desenvolvimento que se mostra positivo, pois não se deixa sucumbir diante das agressões, ao contrário, a vítima esquece o que experienciou na escola e mantém uma interação social a partir dos recursos comunicacionais que aquela ferramenta pode proporcionar.

É nesse sentido que o outro se encontra presente, mesmo na ausência de um contato presencial saudável com as pessoas, nas interações interpessoais na escola. Pois, o computador se configura como um mediador que abarca um processo de interação, com o qual se há vínculos com as dimensões afetiva e cognitiva e através do qual, João se sente seguro, confortável em expressar sua maneira de pensar, agir e sentir (Wallon, 1949/1995; Falcin, 2006; Matos & Ferreira, 2008)

De qualquer forma, verifica-se que o superar que ele menciona é no sentido de não ruminar o sofrimento causado pelos seus colegas agressores, ou seja, a superação não é algo

definitivo, mas ele busca frequentemente evitar vivenciar a dor. Pois, embora sofra na escola, sem saber lidar com a situação, em casa procura a maneira de “esquecer” esse sofrimento. No relato desse aluno, especificamente no extrato em que menciona buscar ajuda da mãe, mas omitindo ser ele o alvo das agressões, percebe-se o quanto a vítima de *bullying* necessita de apoio de uma figura significativa ou tutor de resiliência para orientá-la e ajudá-la a lidar com esse tipo de violência, bem como para favorecer o desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança (Melillo & Ojeda, 2005), no sentido de demonstrar confiança no próprio modo de ser e de agir, o que lhe permitirá ter uma postura mais assertiva diante da violência.

É nesse sentido que o papel do tutor de resiliência é essencial para que a vítima do *bullying* não se deixe sucumbir pela violência sofrida, pois a ajudará quanto à superação de agressão. Mas, quando não há uma comunicação, ou seja, não se busca ajuda para saber lidar com esse tipo de violência, a vítima acaba sofrendo sozinha, pois guarda o problema só para si. Como é o caso do aluno Bruno que também lida com o *bullying* de maneira silenciosa, demonstrando não estar sendo atingido pelas agressões, como se pode observar em seu relato a seguir:

[...] decidi furar minha orelha cortar meu cabelo aí começo os “apelidinhos” [...] viadinho, frango, Neymar de play 2, enfim não ligo para isso [...] ninguém sabe minha sexualidade isso é de fato se eu só Hetero, Gay, Bi, enfim nunca vou contar a ninguém. Por que ninguém tem nada haver com minha vida. Como eu me lidei? Frio, amargo, pra mim essas pessoas são igual a lixo [...] podem fazer o que quiserem não ligo (Bruno, 15 anos, 9º ano).

No extrato da fala desse estudante, percebe-se uma forma de desprezar as atitudes dos agressores, que o abordam sem respeito algum, com preconceito e intolerância. O aluno não explicita sua orientação sexual e afirma que ninguém precisa saber, basta ele ter consciência. Sobre isso, vale ressaltar que, em geral, alunos de orientação sexual homoafetiva, são alvos em potencial dos *bullies*, que humilham e converte-os em objetos de diversão e prazer através das falsas brincadeiras (Fante, 2005), expondo-os ao ridículo e os envergonhando perante seus colegas.

Em todos os relatos dos alunos apresentados, constata-se que a estratégia de silenciar, característica utilizada pelas vítimas típicas do *bullying* (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010), mesmo com suas diferentes motivações subjacentes: medo de represália; constrangimento ou vergonha; crença de que o silêncio é uma maneira de não demonstrar que está sendo afetado pelas agressões, não impede os *bullies* de maltratá-las.

Contrariando a concepção de alunos vítimas de *bullying* sobre a estratégia de silenciar, verifica-se que tal postura mostra-se pouco eficaz, pois não cessa as agressões, como é

possível inferir a partir dos relatos aqui reproduzidos. Pelo contrário, permite aos autores do *bullying* terem um maior sentimento de poder, facilita seu anonimato e, conseqüentemente, a vítima continua sofrendo de maneira cruel e velada esse tipo de violência no ambiente escolar (Fante, 2005).

Contudo, também se observou neste estudo, que muitas vítimas não escolheram a estratégia de silenciar, mas se enveredaram para outro extremo, optando, assim, pela estratégia de revidar as agressões sofridas. E é sobre esta que se discutirá a seguir e para ilustrar tem-se o extrato de fala, abaixo, do aluno Diego, do 9º ano:

[...] eu tenho jeito de gay. Eu peguei uma faca e cori atrás dele. [...] eu fico um pouco magoado (Diego, 15 anos, 9º ano).

A partir da reação de Diego enquanto vítima de *bullying*, é possível compreender que, embora esse tipo de violência tenha como essência a sutileza, o que dificulta sua identificação por parte da comunidade escolar, gera e alimenta a violência explícita (Fante, 2005). Isso pode acontecer quando as vítimas, como é o caso desse aluno, por não saberem conduzir a situação, revidam as agressões e inflamam mais ainda a situação de violência, sendo elas identificadas como vítimas provocadoras (Silva, 2010). Camila, aluna do 7º ano, também revida os maus-tratos, porém, já no caso dela, sofridos por parte da professora. Embora não tenha ocorrido a violência explícita, ela também não demonstra uma postura assertiva para lidar com o *bullying*, como se pode verificar abaixo:

As professoras gritam com todos nós por mais que seja brincadeira, mais certas brincadeiras machucam. [...] acham que estão no direito de humilhar e gritar [...] eu odeio e revido algumas vezes já chegaram ao ponto que elas disseram quer iam me dar uma mordança pra eu calar a boca (Camila, 12 anos, 7º ano).

O relato da estudante revela que a violência ultrapassa a relação de simetria que ocorre entre iguais, sendo algo também praticado da parte do professor para o aluno. Com isso, percebe-se que as relações estabelecidas entre educadores e educandos não estão ocorrendo no limite do respeito e não estão considerando o papel um do outro. São alunos que não veem o docente como uma figura de autoridade, exaltam-se diante deles e os agredem. São professores que não sabem lidar com o público estudantil e, em geral, repreende-o por meio de gritos e humilhações. No relato especificamente de Camila, ela expõe que isso acontece camuflado por brincadeiras, mas são travestidas de crueldade que machucam (Fante & Pedra,

2008) e os alunos, nessa relação de assimetria, movidos pela raiva, revidam os maus-tratos sofridos.

Observou-se que, em geral, os alunos que utilizam a estratégia de revidar as agressões sofridas não recorrem a ninguém em busca de ajuda para lidar com a violência. Não obstante, verificou-se um caso em que o participante relata recorrer à mãe e embora esta o oriente a não rebater os maus-tratos, ele não atende e revida alegando ser por impulso. Mesmo havendo esta situação atípica nesta pesquisa, de um participante que revida à violência, mas que também busca e recebe orientação de uma figura significativa, além de afirmar ter superado as agressões, verifica-se que a estratégia de revidar as agressões sofridas, também não é uma atitude eficaz, pois a situação de *bullying* não é amenizada e nem se quer resolvida, mas, ao contrário, acaba piorando a manifestação da violência na escola.

Verificou-se também que algumas vítimas utilizam a estratégia de dissimular gostar das falsas brincadeiras, como é o caso do extrato de relato a seguir do aluno Eduardo, do 9º ano:

[...] eu odeio este lugar [a escola] [...] as pessoas chegam e fazem o que querem, batem, xingam e até jogaram uma lata de lixo na minha cabeça [...] eu lido com bom humor [...] recomeço tudo de novo (Eduardo, 14 anos, 9º ano).

Embora Eduardo não goste da escola, ambiente onde sofre as agressões, a comunidade escolar não têm como perceber que ele está sendo maltratado nesse lugar, pois mesmo sofrendo, finge gostar das falsas brincadeiras.

Além de omitir sua dor através do seu bom humor, gratuitamente cede “combustível” para que seus agressores o maltrate, pois ao dissimular estar gostando das falsas brincadeiras, seus algozes acabam tendo sua permissão para agredi-lo. Se sua estratégia surtisse efeito positivo, ou seja, se seu bom humor fosse razão para “frear” os agressores por acharem que não estariam incomodando a vítima, Eduardo não expressaria em seu relato tal insatisfação pelo ambiente escolar. Situação semelhante de lidar com a violência com falso humor é o que Tatiana, aluna do 7º ano, vivencia, como consta em seu relato abaixo:

[...] lido sorrindo, mostrando que estou gostando das brincadeiras [...] a vida continua não é por causa de um pequeno ofendimento de criança que eu vou ficar abalada para sempre. [...] tenho que aprender a mi defender sozinha (Tatiana, 12 anos, 7º ano).

No caso de Tatiana, há uma banalização da violência, ela pormenoriza as ofensas que sofre na escola e encara de maneira pseudo-humorada, como uma forma de tirar o foco dos agressores dela. Esse é o modo que encontra para lidar com a violência sozinha, ignorando a situação como se nada estivesse acontecendo. A concepção que essa aluna tem desse tipo de violência é de que a prática é algo próprio da infância, discurso comum que circula na escola e na sociedade. Isso porque o *bullying* ocorre por meio de atitudes que fazem os outros rirem e isso oculta sua manifestação, dificultando a comunidade escolar de perceber a diferença entre o brincar e a violência. Portanto, tal concepção coopera para camuflar os comportamentos agressivos e para que sejam assumidos como situações naturais e, dessa forma, o fenômeno *bullying* vem sendo habitualmente ignorado ou não valorizado pela comunidade escolar (Grossi & Santos, 2009).

Observou-se que, em geral, os alunos que utilizam a estratégia de dissimular gostar das falsas brincadeiras não recorrem a alguém em busca de ajuda ou recorrem, mas não têm o suporte necessário para lidarem com a violência. Contudo, verificaram-se dois (02) casos em que os participantes embora utilizem tal estratégia, relataram de maneira concisa que recorreram e receberam ajuda dos pais ou amigos para lidarem com as agressões, e ainda afirmaram haver superado as agressões. Mesmo com esses dois participantes apresentando experiência de apoio de figuras significativas e superação da violência, compreende-se que a estratégia de dissimular gostar das falsas brincadeiras também não surte efeito positivo, pois a vítima pode chegar a se adaptar à prática da violência e aprender a conviver com ela, tendo a concepção de que é algo normal no ambiente escolar.

Diferentemente das vítimas supracitadas, a maioria (28 adolescentes) utiliza a estratégia de buscar ajuda para lidar com o *bullying*, a qual parece gerar resultados positivos na tentativa de superação desse tipo de violência, como se verifica no relato abaixo de Eliane, aluna do 7º ano:

[...] já fui agredida fisicamente, verbalmente [...] tem muita gente que não gosta de mim que é despeitada comigo [...] mais essas coisas que acontecem comigo não me afetam em nada porque tenho meu psicológico perfeitamente equilibrado. [...] nunca deixei de ser eu mesma nem por isso sou revoltada com minha vida. Não sou capaz de resolver esses tipos de problema sozinha preciso da orientação dos meus pais. [...] eles me ajudaram a superar. Ela [mãe] veio resolver com a diretora da escola. [...] minha mãe me ajuda em tudo que preciso (Eliane, 13 anos, 7º ano).

Esta participante reconhece que precisa de ajuda para lidar com as agressões que sofre na escola e a busca na figura dos pais, que a levaram a superar a situação de violência. Estes compreendem a dor de Eliane e se empenham em resolver a situação enfrentada por ela, levando a questão para a gestão da escola em busca de solução. Nesse sentido, a intervenção dos pais apresenta-se como uma medida preventiva contra consequências negativas (Walsh, 2005).

A atitude de buscar ajuda demonstra desejo de sair da situação de agressão, necessidade de ser ouvida (Fante, 2005) e de obter apoio do outro, isso pautado numa relação de respeito e sensibilidade à situação enfrentada. Essa situação de apoio do outro, também é algo experienciado por Renata, aluna do 7º ano, como se verifica abaixo no extrato de seu relato:

[...] eu já sofri violência na escola [...] os meus pais me ajudaram, já superei [...] ela [mãe] chamou a diretora (Renata, 14 anos, 7º ano).

Esta aluna também encontrou alguém para ajudá-la a lidar com a violência, motivo pelo qual a fez superar a situação de agressão (Grotberg, 2005). A atitude da mãe também foi de recorrer à direção da escola. Embora a aluna não especifique em seu relato qual foi a atitude da direção em relação aos agressores, é possível verificar que o diálogo estabelecido entre a filha e família, e esta com a escola surtiu efeito positivo.

4.3.2 *Tema 2. Quem as vítimas de bullying constituem como figuras significativas*

Ao falar de suas experiências de *bullying* no contexto escolar, os participantes referiram-se às figuras significativas como aquelas que, em geral, são do âmbito familiar: mãe, pai e irmão(a) mais velho(a); mas também houve participantes que afirmaram recorrer aos amigos da escola. No entanto, a figura da mãe predomina nos relatos dos respondentes como aquela a quem as vítimas do *bullying* recorrem em busca de ajuda para lidar com esse fenômeno. Ou seja, a mãe é considerada por 25 (vinte e cinco) alunos desta pesquisa como a figura significativa.

Observou-se, ainda, que os participantes fizeram pouca menção às figuras da escola (gestor, coordenador e professor) como aquelas às quais recorriam em busca de ajuda para lidar com a violência sofrida. Sobre isso, infere-se que as figuras da escola ou não conseguem identificar a manifestação do fenômeno ou não estão preparadas para dar o suporte necessário

e direto aos discentes que são alvos dessa violência. Possivelmente, pelo fato de, no Brasil, o *bullying* ser ainda pouco estudado, além de o tema ter chegado recentemente no país, fim dos anos de 1990 e início de 2000.

Os dados apontam que os alunos que recorreram diretamente às figuras da escola, em geral, não receberam a devida atenção e não houve intervenção em relação ao problema. Embora possam conhecer o termo *bullying*, a partir dos relatos dos participantes deste estudo, pode-se inferir que essas figuras não distinguem as brincadeiras sadias das falsas brincadeiras e, por isso, fazem intervenções apenas quando os responsáveis vão à escola cobrar providências.

Nesse sentido, nota-se que a vítima sente-se mais acolhida e segura em comunicar às agressões que vem sofrendo aos seus familiares do que às figuras da escola que estão mais próximas do problema e que, por sua vez, teriam mais probabilidade de fazerem as devidas intervenções. Destarte, a partir dos relatos dos participantes, constata-se que, embora não se descarte a importância do papel da figura significativa que não faz parte do seio familiar, as figuras familiares têm-se mostrado mais sensíveis e acolhedoras para ajudar a vítima de *bullying*. Isto é o que se pode observar no relato abaixo da aluna Caroline, que escolheu a mãe para ajudá-la a lidar com esse tipo de violência:

Eu disse a minha mãe e ela veio na escola resolver. Escolhi minha mãe por que quem melhor que ela pra mim defender. [...] é a única que confio. Minha mãe mim ensinou a mim dar com esse tipo de gente. Ela manda eu fica calada e não discontar que ela resolve (Caroline, 12 anos, 7º ano).

No relato da estudante, é possível verificar que a escolha da mãe como figura significativa, deveu-se pela confiança que Caroline deposita nela e porque aquela se prontifica a resolver a situação de agressão que a filha sofre. Nesse sentido, é possível pensar que aqueles que representam a figura significativa têm interesse em ajudar a vítima, sentem-se sensibilizados com as dificuldades que ela sofre, preocupando-se com o bem-estar dela e ajudando-a a superar a situação. Destarte, o papel da figura significativa é singular e de extrema importância na vida das vítimas de *bullying*, pois o seu apoio, otimismo, dedicação e acolhimento são fatores fulcrais para que estas lidem com esse fenômeno na escola.

A orientação que a mãe oferece à Caroline é de não revidar as agressões, possivelmente prevendo que tal atitude gerará conflitos piores, o que acarretará maiores sofrimentos para a filha. Deste modo, infere-se que a maneira pela qual o outro orienta a

vítima do *bullying* a lidar com esse tipo de violência, pode levá-la a se enveredar por diferentes caminhos, como a de vítima provocadora ou vítima agressora, por exemplo.

No caso, especificamente, de Caroline, se ela segue a orientação da mãe, certamente está evitando revidar as agressões que sofre. Assim sendo, não tem atitudes de vítima provocadora, protagonista envolvida nesse fenômeno, que não busca ajuda, não consegue lidar com a violência sofrida e acaba resolvendo de maneira também agressiva, o que piora a situação. Nem tampouco, a aluna tem atitude de vítima agressora, caracterizada como a protagonista que canaliza sua dor, gerada pelo *bullying*, para maltratar outro que considere mais fraco (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010). Portanto, Caroline não tem atitudes comuns a nenhum desses dois protagonistas, pois ela não revida às agressões sofridas e nem agride outro colega, tornando-o também vítima de *bullying*. Muito menos é uma vítima típica, pois não silencia o que sofre na escola.

Sendo assim, nota-se que os protagonistas desse tipo de violência que a literatura apresenta, especificamente, em se tratando das vítimas – vítima agressora, vítima provocadora e vítima típica – (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010), não contemplam todas as formas de lidar com o fenômeno, pois há outras estratégias que as vítimas utilizam e que não se enquadram em nenhum perfil desses personagens vítimas, a de buscar ajuda para lidar com o *bullying*, por exemplo, como é o caso da aluna Caroline.

Possivelmente, esta participante sabe que terá o suporte da mãe e, por isso recorre, a ela. Nota-se que nessa relação – figura significativa e vítima – há o diálogo e sensibilidade ao problema enfrentado por esta, que, por sua vez, sente segurança em desabafar o sofrimento enfrentado na escola. O mesmo se pode afirmar sobre a aluna Aline, do 7º ano, que é orientada pela família a não brigar e recorrer à gestão da escola, como é possível observar em seu relato abaixo:

[...] já sofri verbalmente de vários nomes e que encompesação mim machucou muito [...] os meninos vicam mim chamando de boca de ciclete, morcego, mulher-homem e etc. [...] mais tudo que acontece comigo falo a minha mãe [...] pelo apoio que a minha família mim deu, meus amigos(a) também consegui soperar hoje em dia soffro ainda mais não dou a mínima para eles. Eu sempre dizia a minha mãe a, meu pai e minha irmã. Eles mim ajudaram muito. Eles disseram para eu não brigar com eles e quando mim escolhanbace para eu ir na direção e comunicar (Aline, 12 anos, 7º ano).

Aline informa que embora ainda sofra violência, não se deixa sucumbir pelas agressões. Percebe-se em seu relato que essa superação deveu-se ao suporte dos amigos e da família em ajudá-la a lidar com as agressões na escola. Nesse sentido, os amigos e familiares,

que serviram como tutores de resiliência, aceitam a vítima como ela é, demonstram atenção, cuidado e interesse pela situação de agressão que ela experimenta.

Sobre isso, compreende-se que a escolha do tutor de resiliência está sujeita ao suporte solidário que concede incondicionalmente à vítima de *bullying*, à relação afetiva estabelecida com a ela, ao incentivo que ele proporciona à vítima de não sucumbir diante desse fenômeno, à sensibilidade que tem em relação à sua dor e ao apoio que oferece quanto à superação da violência (Scriptori & Junior, 2010).

4.3.3 Tema 3. Tipos de relações afetivas estabelecidas entre vítima e figura significativa que favorecem ou não a superação do bullying

Ao relatarem sobre os tipos de relações afetivas estabelecidas com as figuras significativas, 27 (vinte sete), vítimas de *bullying* afirmaram que, quando pautada em uma relação de empatia, fundamentada no respeito, carinho, compreensão, solidariedade, apoio, confiança; bem como, quando essas figuras ajudam na melhoria da autoestima das vítimas, demonstrando sensibilidade e preocupação genuína com a situação que elas enfrentam, estas conseguem superar a situação de agressão.

Em contrapartida, verificaram-se relatos em que 06 (seis) participantes afirmaram haver recorrido, em geral, a algum membro da família, em busca de ajuda e não foram compreendidos. Embora tenham tomado atitude de desabafar as agressões que sofrem, estas foram interpretadas como brincadeiras entre colegas de escola. Nesta situação, os participantes afirmaram não terem superado a violência. Neste caso, verificou-se que nesse tipo de relação há uma falta de empatia e as vítimas não tiveram das pessoas as quais recorreram, a atenção necessária, compreensão, apoio e muito menos intervenção em relação problema enfrentado.

Percebeu-se que a figura significativa ou tutor de resiliência, que estabelece uma relação de empatia para com as vítimas de *bullying*, em geral, oferece ajuda à vítima orientando-a em como lidar com a violência e também solicitando providências da gestão escolar. Isso pode ser observado no extrato de relato abaixo, do aluno Eduardo, de 12 anos:

[...] eu fico com tanta raiva que as vezes eu penso em sair da escola ou até morrer mas depois eu fico melhor. Já superei por que senão eu ia ficar com raiva para sempre e até matar a pessoa só quem vai se prejudicar sou eu. [...] escolhi a minha mãe por que ela é a que mais tenho confiança e sempre posso contar com ela. Minha mãe

foi na diretoria para fazer estes meninos pararem de me provocar. [...] [mantenho com ela] relação de amor, confiança, carinho, respeito e etc (Eduardo, 12 anos, 7º ano).

Embora Eduardo tenha um sentimento negativo, que é o seu desejo de retaliação, resultado de sua dor experienciada na escola, ele não se deixou abater pelo sofrimento e superou com o apoio e a ação efetiva da mãe que entrevistou na situação indo à escola comunicar e solicitar providências da gestão para resolver a situação de violência. Nesse sentido, constata-se que compreender a dor da vítima é crucial para ajudá-la a superar a situação de agressão que sofre na escola e evitar a armadilha de uma postura de vida vitimizada (Walsh, 2005).

No entanto, verificou-se que tanto os docentes quanto a gestão escolar ou não conseguem perceber a manifestação do *bullying* ou não prestam providência para intervir na ocorrência desse tipo de violência. Em geral, é necessária a comunicação direta da família com a gestão e do próprio aluno vítima, orientado por aquela, para que haja um olhar acolhedor e a intervenção através do diálogo entre a gestão, agressor e, em alguns casos, também com a família deste, bem como a da vítima.

Mesmo a família fazendo a mediação com a escola sobre a situação enfrentada pela vítima, houve participantes que relataram não ser suficiente para acabar com o problema, pois os agressores continuaram com seus ataques de maneira mais camuflada. No entanto, essas vítimas informaram que eram orientadas pelas figuras significativas a não revidar os maus-tratos, não se deixar abater, não silenciar, mas comunicar a gestão às agressões sofridas e mantê-la informada quanto a esse tipo de incidência na escola.

Embora a intervenção da família e escola não tenha eximido alunos vítimas continuarem sofrendo a violência, em geral, as orientações das figuras significativas ajudaram-nos a superá-la. Sobre isso, ressaltar que nesta pesquisa a estratégia cognitiva mais utilizada por aqueles que têm capacidade de resiliência para lidar com o *bullying* foi a de buscar ajuda. Nesse sentido, percebe-se que essa necessidade de apoio da vítima para lidar com esse tipo de violência deveu-se ao fato das orientações por parte das figuras significativas denotarem que ela compreende que o *bullying* não se trata de brincadeiras, mas de ataques contínuos que ferem a vítima e que podem gerar sérios resultados negativos. Dessa forma, constata-se que a incidência desse fenômeno é compreendida pela figura significativa como algo que não pode ser naturalizado no ambiente escolar e sua postura em envolver-se na escuta do problema da vítima e orientá-la, mostrou-se eficaz para ajudá-la a lidar e superar esse tipo de violência.

Embora haja relatos em que a vítima tem o tutor de resiliência para depositar sua confiança e que pode ter a ajuda dele quando necessita e falar sobre as situações que o assustam e o inquietam (Grotberg, 2005), também houve relatos de experiência opostos, como é o caso de Marta, aluna do 8º ano. Apesar de ter recorrido ao pai, este apresentou falta de empatia em relação à situação de violência que a filha sofre no ambiente escolar. Esta, por sua vez, não recebeu ajuda e não superou o *bullying*, como é possível verificar em seu relato abaixo:

[...] sofro apelidos e fico muito triste com isso, eu era uma menina muito estudiosa e certinha ai os alunos ficavam me abusando e ainda abusam [...] eu fico muito triste e até choro [...] eu pedi ajuda ao meu pai mas meu pai não ligou e disse que isso era só brincadeiras. Eu confiava muito em meu pai [...] a convivência com ele é normal. Não recebi ajuda [...] Não superei (Marta, 14 anos, 8º ano).

O pai dessa aluna compreende esse tipo de violência como muitos observadores externos a compreendem, ou seja, como brincadeiras próprias da idade escolar. Eles não identificam que se a vítima sofre e solicita ajuda, significa que ultrapassou os limites suportáveis e já não se podem considerar brincadeiras típicas desse tipo de comunidade, mas falsas brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008).

Essa dificuldade de encarar o *bullying* como violência pode causar uma barreira entre a vítima e o outro a quem ela recorre, porque a incompreensão da gravidade do problema pode levar à ausência de ajuda necessária para lidar com esse tipo de violência, consequentemente, de superá-la. Isto é o que se observa no caso da aluna Marta, que teve a coragem de expor a situação de agressão que sofre na escola, mas não teve a atenção necessária, compreensão, apoio e, muito menos, intervenção sobre o problema vivenciado por ela.

A postura do outro é importante para que a vítima se sinta segura em revelar a situação de agressão que experiencia na escola, caso contrário, ela poderá apresentar dificuldade em expor seu sofrimento como fez a aluna Marta, que revela não ter superado os maus-tratos. Sobre isso, verificou-se que nesta pesquisa a estratégia cognitiva mais utilizada por aqueles que não desenvolveram capacidade de resiliência para lidar com o *bullying* foi silenciar a violência sofrida, neste caso, esses alunos relataram não superar a violência sofrida no ambiente escolar. Dessa forma, percebe-se que a postura do outro pode mostrar-se eficaz ou não para ajudar a vítima a lidar com esse tipo de violência.

5 DISCUSSÃO GERAL

Considerando que a hipótese central deste estudo é de que o apoio fornecido pelas figuras significativas aos alunos vítimas de *bullying* os ajuda a promover resiliência, de maneira que apresentem estratégias cognitivas para lidarem positivamente com esse tipo de violência no contexto escolar, tem-se o cotejo que será discutido nesta seção dos principais achados das análises qualitativa e quantitativa, focando, sobretudo, a hipótese.

Um dos pontos abordados nesta seção é a importância das interações do adolescente com a mãe, tanto no envolvimento com o *bullying* quanto para a sua superação. Isso pôde ser verificado de uma maneira mais subjetiva nos relatos. A experiência do aluno João¹¹ é um exemplo que ilustra claramente este ponto discutido. A partir do extrato da fala dele, nota-se o desejo de participação da mãe em sua vida acadêmica, em específico, no conhecimento da realidade que ele experiencia diariamente no ambiente escolar, que é a violência sofrida por parte de seus colegas. Essa participação se refere, sobretudo, à orientação da figura materna para que ele disponha de estratégias que lhes permitam lidar de maneira assertiva com a violência que sofre na escola (Fante, 2005; Walsh, 2005; Melillo & Ojeda, 2005).

Essa é uma maneira de promover resiliência nas vítimas de *bullying*. Isso foi percebido nos achados desta pesquisa, que evidenciam a importância do diálogo no seio familiar para superação desse tipo de violência (Cyrułnik, 2001). Embora, qualquer pessoa possa representar a figura significativa, a família, sobretudo os pais, são as pessoas as quais os alunos recorrem com mais frequência. Os resultados qualitativos ressaltam esse aspecto e corroboram com os achados quantitativos. Estes mensuraram o papel dos outros significativos na promoção de resiliência ao *bullying* a partir das práticas parentais em seus fatores básicos – exigência e responsividade. Isso significa que os pais têm uma possibilidade maior de influenciar no comportamento dessas vítimas, ajudando-as a lidarem e superarem o que sofrem no meio acadêmico.

Sobre isso, é possível destacar que, neste estudo, a qualidade afetiva, empática, que os adolescentes procuram e necessitam ter na relação com os pais, que é expressa pelo fator responsividade, quando falta, torna-se mais difícil a superação do *bullying* e, conseqüentemente, o desenvolvimento da capacidade de resiliência. Isso pôde ser verificado

¹¹ Conferir subtópico 4.3.1 (Tema 1. Estratégias cognitivas utilizadas para lidar com o bullying), especificamente na página 104 para ver o relato do participante.

nos achados das correlações e regressões, pois mostraram que o fato de a mãe ser ou não responsável tem consequências sobre a disposição de o aluno ser vitimizado.

Tal resultado é corroborado com os achados qualitativos e pode ser evidenciado a partir do relato de Marta¹², que embora tenha exposto ao pai a situação de agressão que sofre na escola, este encarou como brincadeira entre escolares. Tal falta de empatia em relação ao problema enfrentado pela adolescente, contribuiu para que ela afirmasse não haver superado a violência.

Nesse sentido, percebe-se a importância que é atribuída à figura significativa, em especial, aos pais, que dependendo de suas atitudes para com os filhos, podem saber lidar melhor ou não com os problemas (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004; Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003), neste caso especificamente, problemas de cunho acadêmico e que envolve a manifestação de violência.

Outro ponto importante se refere à qualidade instrutiva, norteadora, esclarecedora, que os filhos buscam nas interações com os pais, sendo expressa pelo fator exigência. Pais exigentes controlam o comportamento dos filhos, estabelecendo regras e exigindo o cumprimento delas (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

Quando a exigência falha, ou seja, quando os pais não se importam, não aconselham, não exercem sua dimensão de exigência, dificultam a saída dos filhos quanto ao envolvimento no *bullying* e isso gera consequências negativas, pois estes acabam sentindo mais dificuldade em lidar com a problemática enfrentada na escola. Contudo, quando o adolescente tem pais que os educam de maneira equilibrada, em se tratando da dimensão exigência, há uma repercussão positiva na vida dos filhos, especificamente, no que se refere ao contexto acadêmico. Isso foi evidenciado a partir da percepção dos adolescentes participantes desta pesquisa que explicitaram em seus relatos a importância do conselho, da diretriz, da supervisão, da intervenção, ou seja, da ‘exigência’ por parte dos pais.

O relato de Caroline¹³, por exemplo, ilustra claramente este ponto discutido. A partir do extrato de sua fala, verifica-se a postura da mãe em orientar, ensinar, intervir na situação em busca de soluções e estabelecer regras para que a filha não tente resolver o problema de qualquer jeito, certamente, para que a adolescente não venha a inflamar a

¹² Conferir subtópico 4.3.3 (Tema 3. Tipos de relações afetivas estabelecidas entre vítima e figura significativa que favorecem ou não a superação do bullying), especificamente na página 114 para ver o relato da participante.

¹³ Conferir subtópico 4.3.2 (Tema 2. Quem as vítimas de bullying constituem como figuras significativas), especificamente na página 110 para ver o relato da participante.

situação de agressão. Tal postura da mãe evita que a filha tome atitudes de vítima provocadora, revidando a violência sofrida (Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010).

Percebeu-se nos resultados que os adolescentes mais velhos sentem a necessidade dessas práticas parentais em suas dimensões básicas – exigência e responsividade. Isso pôde ser verificado nos resultados das correlações que indicam que os pais tendem a diminuir a exigência e responsividade, ou seja, o monitoramento e controle sobre os filhos à medida que estes vão crescendo. Logo, o comportamento parental pouco exigente e pouco responsivo para com os filhos tendencia estes ao envolvimento com o *bullying*. Isso também pôde ser verificado nos achados das correlações que indicam que a tendência para a prática do *bullying* é mais frequente entre os participantes mais velhos desta pesquisa.

Destarte, os resultados quanto à percepção dos participantes, em geral, evidenciam que controle, regras, envolvimento e monitoramento de maneira equilibrada são também demonstrações de interesse e cuidado para com os filhos. Esse comportamento equilibrado, ou seja, pais tanto exigentes como responsivos (autoritativos), possibilita um relacionamento bidirecional. Esse relacionamento que é pautado no diálogo possibilita ao filho desenvolver capacidade para lidar melhor com os problemas, recuperar-se de situações difíceis, apresentar maturidade e posturas mais assertivas (Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003).

Verificou-se nos resultados do teste Kruskal-Wallis que para os adolescentes, não importa que tipo de configuração familiar pertençam, ou seja, se fazem parte de uma família extensa monoparental, extensa biparental, ou se moram com o pai ou com a mãe (monoparental), se moram com os dois, ou a mãe e padrasto ou pai e madrasta (biparental), mas o importante para eles é a dinâmica de cuidado expressa pela responsividade e exigência de maneira equilibrada.

De modo geral, os resultados confirmaram a hipótese deste estudo, demonstrando a importância da figura significativa, predominando a figura materna, na promoção de resiliência em vítimas de *bullying*, de maneira que os adolescentes alvos desse tipo de violência apresentaram posturas mais assertivas a partir de orientações e intervenções, conseguindo lidar com a violência de forma proativa e auto afirmativa.

Os resultados ainda permitiram perceber a interessante simetria entre os achados da parte qualitativa com os da quantitativa. Ou seja, o que é demonstrado pelas escalas é percebido e significado pelos próprios adolescentes que relataram suas experiências escolares no questionário. Através deste instrumento foi possível obter respostas mais subjetivas a respeito dos dois fenômenos investigados nesta pesquisa (*bullying* e resiliência) com o foco nas figuras significativas e, assim, identificar, a partir do ponto de vista dos respondentes, se

houve ou não superação da violência (Grotberg, 2005). Portanto, com a utilização das escalas e questionário, verificou-se por meio dos resultados que as duas análises (qualitativa e quantitativa) estão em grande consonância, pois os achados de uma corrobora a da outra.

Outro ponto importante a ser discutido nesta seção é o valor de se investir em instrumentos psicométricos que mensurem variáveis e dimensões importantes do fenômeno *bullying*. Tal como a Escala de Disposição ao Bullying Escolar (EDB) desenvolvida por Santos e Nascimento (2012). Este instrumento permite identificar as vítimas e praticantes desse tipo de violência, as formas de interações entre eles no ambiente escolar, os sentimentos e reações em resposta a esse fenômeno que impede o curso natural da vida acadêmica, interferindo na qualidade das relações interpessoais e podendo acarretar sérios danos na vida dos envolvidos.

Dessa forma, compreendendo que a manifestação desse tipo de violência é algo grave no meio acadêmico e, sobretudo, que é um fenômeno que se apresenta de maneira sutil, camuflado por brincadeiras e é de difícil identificação, faz-se necessário a utilização de instrumentos para identificar os envolvidos e fazer um trabalho de intervenção de acordo com a gravidade que cada ambiente escolar enfrenta.

Uma questão também importante, sobretudo, essencial a ser abordado nesta seção é sobre a elaboração e validação da Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB) por Galdino e Nascimento (2012). Tal instrumento que se refere a um dos objetivos específicos desta pesquisa, tem por finalidade avaliar o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar. Com base nos resultados encontrados neste estudo, a escala apresenta boas qualidades psicométricas estando apta a ser usada para fins de pesquisa cognitiva. Ela possui dois fatores: Fator 1, composto por itens que indicam Apoio Interpessoal e Superação/Fortalecimento Pessoal e Fator 2, composto por itens que indicam Assertividade.

Tal instrumento é acorde com a Escala de Resiliência (ERES) desenvolvida por Wagnild e Young (1993), adaptada e validada no Brasil por Pesce *et al.* (2005). Nos resultados encontrados neste estudo, esta escala apresentou dois fatores: Fator 1, composto por itens que indicam resolução de ações e valores e Fator 2, que são os itens que indicam a autoconfiança e a capacidade de adaptação a situações.

Desenvolveu-se a ERB com o objetivo de avaliar de maneira específica o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar, enquanto que a utilização da ERES foi com o objetivo de se ter um olhar panorâmico sobre como os adolescentes lidam com as adversidades, de maneira geral. Nesse sentido as duas escalas se complementam, em se tratando de informações coletadas para fins de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que este estudo foi de cunho quantitativo e qualitativo, apresentando como objetivo geral: compreender se o apoio da figura significativa favorece o desenvolvimento de capacidade de resiliência nos alunos vítimas do *bullying*, no contexto escolar, e como objetivos específicos: 1) analisar as estratégias cognitivas que os alunos com e sem capacidade de resiliência utilizam para lidar com o *bullying*, no ambiente escolar; 2) verificar se as vítimas desse tipo de violência contam ou contaram com o apoio de figuras significativas na promoção de resiliência e quem são essas figuras; 3) identificar os tipos de relação afetiva que os alunos vítimas desse tipo de violência com e sem capacidade de resiliência mantêm com as figuras significativas; 4) verificar o papel da figura significativa a partir das práticas parentais em seus dois fatores básicos – exigência e responsividade; 5) desenvolver e validar uma escala que avalie o desenvolvimento da capacidade de resiliência ao *bullying* no ambiente escolar; 5) aprofundar o conhecimento sobre as características psicométricas da Escala de Disposição ao Bullying de Santos e Nascimento (2012), avaliando sua estrutura fatorial pelas metodologias da psicometria clássica (análise fatorial) e da teoria das facetas (análises multidimensionais não métricas).

A relevância deste estudo se efetiva pela complexidade do *bullying*, fenômeno ainda pouco esclarecido na comunidade acadêmica e social, motivo pelo qual muitos sofrem com a prática desse tipo de violência, mas que sua manifestação pode ser amenizada ou até mesmo erradicada com o suporte de pessoas que podem exercer o papel de figuras significativas não só para ajudar as vítimas a promoverem resiliência de maneira que apresentem posturas mais assertivas em relação à agressão e, dessa forma, superarem a violência. Mas, também que intervenham na problemática, buscando resolver a situação.

Os resultados qualitativos desta pesquisa mostraram que dos 224 alunos participantes, 57 (cinquenta e sete) relataram sofrer *bullying* na escola. Os resultados também evidenciaram a relação entre os achados quantitativos com os qualitativos, confirmando a hipótese de que o suporte fornecido pelas figuras significativas aos escolares vítimas de *bullying* os ajuda a promover resiliência de maneira que apresentem estratégias cognitivas para lidarem positivamente com esse tipo de violência no contexto escolar.

Nos achados qualitativos, verificou-se que, em geral, os participantes recorrem à mãe em busca de ajuda para orientá-los a lidar com as agressões que sofrem na escola. Ou seja, a mãe é considerada por 27 (vinte e sete) alunos desta pesquisa como a figura significativa. A

partir desse resultado, notou-se também o quanto é importante à atitude da mãe em ajudar o filho vítima de *bullying* a superar a violência. Tal resultado tem consonância com o estudo quantitativo, que mensurou o papel do outro significativo a partir das práticas parentais e verificou-se que a percepção que os adolescentes têm em relação às atitudes dos pais expressa um papel significativo destes sobre o envolvimento dos filhos no *bullying*, ou seja, o comportamento parental, no que se refere à exigência e responsividade, tem impacto sobre a disposição de o aluno se enveredar na prática desse tipo de violência no contexto acadêmico ou de sofrer com a vitimização.

Quanto aos resultados qualitativos, no que se refere aos tipos de relações afetivas, os adolescentes relataram que quando a figura significativa expressa empatia, ou seja, de modo geral, compreensão e suporte em relação situação de vitimização proveniente do *bullying*, o aluno consegue superar a violência. Tal resultado foi corroborado com os achados quantitativos que evidenciaram a importância do comportamento parental equilibrado - exigência e responsividade - para que o aluno desenvolva capacidade de lidar melhor com situações difíceis. Tais achados foram cruciais para o teste da hipótese da pesquisa.

Dessa forma, percebeu-se que as práticas parentais impactam a participação no *bullying* e também a resiliência tomada mais amplamente, em um de seus fatores (resolução de ações e valores). Porém, a escala específica ao *bullying* escolar (ERB) não evidenciou um papel importante dos outros significativos, no que se refere às práticas parentais, na promoção de resiliência ao *bullying*. Entretanto, a escala de resiliência geral (ERES) revelou a importância desses outros significativos na promoção de resiliência. É nesse sentido, que se percebe que tal evidência fortalece a hipótese da presente pesquisa.

Contudo, a partir dos resultados desta pesquisa, sugerem-se investigações mais profundas, no sentido de buscar discernir melhor o que das interações com outros significativos (pais e outros atores sociais) interfazia mais proximamente com a dinâmica de construção da resiliência ao *bullying* escolar e com a resiliência tomada mais amplamente. Sugerem-se também pesquisas específicas de cunho interventivo, sobre o papel dos alunos testemunhas do *bullying*, que podem ser importantes figuras significativas na vida dos alunos alvos desse fenômeno.

Ainda sobre o outro significativo, a partir dos resultados desta pesquisa, evidencia-se que o ambiente escolar, bem como a família, são fundamentais para a promoção de resiliência em vítimas de *bullying*. O apoio afetivo é crucial para que elas consigam lidar de maneira positiva com as intimidações que sofrem.

Mas, tratando, especificamente, sobre o ambiente acadêmico, percebe-se que embora o

bullying aconteça em qualquer espaço da escola, a sala de aula é o local onde ocorre o maior índice desse tipo de violência, através de conflitos e tensões, interações agressivas, ásperas e violentas, interpretadas, em geral, como diversão (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005; Galdino & Silva, 2009). Destarte, considerando que há várias facetas para o *bullie* incomodar as vítimas, passando a falsa ideia para a comunidade escolar de que se trata apenas de brincadeiras, percebe-se a importância do olhar sensível também do professor para detectar a manifestação dessa violência, muitas vezes, oculta. Afinal, o docente é quem passa mais tempo com o aluno em sala de aula e tem a probabilidade de conhecer melhor o perfil dele.

Em se tratando das estratégias cognitivas utilizadas pelos participantes para lidarem com a violência, verificou-se quatro (04) formas: silenciar, revidar, dissimular gostar das falsas brincadeiras e buscar ajuda. Dentre essas formas, percebeu-se que a atitude de buscar ajuda mostrou-se a estratégia mais positiva utilizada por vinte e oito (28) adolescentes para lidar com o *bullying*, ou seja, a maioria das vítimas desse estudo.

Dentre essas estratégias, Fante, 2005; Lopes Neto 2005; Fante & Pedra 2008; Silva, 2010, descrevem o silenciar e revidar as agressões. No entanto, para a população investigada, verificou-se que as estratégias de dissimular gostar das falsas brincadeiras e buscar ajuda, não constam na literatura da área. Além disso, percebeu-se neste estudo que a estratégia de silenciar, apresenta diferentes motivações e, dentre elas, a crença de que o silêncio é uma maneira de não demonstrar que está sendo afetado pelas agressões. Sobre isso, vale ressaltar que também não foram encontrados estudos empíricos que façam menção sobre essa forma de silêncio. Destarte, pode-se afirmar que o presente trabalho traz essas contribuições para a literatura.

Outra grande contribuição desta pesquisa ao campo de estudos sobre o *bullying* no Brasil foi a elaboração e validação da Escala de Resiliência ao Bullying na Escola (ERB) por Galdino e Nascimento (2012). Verificou-se a necessidade de um instrumento que permitisse mensurar a resiliência ao *bullying* entre os alunos e que, dessa forma, pudesse conhecer o impacto de experiências escolares negativas sobre o comportamento e funcionamento psicológico.

Conclui-se este estudo enfatizando que a temática merece ser ainda bastante refletida e analisada pelos profissionais das mais diversas áreas em geral e da Psicologia Cognitiva, em particular, principalmente, pela preocupação em compreender o comportamento humano. Não obstante, para que haja a realização de intervenções apropriadas no ambiente escolar, é essencial que se compreenda mais a fundo esses fenômenos tratados nesta pesquisa (*bullying* e resiliência) e haja um olhar mais sensível do papel do outro enquanto figura significativa.

REFERÊNCIAS¹⁴

André, Marli. E.D.A. (2008). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: S.P., Papyrus.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA, [ABRAPIA], [s.d]. *Programa de Redução do Comportamento Agressivos entre Estudantes*. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=19. Acessado em: maio / 2011.

Almeida, A. R. S. (2001) O que é afetividade? Reflexões para um conceito. Em: Reunião Anual da ANPED, 24^a, 2001, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped. p.1-10. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>. Acesso em: 26 set 2011.

_____. (2008). *A afetividade no desenvolvimento da criança*. Contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 343-357. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5271> Acesso em: 12 ago 2011.

Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardinas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a06.pdf> Acesso em: 12 ago 2011.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, F. R. (2006). Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. Em Leite, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. (pp. 147-173) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Blum, R. W. (1997). Risco e resiliência: sumário para o desenvolvimento de um programa. *Adolescência Latino-americana*, 1 (1), 16-19. Disponível em: <http://ral-adolesc.bvs.br/pdf/ral/v1n1/p04v1.pdf>. Acesso em: 20 out 2011.

Braga, L. L & Lisboa, C. (2010). Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de Bullying: Um Estudo Qualitativo. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 4, p. 321-331. Disponível em: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04433.pdf>. Acesso em: 26 out 2011.

¹⁴ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Brandão, J. M. (2009). *Resiliência: de que se trata? O conceito e suas implicações*. Dissertação de mestrado, programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Belo Horizonte.
- Calhau, L. B. (2010). *Bullying: O que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Impetus.
- Chalita, Gabriel (2008). *Pedagogia da Amizade– Bullying: o Sofrimento das Vítimas e dos Agressores*. São Paulo: Gente.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.
- Cunha, Maria I. (1993). A pesquisa qualitativa e a didática. In: Oliveira, Maria R.S.N. (Org.) *Didática, Ruptura, Compromisso e Pesquisa*. Campinas, S.P: Papirus.
- Cyrułnik, Boris (2001). *Resiliência, essa inaudita capacidade de reconstrução humana*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Dantas, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: *teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- _____. (1993) *Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon*. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 73-76.
- Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Lexicon Informática, 1999, CD-rom, versão 3.0.
- Dourado, I. C. P. & Prandini, R. C. A. R. (2001). Henri Wallon: Psicologia e Educação. IN: *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu. <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>
- Falcini, D. C. (2006). Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. Em Leite, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. (pp. 75-96) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.

- _____. & Pedra J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas & respostas*. Porto alegre: Artmed.
- Faria, E. (1967). *Dicionário escolar latino-português* (R. J. Faria rev.; 4ª edição). Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, Ministério da Educação e Cultura, Brasil. (Original publicado em 1953).
- Ferreira, A. L. & Leal, A. L. (2006). Formação Humana e Adolescência: a espiritualidade como fator de promoção da resiliência. In: *III Encontro de Filosofia da Educação do Norte Nordeste*, 2006, Recife. Filosofia e Formação Humana. http://elogica.br.inter.net/ferdinan/aurinolima_com.pdf
- _____. (2008). Convivência pacífica no espaço doméstico: pistas para uma família resiliente. In: Marcelo Pelizzoli. (Org.). *Cultura de paz: educação do novo tempo*. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 01, p. 125-150.
- _____. (2009). “Aprender a ser” como um dos caminhos de promoção da resiliência. Em F. L. Fernandes; A. F. Ferraz e A.C. Senna (orgs). *Redes de valorização da vida*. (pp. 63-78). Rio de Janeiro: Observatório de Favelas.
- _____. & Acioly-Régnier N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, núm. 36, pp. 21-38. Sociedade Brasileira de Zootecnia. Curitiba, Brasil. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155015820003>. Acesso em: 28 set 2011.
- Formiga, N. S., Oliveira, L. C., Soares, L. L., Mendonça, C., Yepes, C. F., Fachini, A. C. & colaboradores. (2004, junho). *Traços de personalidade e dimensões disposicionais da drogadição: a influência da busca de sensações, a intensidade e novidade no uso potencial de drogas em jovens*. Trabalho apresentado no IV 129 Congresso Brasileiro de epidemiologia em Recife, PE. Retirado em 20/07/2011 de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0289.pdf>
- Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2009). Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 200-207. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200005. Acesso em: 28 set 2011.
- Galdino, M. J. R. & Silva M. M. (2009). *Bullying: como as vítimas experienciam esse tipo de violência?* Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.

- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. Em Arantes, V. A. (org.). *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas. Grossi, P.K & Santos, A.M. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*. Nº 22 (2), 249-267. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a11.pdf>. Acesso em: 13 set 2011.
- Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. Em A. Melillo; E. N. S.Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad.) (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- Guia Rio Claro - *Cleo Fante traz detalhes sobre bullying*. Fev. de 2008. Disponível em: <http://www.guiarioclaro.com.br/materia.htm?serial=60003058> Acessado em: maio/2011.
- Hair, Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. 5ª ed. Tradução Adonai Schlup Sant'Anna e Anselmo Chaves Neto. Porto Alegre: Bookman.
- Infante, F. (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. Em A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad.) (pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- Junqueira, M. F. P. S. e Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde pública*, 19 (1), 227-235. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v19n1/14923.pdf>. Acesso em: 19 out 2011.
- Leite, S. A. S. (2006). Afetividade e práticas pedagógicas. Em Leite, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. (pp. 15-45) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lindström, B. (2001). O significado de resiliência. *Adolescência Latino-americana*, 2 (3), 133-137. Disponível em: http://raladolec.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302001000300006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 out 2011
- Loewenthal, K. M. (2004). *An Introduction to Psychological Tests and Scales*. 2nd Edition. East Sussex: Psychology Press.
- Lopes Neto A.A.L, Saavedra L.H. (2004). Diga NÃO para o Bullying. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

- _____. (2005). *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *J Pediatr* (Rio J). 81(5 Supl): S164-S172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 07 jun 2011.
- Mascarenhas, Suely A. do N.; Gutierrez, Denise M. D.; Silva, M I R; Lira, R S; Roazzi, Antonio ; Loebelin, E. L.; Merklein, E. (2010). *Avaliação de representações de estudantes sobre a ocorrência do bullying na universidade e suas implicações para o bem-estar psicossocial neste contexto educativo*. In: 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Lisboa. Actas do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Lisboa: ISPA, 2010. p. 867-875.
- Matos, M. e Ferreira, S. (2008). *O papel da afetividade e do outro na constituição de leitores de classes menos favorecidas*. *Psicol. Educ.*, n.26, pp. 87-107. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752008000100006&script=sci_arttt. Acesso em: 28 set 2011.
- Melillo, A. (2004) Resiliencia. *Revista Psicoanálisis: ayer y hoy, 1*, retirado em 22/09/2011, de www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm.
- _____; Estamatti, M. e Cuestas, A. (2005). Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. Em A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad., pp. 59-72). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- _____ & Ojeda, E. N. S e col. (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 3. ed. Madrid: Morata.
- Peltz, L., Moraes, M. G. da. & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em Estudantes do Ensino Médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 14 (1), 87-94.
- Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, *stress* e estratégias de *coping*. Em J. Tavares (org.) *Resiliência e Educação*. (pp. 77-94) São Paulo: Cortez.

- Pesce, R. P.; Assis, S. G.; Avanci, J. Q.; Santos, N. C.; Malaquias, J. V. & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21 (2), 436-448. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v21n2/10.pdf>. Acesso em: 07 maio 2011.
- Rachman, V. C. B. (2008). *Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. Em J. Tavares (org.). *Resiliência e educação*. (pp. 95-113) São Paulo: Cortez.
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. 2ª ed. Lisboa: Edições Silabo.
- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27.
- _____ & Dias, M. G. B. B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. In Conselho Regional de Psicologia – 13ª Região PB/RN (Ed.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa, PB: Idéia.
- _____; Federicci, F. C. B. & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.14, no.1, p.57-72.
- Rodríguez, D. H. (2005). O humor como indicador de resiliência. Em A. Melillo; E. N.S Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad.; pp. 131-138). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).
- Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K.S., Silva, A.P.S. & Carvalho, A.M.A. (2004) *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos Filho J. C. & Gamboa. Silvio S. (Org.). *Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

- Santos, J. J. S. (2012). *Autoconsciência, Self e Bullying: Uma Investigação em Agressores e Vítimas*. Monografia de Conclusão de Curso, Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, PE.
- Saraiva, F. R. S. (2000). *Novíssimo dicionário Latino-português* (11ª edição). Rio de Janeiro: Livraria Garnier.
- Scriptori, C. C. & Borges Junior, J. F. (2010). Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. *Educação* (UFSM), v. 35, p. 431-448. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/2353/1421>. Acesso em: 21 out 2011.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas ESCOLAS*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Souza, M. T. S. & Cerveny, C. M. O. (2006). Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da psicologia. *Revista Ciências Humanas Taubaté*, 12 (2), 21-29. Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/Humanas%202006%202/Pdf/2%BA%20art..pdf>. Acesso em: 17 set 2011.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. Em J. Tavares (org.) *Resiliência e Educação*. (pp. 43-75) São Paulo: Cortez.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). *Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência*. Avaliação Psicológica, 3, 1-12.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (org.). *Resiliência e educação*. (pp. 13-42) São Paulo: Cortez.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8, 75-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>. Acesso em: 27 set 2011.
- Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar*. (M. F. Lopes, Trad.) São Paulo: Roca.
- Wallon, H. (1941/2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1949/1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

Weber, L. N. D.; Brandenburg, O. J. & Viezzer, A. P.(2003). *A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança*. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis
pelos alunos participantes da pesquisa**

Prezado(a) Responsável,

Seu(sua) adolescente está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“Promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas?”** Essa participação é voluntária e a qualquer momento ele(a) poderá desistir e retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso concorde com a participação dele(a), por favor, assine este documento. Você também receberá uma cópia contendo os procedimentos da pesquisa e os contatos do pesquisador responsável, podendo entrar em contato a qualquer momento para tirar dúvidas sobre o projeto e a participação de seu tutorado.

Muito obrigada por sua colaboração!

Pesquisa: “Promoção de resiliência em alunos vítimas de *bullying* no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas?”

Pesquisadora Responsável: Marília Justino Ramos Galdino.

Telefone: (081)2126. 8272 **E-mail:** mariliajr@oi.com.br

Orientador: Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.

Telefone: (081) 2126. 8323 **E-mail:** tandaa@terra.com.br

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva.

Endereço: Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550

Telefone: (81) 2126.8272

Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600

Telefone: 2126.8588

Apresentação e Procedimentos

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender se o apoio da figura significativa favorece o desenvolvimento de capacidade de resiliência nos alunos vítimas do *bullying*, no contexto escolar.

A participação do aluno não apresenta quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou grupais e consistirá na aplicação coletiva de quatro escalas na sala de aula e um questionário. A primeira escala avalia as características dos relacionamentos e formas típicas de interação entre alunos no ambiente escolar; a segunda escala avalia o impacto de experiências escolares negativas sobre o comportamento e funcionamento psicológico do aluno; a terceira escala mensura atitudes dos pais em relação aos filhos, com foco nas comunicações, apoio, acompanhamento, etc. e a quarta escala avalia como os participantes lidam com as adversidades, de maneira geral. Quanto ao questionário, o objetivo é identificar os alunos vítimas do *bullying* que desenvolveram e os que não desenvolveram capacidade de resiliência, bem como saber se as vítimas desse tipo de violência recebem ou receberam apoio de figuras significativas para lidarem com o *bullying* na escola.

Confidencialidade

Os dados coletados só serão utilizados para fins exclusivamente de pesquisa e os protocolos ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação de cada participante.

Esses dados serão arquivados na sala 126, ligada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, no Centro de Educação da UFPE. Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550, Recife-PE, Fone/Fax: (81) 2126. 8323 sob a responsabilidade da Professora Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos. A devoluta dos resultados será coletiva, através de palestra, no momento posterior ao término da pesquisa, na

mesma instituição onde ocorrerá a coleta de dados, em dia e horário acordado antecipadamente com os participantes da pesquisa, respeitando-se a programação curricular da instituição escolar.

Riscos

Os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, como por exemplo, constrangimento e desconforto pessoal no preenchimento dos instrumentos. Caso seja de sua vontade o (a) participante tem o livre arbítrio de não mais participar da pesquisa. É também compromisso do pesquisador conversar com os envolvidos – participante e responsáveis – na tentativa de minimizar o desconforto e, se necessário, encaminhar para serviço especializado.

Benefícios

Como benefícios, este estudo pode contribuir para os alunos, a escola, a família e a sociedade não só a compreenderem melhor como se manifesta o *bullying* no contexto escolar e as consequências que podem gerar nos envolvidos, especialmente nas vítimas, mas, sobretudo, que podem representar importantes figuras significativas na vida desses alunos que sofrem com esse fenômeno nas escolas, caso tenham uma postura de solidariedade e aversão a manifestação dessa violência, apoiando-os, valorizando-os e acolhendo-os, na intenção de ajudá-los a promover resiliência e com isso, esses alunos venham a apresentar estratégias cognitivas para lidar com esse tipo de violência.

Custo/Reembolso para os participantes

Os participantes desta pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação, mas também não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável por _____, declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora Marília Justino Ramos Galdino dos procedimentos que serão utilizados, confidencialidade da pesquisa, riscos e benefícios, custo/reembolso dos participantes, autorizando-o a participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento.

Olinda, _____ de _____ de 2012.

(Nome por extenso do responsável pelo aluno)

(Assinatura)

Testemunha nº1
(Nome por extenso)

(Assinatura)

Testemunha nº 2
(Nome por extenso)

(Assinatura)

Marília Justino Ramos Galdino
(Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE B - ESCALA DE RESILIÊNCIA AO BULLYING NA ESCOLA
(M. Galdino e A. Nascimento, 2012)

Instruções: A escala a seguir avalia o impacto de experiências escolares negativas sobre seu comportamento e funcionamento psicológico. Leia com atenção as frases abaixo e circule o número que melhor expressa sua concordância com o que está sendo afirmado segundo o esquema abaixo. Você também pode circular o número 3, caso considere que o que está sendo afirmado não foi vivenciado por você, logo, não se aplica.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não se aplica	Concordo um pouco	Concordo totalmente

1. Sinto-me seguro/a em revelar a alguém de minha confiança os maus-tratos, ameaças e/ou perseguições que sofro na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
2. Tenho apoio de pessoas que me aconselham sobre como devo enfrentar as situações de maus-tratos na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
3. Tenho superado os sofrimentos surgidos pelos maus-tratos, ameaças e/ou perseguições na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
4. Sinto a necessidade da orientação de alguém para saber lidar com as situações que me afligem na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
5. Não me deixo abater pelas situações de violência que sofro na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
6. Consigo criar soluções para lidar com as situações de violência na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
7. Não sofro silenciosamente violência na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
8. Aprendi a contornar os ataques dos meus colegas e as reações agressivas deles contra mim. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
9. Não tenho vergonha de expor a alguém a situação de maus-tratos, ameaças e/ou constrangimentos que sofro na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
10. A ajuda de outras pessoas influi na maneira pela qual enfrento positivamente as situações de perseguições e/ou ataques de colegas na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
11. Embora tenha passado por situações de constrangimentos na escola, me recuperei do abalo sofrido. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
12. O apoio solidário de outras pessoas me ajudou a superar as situações de constrangimento e/ou ameaças na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**

13. Mesmo sofrendo provocações na escola, não me desanimo a seguir adiante com meus estudos. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
14. Eu revido as provocações dos meus colegas. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
15. Mantenho as pessoas importantes para mim informadas sobre tudo que me acontece na escola, tanto as coisas boas, quanto as ruins. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
16. Consigo me impor e resolver as situações de maus-tratos, ameaças e/ou perseguições na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
17. Compartilho com as pessoas de minha casa meus pensamentos, sentimentos e dificuldades relacionados ao que acontece comigo na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
18. Costumo solicitar ajuda a alguém quando sou vítima de violência, ameaças e/ou constrangimentos na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
19. Passei por momentos difíceis de perseguição e/ou constrangimento na escola, mas aprendi muito com essas experiências e saí delas fortalecido/a. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**
20. Sou capaz de lidar com situações de constrangimento e/ou violência na escola. **1 - 2 - 3 - 4 - 5**

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Nome: _____

Série: _____ Turno: Manhã Tarde Nome da Escola: _____

=====**Caro Estudante...**

O questionário visa conhecer as suas experiências escolares e como lida com as pessoas nesse ambiente. É importante que leia com atenção as perguntas apresentadas e que responda com a maior sinceridade possível, sabendo que é um questionário confidencial e que somente será conhecido pela pesquisadora.

Questões**1. SOBRE VOCÊ****1.1** Você é um menino ou uma menina?

A - () Menino B - () Menina

1.2 Quantos anos você tem? _____**1.3** Qual é a sua renda mensal - caso tenha alguma bolsa, ou exerça alguma atividade remunerada, mesmo informal (marque apenas uma resposta):

A - () Não possui B - () Até 1 salário mínimo

C - () De 1 a 2 salários mínimos D - () De 2 a 3 salários mínimos

E - () Acima de 3 salários mínimos

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA DE DISPOSIÇÃO AO BULLYING ESCOLAR
(Santos & Nascimento, 2012)

Instrução: O teste seguinte avalia as características de seus relacionamentos na escola, suas formas típicas de interagir com os outros nesse ambiente. Leia com atenção as auto-afirmações que seguem e circule de acordo com a escala proposta abaixo quão adequadas as afirmações descrevem como você se percebe em seus relacionamentos na escola atualmente.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo um pouco	Nem discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo bastante	Concordo totalmente

Em meu Ambiente Escolar...

1. Não gosto muito de receber ordens. 1--2--3--4--5--6--7
2. Ninguém costuma conversar muito comigo na minha sala. 1--2--3--4--5--6--7
3. Detesto ser contestado(a). 1--2--3--4--5--6--7
4. Não consigo reagir quando me sinto provocado(a). 1--2--3--4--5--6--7
5. Sinto dificuldade em participar de grupos. 1--2--3--4--5--6--7
6. Eu sempre apelido meus colegas. 1--2--3--4--5--6--7
7. Eu gostaria de ser diferente do que sou. 1--2--3--4--5--6--7
8. Me irrita facilmente quando sou contrariado(a). 1--2--3--4--5--6--7
9. Sou o(a) mais forte entre meus colegas. 1--2--3--4--5--6--7
10. Em face de agressões não peço ajuda. 1--2--3--4--5--6--7
11. Gosto do controle que exerço sobre os outros. 1--2--3--4--5--6--7
12. Sinto-me desrespeitado(a) pelos meus colegas. 1--2--3--4--5--6--7
13. Meus colegas sentem-se intimidados por mim. 1--2--3--4--5--6--7
14. Normalmente conto para os adultos que moram comigo quando alguém me aborrece ou me machuca na escola. 1--2--3--4--5--6--7
15. Em geral, prefiro ficar perto de adultos no horário do recreio. 1--2--3--4--5--6--7
16. Sou impulsivo(a). 1--2--3--4--5--6--7
17. Frequentemente sou exposto(a) a humilhações na escola. 1--2--3--4--5--6--7
18. Já estraguei objetos pessoais alheios de propósito. 1--2--3--4--5--6--7
19. Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero. 1--2--3--4--5--6--7
20. Sinto-me ansioso(a) e apreensivo(a) quando penso que tenho que ir à escola. 1--2--3--4--5--6--7

ANEXO B - ESCALA DE ESTILOS PARENTAIS (Costa, Teixeira & Gomes, 2000)

Instruções: As escalas abaixo avaliam as atitudes de pais em relação aos seus filhos. Leia cada item e marque com um X nas escalas ao lado como você percebe quais sejam as atitudes de seu pai e sua mãe separadamente em relação a você em geral.

<i>Escala de Exigência</i>		
Até que ponto seus pais TENTAM saber...	MEU PAI	MINHA MÃE
1. Onde tu vais à noite?	[1] não tenta [2] tenta pouco [3] tenta bastante	[1] não tenta [2] tenta pouco [3] tenta bastante
2. O que tu fazes com teu tempo livre?	[1] não tenta [2] tenta pouco [3] tenta bastante	[1] não tenta [2] tenta pouco [3] tenta bastante
3. Onde tu estás quando não estás na escola?	[1] não tenta [2] tenta pouco [3] tenta bastante	[1] não tenta [2] tenta pouco [3] tenta bastante
Até que ponto seus pais REALMENTE sabem...	MEU PAI	MINHA MÃE
4. Onde tu vais à noite?	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante
5. O que tu fazes com teu tempo livre?	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante
6. Onde tu estás quando não estás na escola?	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante
<i>Escala de Responsividade</i>		
A respeito de seus pais considera os seguintes itens:	MEU PAI	MINHA MÃE
7. Posso contar com sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
8. Incentiva-me a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
9. Incentiva-me a pensar de forma independente.	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
10. Ajuda-me nos trabalhos da escola se tem alguma coisa que eu não entendo.	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
11. Quando quer que eu faça alguma coisa, explica-me o porquê.	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
12. Quando tu tiras uma boa nota na escola, com que frequência teus pais te elogiam?	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
13. Quando tu tiras uma nota baixa na escola, com que frequência teus pais te encorajam a esforçar-te mais?	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente	[1] quase nunca [2] às vezes [3] geralmente
14. Teus pais realmente sabem quem são teus amigos.	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante	[1] não sabe [2] sabe pouco [3] sabe bastante

15. Com que frequência teus pais passam tempo conversando contigo?	[1] quase nunca [2] às vezes [3] quase sempre	[1] quase nunca [2] às vezes [3] quase sempre
16. Com que frequência tu e teus pais se reúnem para fazerem juntos alguma coisa agradável?	[1] quase nunca [2] às vezes [3] quase sempre	[1] quase nunca [2] às vezes [3] quase sempre

ANEXO C - Escala de Resiliência (Pesce *et al.*, 2005)

Marque o quanto você concorda ou discorda com as seguintes afirmações:

	DISCORDO			NEM CONCORD O NEM DISCORDO	CONCORDO		
	Totalmente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu levo eles até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que qualquer outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu raramente penso sobre o objetivo das	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas um dia de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7